

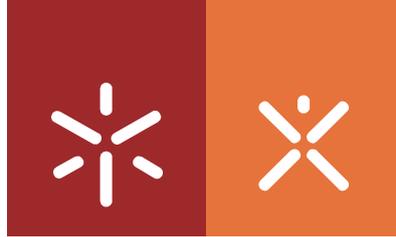


A Gestão Democrática como Categoria de Análise das Práticas de Gestão de um Instituto Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica

Alessandro Silva Souza Oliveira

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alessandro Silva Souza Oliveira

**A Gestão Democrática como Categoria
de Análise das Práticas de Gestão de
um Instituto Brasileiro de Educação
Profissional e Tecnológica**

Tese de Doutorado
Doutorado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Organização e Administração
Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Guilherme Rego da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Rego da Silva, que dedicou muito do seu tempo para os apontamentos críticos, sugestões e incentivos, que propiciaram o meu desenvolvimento como pesquisador e a construção deste trabalho.

Ao Instituto Federal que me concedeu a oportunidade de realizar este doutoramento, por todo o apoio concedido e pela autorização para que eu pudesse utilizá-lo como local de estudo.

Aos 619 estudantes e 202 servidores docentes e técnico-administrativos que atenderam ao meu pedido em responder ao inquérito por questionário e também aos 15 profissionais que se dispuseram a conceder-me as entrevistas, que compuseram meus instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Aos colegas de doutoramento do Protocolo entre a Universidade do Minho e o Instituto Federal, que compartilharam informações, orientações, incentivos, conversas, sucessos, frustrações, não só no âmbito da elaboração das teses, mas também das aventuras de estar em um outro país.

A todos os servidores da Universidade do Minho, por todo ato de apoio, administrativo ou acadêmico, que permitiram a construção deste trabalho.

Aos meus filhos, que precisaram tolerar, sem compreender, a minha frequente ausência do cotidiano familiar, especialmente no último ano de trabalho.

A minha mãe, Raimunda Souza, que sempre me guiou e me apoiou na minha educação e nas minhas decisões e que sempre se apresenta orgulhosa pelos meus êxitos.

Aos meus familiares, que das mais diversas formas, dedicaram algum tempo para ajudar-me com as crianças ou oferecer-me algum incentivo para manter-me focado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A Gestão Democrática como Categoria de Análise das Práticas de Gestão de um Instituto Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica.

RESUMO

A corporificação da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil em 2008, por meio da Lei 11.892/08, estabeleceu os princípios norteadores de uma política de educação profissional que tem como base a defesa de uma organização sistêmica de educação profissional, associada ao desenvolvimento econômico e geração de trabalho e renda. Assim, os Institutos Federais se constituíram como organizações pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A diferenciação dos Institutos Federais em relação às demais organizações educacionais chama atenção para a análise da institucionalização das diretrizes contidas nos documentos normativos para a sua atuação na sociedade. Neste sentido, este estudo se propõe a compreender como um Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, doravante denominado IFBEPT, tem conseguido institucionalizar as ações determinadas nos documentos normativos que o constituem, tendo como foco os aspectos da gestão democrática. Esta abordagem foi orientada por uma perspectiva teórica de análise, que se baseia na perspectiva do modo de funcionamento díptico da escola, que analisa a organização a partir de um modelo integrado, representado, de um lado, por uma racionalidade burocrática e de outro pelas contradições, rupturas e ambiguidades entre ações e estrutura, que representam a anarquia organizada. A investigação empírica se caracteriza pelo uso de uma abordagem qualitativa, baseada em uma concepção epistemológica interpretativa, de natureza exploratória. O estudo de caso se constituiu como o método mais adequado para analisar o fenômeno em questão. Como instrumentos de coleta de dados, o estudo lançou mão de análise documental, aplicação de inquéritos por questionário aos atores organizacionais representados por docentes, técnico-administrativos e estudantes e aplicação de entrevistas com as mesmas categorias de atores organizacionais, sendo a maioria formada pelos principais gestores de três unidades da organização, a reitoria e dois campi com maior número de estudantes. Na análise dos dados foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva e análise de conteúdo. Na apresentação dos resultados, os dados coletados pelas três técnicas foram triangulados para permitir uma maior convergência entre as informações. Do ponto de vista da institucionalização das práticas de gestão democrática, os dados apontaram para uma institucionalização das práticas de gestão mais focadas nas normas do que na efetiva aplicação dos elementos de gestão democrática, em função das contradições entre regra e ação, bem como a existência de diversos conflitos apoiados por diferentes ideologias políticas e a interferência dos atores organizacionais no fluxo de procedimentos já normatizados. No que tange aos elementos da gestão democrática, a representação dos atores organizacionais dão conta de que as decisões são centralizadas na administração central, de uma cultura de medo dos atores organizacionais em expressar opiniões e críticas sobre os assuntos da instituição, uma participação passiva e muitas vezes reservada dos atores organizacionais, tanto nos órgãos colegiados quanto nos processos eleitorais, a subordinação dos órgãos colegiados de direção aos interesses do dirigente máximo, entre outros. Assim, verifica-se que, enquanto o IFBEPT fizer uso de mecanismos de tomada de decisão que favoreçam decisões unilaterais ou de pequenos grupos, afastando a efetiva participação dos atores organizacionais, mais distante estará a instituição de alcançar os objetivos e finalidades traçados nos documentos oficiais e mais demorada será a institucionalização das práticas de gestão democrática e da identidade organizacional.

Palavras-chave: anarquia organizada, burocracia, educação profissional, gestão democrática.

Democratic Management as a Category of Analysis of Management Practices of a Brazilian Institute of Professional and Technological Education.

ABSTRACT

The embodiment of federal network of professional and technological education in Brazil in 2008, through Law 11,892/08, it established the guiding principles of a professional education policy that is based on the defense of a systemic organization of professional education, associated with economic development and the generation of work and income. Thus, the Federal Institutes were constituted as pluricampi organizations, the Federal Institutes specialized in the offer of professional and technological education in the different teaching modalities. Thus, the Federal Institutes were constituted as pluricurricular and multicampi organizations, specialized in offering professional and technological education in different teaching modalities. The differentiation of the Federal Institutes in relation to other educational organizations calls attention to the analysis of the institutionalization of the guidelines contained in the normative documents for their performance in society. In this sense, this study proposes to understand how a Brazilian Federal Institute of Professional Education and Technology, henceforth called IFBEPT, has managed to institutionalize the actions determined in the normative document that constitute it, focusing on aspects of democratic management. This approach was guided by a theoretical perspective of analysis, which is based on the perspective of the diptych functioning of the school, which analyzes the organization from an integrated model, represented, on the one hand, by bureaucratic rationality and, on the other, by contradictions, ruptures and ambiguities between actions and structure, which represent organized anarchy. Empirical research is characterized by the use of a qualitative approach, based on an interpretative epistemological conception, of an exploratory nature. The case study was the most appropriate method to analyze the phenomenon in question. As data collection instruments, the study made use of document analysis, application of questionnaire surveys to organizational actors represented by professors, administrative technicians and students and application of interviews with the same categories of organizational actors, most of them formed by the main managers of three units of the organization, the Rectorate and two *campi* with the largest number of students. In the data analysis, the techniques of descriptive statistics and content analysis were used. When presenting the results, the data collected by the three techniques were triangulated to allow greater convergence between the information. From the point of view of the institutionalization of democratic management practices, the data pointed to an institutionalization of management practices focused more on norms than on the effective application of democratic management elements, due to the contradictions between rule and action, as well as the existence of various conflicts supported by different political ideologies and the interference of organizational actors in the flow of already standardized procedures. Regarding the elements of democratic management, the representation of organizational actors realizes that decisions are centralized in the central administration, a culture of fear of organizational actors in expressing opinions and criticisms about the institutions' affairs, a passive participation and many sometimes reserved for organizational actors, both in collegiate bodies and in electoral processes, the subordination of collegiate management bodies to the interests of the top leader, among others. Thus, it appears that, while the IFBEPT makes use of decision-making mechanisms that favor unilateral decisions or small groups, removing the effective participation of organizational actors, the institution will be farther from achieving the objectives and purposes outlined in the official documents and the longer it will take to institutionalize democratic management practices and organizational identity.

Key-words: organized anarchy, bureaucracy, professional education, democratic management

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	1
O PROBLEMA DE PESQUISA	4
OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	6
A ABORDAGEM DO OBJETO DE ESTUDO	6
A ESTRUTURA DO TRABALHO	8
CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA BRASILEIRA	12
1.1. DEMOCRACIA.....	12
1.2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	20
1.3. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	24
CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	41
2.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL	41
2.2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTEXTO SÓCIO-ECONOMICO, POLÍTICO E CULTURAL DO BRASIL.....	60
2.3. A REDE PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA ATUAÇÃO NO BRASIL.....	77
2.4. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	85
CAPÍTULO III. AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS	96
3.1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO	96
3.2. ABORDAGENS TEÓRICAS E EMPÍRICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	100
3.3. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA	109
3.3.1. O Modelo Racional	109
3.3.2. O Modelo de Sistema Social.....	110
3.3.3. O Modelo Burocrático	115
3.3.4. O Modelo da Anarquia Organizada	117
3.3.5. O Modelo Político.....	122

3.3.6. O Modelo Cultural	124
3.3.7. O Modelo Interacionista	127
3.3.8. O Modelo Estruturalista.....	129
3.3.9. O Modelo Neoinstitucional.....	131
3.4. O FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – UM MODELO INTEGRADO	135
CAPÍTULO IV. GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS.....	143
4.1. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA.....	144
4.2. A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO.....	150
4.2.1. Conselho Escolar – estrutura de Gestão Participativa	161
4.2.2. Escolha do Diretor – forma de Gestão Participativa.....	166
4.3. AUTONOMIA, DESCENTRALIZAÇÃO E PODER	169
CAPÍTULO V. O INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – IFBEPT: HISTÓRIA E CONTEXTO DE UMA UNIDADE ORGANIZACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	181
CAPÍTULO VI. METODOLOGIA	195
6.1. A NATUREZA DO ESTUDO	196
6.2. O ESTUDO DE CASO.....	199
6.3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	202
6.4. LIMITAÇÕES DA PESQUISA	212
CAPÍTULO VII. ANÁLISE DAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO	214
7.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES QUE DERAM ORIGEM AOS DADOS.....	214
7.2. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A AUTONOMIA DO IFBEPT ...	224
7.2.1. Autonomia Financeira: restrição de recursos e contradições entre planejamento e execução orçamentária.....	226
7.2.2. Autonomia Administrativa do IFBEPT: centralização de decisões e abusos de poder	232

7.2.2.1. Nomeação de servidores para cargos de gestão: centralização da decisão no dirigente máximo.	234
7.2.2.2. Gestão “descentralizada”, com decisões e competências centralizadas na Administração Central	241
7.2.2.3. Adequação e Aprovação da estrutura organizacional: um processo centralizado e sem a participação dos interessados.....	247
7.2.3. A Autonomia Didático-pedagógica	254
7.2.4. Liberdade de Expressão: o medo no inconsciente coletivo	265
7.3. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NO IFBEPT	275
7.3.1. As instâncias colegiadas: uma participação formal e passiva.....	280
7.3.2. Processo de Consulta Pública para eleição dos dirigentes da Reitoria e dos <i>Campi</i> : uma arena de estratégias políticas entre “situação” e “oposição”.....	298
7.4. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A DEMOCRATICIDADE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO IFBEPT	305
7.4.1. A percepção dos estudantes sobre o grau de democracia nas Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT a si direcionadas.	306
7.4.2. A percepção dos servidores sobre o grau de democracia nas Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT a si direcionadas.	318
7.4.3. O grau de democracia na Gestão do IFBEPT	346
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	365
BIBLIOGRAFIA.....	381
APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES DOCENTES	395
APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS.....	397
APÊNDICE 3. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	400
APÊNDICE 4. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS GESTORES	402
APÊNDICE 5. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES.....	404

APÊNDICE 6. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	406
APÊNDICE 7. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS ESTUDANTES	407
APÊNDICE 8. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR1	408
APÊNDICE 9. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR2	426
APÊNDICE 10. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR3	456
APÊNDICE 11. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR4	463
APÊNDICE 12. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR5	471
APÊNDICE 13. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR6	484
APÊNDICE 14. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR7	499
APÊNDICE 15. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC1	510
APÊNDICE 16. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC2	523
APÊNDICE 17. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC3	541
APÊNDICE 18. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC4	552
APÊNDICE 19. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EDC1	566
APÊNDICE 20. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EDC2	578
APÊNDICE 21. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO ETC1	591
APÊNDICE 22. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EEC1	598
APÊNDICE 23. QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	603
APÊNDICE 24. QUADRO DAS RESPOSTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O QUE O DEVE MUDAR NO IFBEPT PARA QUE A GESTÃO SEJA MAIS DEMOCRÁTICA.....	615
APÊNDICE 25. MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	638
APÊNDICE 26. LEGISLAÇÃO CITADA	640
APÊNDICE 27. REGULAMENTAÇÃO DO IFBEPT CITADA.....	642

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CD	Cargo de Direção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação)
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais
CONNEPI	Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DEPEX	Departamento de Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DO	Desenvolvimento Organizacional
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio
E-tec Brasil	Programa Brasil Profissionalizado
ETFX	Escola Técnica Federal X
FCC	Função Gratificada de Coordenação de Curso
FG	Função Gratificada
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento de Manutenção da Educação Básica e da Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de ensino superior
IF	Institutos Federais
IFBEPT	Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PBIC-JR	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Junior
PBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Portadores de Necessidades Especiais Específicas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político-Pedagógico
PROAD	Pró-reitoria de Administração
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino

PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROPPEX	Pró-reitoria de Extensão, Pós-graduação, Pesquisa e Inovação
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal
SUAP	Sistema Único de Administração Pública
TAE	Técnico-administrativo em educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Declarado
TED	Termo de Execução Descentralizada
TTP	Trajetos Técnicos Profissionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	79
Figura 2. Modalidades de Educação Profissional ofertadas pela Rede Federal	80
Figura 3. Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016 a 2020	88
Figura 4. Quatro Paradigmas para análise de Teoria Social	102
Figura 5. A tipologia de abordagens sociológicas para a organização escolar	108
Figura 6. Modo de Funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)	138
Figura 7. Organograma da Administração Central do IFBEPT	187
Figura 8. Modelo Padrão de Organograma dos Campi do IFBEPT	190

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Número de Matrículas por modalidade de Ensino em 2020	182
Tabela 2. Amostra do Estudo por Unidade do IFBEPT	205
Tabela 3. Número de respondentes por tempo de vínculo com o IFBEPT	206
Tabela 4. Comparativo entre custos e investimentos realizados e planejados pelo IFBETP	229
Tabela 5. Sobre a consulta aos departamentos técnico-administrativos sobre suas necessidades operacionais com o fim de construção do Orçamento do IFBETP.....	229
Tabela 6. Respeito às particularidades de cada unidade e finalidades da instituição na distribuição das verbas orçamentárias entre Reitoria e Unidades	231
Tabela 7. Concordância dos Docentes e Técnicos de que a escolha de profissionais para os cargos de gestão do IFBEPT obedece a critérios profissionais	236
Tabela 8. Percepção dos Estudantes sobre a autonomia do trabalho docente.....	257
Tabela 9. Percepção dos Docentes sobre sua autonomia didático-pedagógica	258
Tabela 10. Percepção da liberdade de expressão dos atores organizacionais sobre os assuntos relacionados ao IFBEPT	265
Tabela 11. Participação dos atores organizacionais em Órgãos Colegiados do IFBEPT	277
Tabela 12. Participação nos colegiados do IFBEPT por Categoria Profissional	278
Tabela 13. Participação dos atores na elaboração de documentos oficiais do IFBEPT.....	279
Tabela 14. Participação da elaboração de documentos oficiais do IFBEPT por categoria profissional	280
Tabela 15. Participação dos atores organizacionais nas decisões do IFBEPT por intermédio dos seus representantes no Consup	281
Tabela 16. Número de alunos participantes de Grêmios Estudantis, por unidade administrativa	282
Tabela 17. Existência de Grêmios Estudantis ou Diretórios Acadêmicos institucionalizados e atuantes nos campi	283
Tabela 18. Participação dos estudantes no Conselho de Classe e no Colegiado de curso	283
Tabela 19. Participação dos servidores docentes e técnico-administrativos em comissões e colegiados atuantes em todas as áreas de atuação do IFBEPT	288
Tabela 20. Incentivo institucional para a participação dos servidores em projetos, planos e ações que envolvem o futuro do IFBEPT	293

Tabela 21. Convocação dos servidores docente e técnicos para participar de reuniões com membros da gestão executiva do IFBEPT para dar contribuições sobre ações e projetos em andamento	295
Tabela 22. Possibilidade de servidores e estudantes escolherem Reitor e Diretor Geral do Campus, por meio de um processo democrático e transparente	298
Tabela 23. Possibilidade de servidores e estudantes participarem das comissões instituídas para escolha de Reitor e Diretor Geral de Campus a cada quatro anos	300
Tabela 24. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Estudantes	307
Tabela 25. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Servidores Técnico-administrativos.....	318
Tabela 26. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Servidores Docentes.....	330
Tabela 27. Grau de Democracia na Gestão do IFBEPT por categorias de participantes.....	346
Tabela 28. Grau de democracia da gestão do IFBEPT, considerando o tempo de vínculo dos servidores	349
Tabela 29. Grau de democracia da gestão do IFBEPT, considerando o nível de educação dos servidores docentes.....	349
Tabela 30. Nível de Democracia na Gestão do IFBEPT por unidade administrativa	350
Tabela 31. Quadro resumo das respostas da última questão do inquérito por questionário.	352
Tabela 32. O que deve mudar para que a Gestão do IFBEPT seja mais democrática	355
Tabela 33. O que precisa ser melhorado para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática - por categoria de participante.....	357

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de Participantes da Pesquisa por Unidade Administrativa do IFBEPT	215
Gráfico 2. Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa	216
Gráfico 3. Categorias de Respondentes classificadas por gênero.....	217
Gráfico 4. Tipos de Cursos a que os estudantes estão vinculados	217
Gráfico 5. Nível de formação acadêmica do Quadro Docente do IFBEPT	219
Gráfico 6. Nível de formação educacional do pessoal técnico-administrativo.....	221

ÍNDICES DE QUADROS

Quadro 1. Organização dos principais eventos legais da Educação Profissional	74
Quadro 2. Objetivos do IFBEPT para o quinquênio 2019 a 2023.....	184
Quadro 3. Designação dos Participantes da Entrevista	209
Quadro 4. Modificações no quadro de gestão do IFBEPT a partir da Resolução 99/2020	249

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática da democracia tem sido um tema recorrente nos meios de comunicação brasileiros, principalmente após as eleições presidenciais no ano de 2018. Isto porque a atual gestão do poder executivo federal tem sido realizada por uma liderança que, embora professe suas crenças na ideologia neoliberal, busca desenvolver políticas públicas sociais caracterizadas por uma visão tradicional de sociedade, inclusive valores já há muito ultrapassados, e um forte viés patrimonialista, que se apresenta por meio de uma gestão com tendência centralizadora, aut centrada e autoritária, em prol de interesses que representam uma camada política e empresarial que a sustentam. Há mesmo quem anseie pelo retorno à ditadura enquanto regime de governo.

Assim, inúmeras são as instituições sociais brasileiras e os movimentos que têm continuamente travado batalhas para a manutenção dos direitos conquistados pelo povo brasileiro desde a redemocratização. Muitas destas lutas são travadas dentro das organizações educacionais, nas Universidades, nos Institutos Federais e nas Escolas Públicas, embora não de forma unânime, como se esperava de instituições que têm a finalidade de formar cidadãos. Ocorre que, ao longo da história do Brasil, houve e ainda têm persistido, tentativas de alienar o povo por meio da educação.

E é a educação que parece ser o caminho para que se institua uma cultura de formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre os problemas brasileiros e sobre seu papel enquanto sujeitos sociais. E, neste contexto, esta investigação volta sua atenção exatamente para o universo mais restrito das organizações educacionais, afetado pelo espírito democrático que lhes foi conferido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afinal, a gestão das organizações educacionais deve ser pautada em valores e princípios democráticos, capazes de auto-governar-se por mecanismos que promovam a participação de todos os atores consigo envolvidos.

A gestão da organização educacional, portanto, pode ser reflexo de modelos de gerenciamento capazes de, não só formar cidadãos com espírito democrático, mas também fornecer conhecimentos significativos para aplicação em outros órgãos de governo, com vista a garantir a manutenção dos princípios democráticos alcançados por meio da Constituição de 1988. Isto se tais pensamentos não forem apenas meros devaneios. A investigação poderá dizer.

A APRESENTAÇÃO DO TEMA

A proposta de estudar a temática da gestão educacional iniciou à época da proposição da

candidatura a uma vaga para estudar doutoramento na Universidade do Minho. A candidatura ao processo de seleção requeria a elaboração de um projeto de doutoramento a ser apresentado à Instituição. Já tendo formação e titulação de mestrado na área de Administração e com poucos anos de atuação na docência em Instituições educacionais públicas, com grande interesse na carreira, a linha de pesquisa em Organização e Administração Escolar parecia o caminho mais interessante a seguir.

Naquele momento, o pesquisador ocupava um cargo de direção em uma instituição educacional pública, que se estabeleceu como uma experiência distinta dos muitos anos de carreira ocupados em cargos de gestão em empresas privadas, não apenas por agora estar enredado pelas especificidades da administração pública, como também pelas especificidades da instituição educacional. Enquanto ocupando o cargo, dado o contexto apresentado anteriormente, algumas incompatibilidades entre a atuação do pesquisador no cargo de gestão e o *modus operandi* da organização começaram a se tornar evidentes, especialmente considerando a falta de flexibilidade existente na organização para responder rapidamente às situações e necessidades que se apresentavam, tanto internas, quanto externas, em função do alto nível de formalização das práticas de gestão da organização.

As ações necessitavam ser continuamente respaldadas por históricos de procedimentos que 'viajavam' longos percursos entre os diversos setores, muitas vezes na forma de processos físicos, passando por todas as alçadas de decisão até retonar para que se pudesse tomar uma ação ou uma decisão sobre demandas que se apresentavam. Os longos percursos ditavam também as regras de comunicação. À guisa de exemplificação, se um coordenador de curso deseja obter uma informação ou submeter um projeto de curso para análise técnica da Pró-reitoria de Ensino, então precisa encaminhar o processo ao seu Diretor de Ensino no *campus*, que por sua vez encaminhará para o seu Diretor Geral, que encaminhará ao Pró-reitor de Ensino, que por fim repassará para o setor responsável no referido departamento. Para ser gestor, era necessário tomar conhecimento de uma série de instrumentos legais para saber o que se pode e o que não se pode fazer na administração pública e na gestão da organização, em específico.

Para além disso, os servidores e os estudantes deveriam ser chamados permanentemente para participar de comissões para discutir e/ou executar ações e projetos institucionais, uma particularidade das organizações educacionais, em especial as organizações educacionais públicas. Todos estes aspectos fomentaram o interesse do pesquisador para compreender como se fazia gestão nas organizações educacionais. A 'cereja do bolo', por assim dizer, foi colocada pelo professor orientador escolhido para conduzir as atividades de doutoramento após entendimentos sobre a temática da gestão

escolar democrática.

Para o entendimento desta temática e consequente estabelecimento dos objetivos da pesquisa, alguns pontos foram colocados em pauta, que são melhor estruturados na próxima seção, que trata do problema de pesquisa. Todavia, é preciso salientar que a temática trouxe a reboque o interesse do pesquisador por desenvolver o estudo em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que permitiria ao pesquisador compreender a gestão democrática em uma organização educacional diferenciada das demais, situação que possibilitaria um maior nível de complexidade ao estudo, mas que também poderia trazer significativas percepções para este campo de pesquisa.

O Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, supracitado, será nomeado doravante neste estudo, por questões éticas, como IFBEPT. Em cada Estado Federativo brasileiro há pelo menos um Instituto Federal. Em unidades federativas maiores e mais desenvolvidas pode-se encontrar a presença de duas ou três destas organizações, cuja denominação, via de regra, deriva do nome do Estado Federativo ou mesmo de uma região que remete ao Estado. Assim, na medida em que há a anonimização da instituição objeto de estudo, também não se fará menção neste texto a nomes de cidades, locais ou eventos que possam identificar a instituição.

O Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica é uma organização educacional que têm por vocação a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e se apresenta como uma instituição com diversas unidades educacionais a si vinculadas, assim como têm a prerrogativa de ofertar cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesta organização, é possível observar uma escola de educação básica e uma instituição de educação superior operando em conjunto, situação que permite algumas considerações quando analisada à luz da gestão democrática.

A criação do IFBEPT, assim como dos demais Institutos Federais, que ocorreu por meio da promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representa o início de uma nova concepção educacional, pela característica inovadora e ousada com que se estabelecia (Pacheco *et al.*, 2010), diferente de qualquer outra proposta no país.

Esta nova institucionalidade se apresenta a partir de elementos que constituem a sua competência: a) a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, para a qualificação e atuação profissional nos diversos setores da economia, levando-se em consideração o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; b) a potencialização de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais; c) a promoção, integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos

de gestão; d) a criação de oportunidades para redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades; e) o apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; f) o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; g) a realização de pesquisa aplicada, de produção cultural, do empreendedorismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2008 - Lei 11.892, de 29/12/2008), dentre outros.

Ainda no que diz respeito aos objetivos dos Institutos Federais, a lei 11.892/2008 direciona algumas prioridades: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para egressos do ensino fundamental e para o público de Educação de Jovens e Adultos, devendo direcionar 50% de suas vagas para este segmento; b) ministrar cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores em todos os níveis de escolaridade; c) realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão; d) ministrar cursos superiores e de pós-graduação *stricto e lato sensu*, com especial atenção à oferta de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura (Brasil, 2008 - Lei 11.892, de 29/12/2008), entre outros.

Para as finalidades e objetivos para as quais os Institutos Federais foram criados, há também um conjunto de orientações normativas que devem nortear as suas ações de gestão, considerando especialmente os elementos democráticos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na própria lei da sua criação, como por exemplo a colegialidade, as eleições para escolha dos dirigentes institucionais, a autonomia, a participação e outros elementos que caracterizam a gestão deste tipo de organização. Assim, convém analisar se ao longo da sua trajetória de existência, o IFBEPT tem conseguido legitimar suas práticas de gestão democrática, o que inquieta e direciona à pesquisa. Há a percepção de que as práticas de gestão da instituição têm falhado em promover uma maior compreensão dos atores organizacionais sobre seus propósitos e conseqüentemente a legitimação de sua finalidade.

Compreender estas nuances pode trazer significativas e diferenciadas reflexões para o campo dos estudos em educação e mais estritamente para a gestão educacional, o que também justifica a realização desta pesquisa.

O PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa se apresenta a partir de algumas observações iniciais do pesquisador sobre a legitimação de algumas práticas e políticas expressas nos documentos oficiais do IFBEPT. Entre elas, pode-se citar a dificuldade dos docentes em se adequar à condição de Professor de Educação

Básica, Técnica e Tecnológica para que a instituição possa integrar e verticalizar os diversos níveis e modalidades de oferta. Outro aspecto trata da unificação do departamento de extensão e pesquisa dos *campi* aos departamentos de ensino, formando um só órgão de gestão de ensino, pesquisa e extensão e ainda e, em paralelo, a criação de novas estruturas de gestão no âmbito do gabinete da administração central, direcionando maior esforço de gerenciamento para as tarefas administrativas de apoio às atividades educacionais e de cariz mais burocrático do que para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, consideradas as atividades finalísticas, para as quais o IFBEPT foi criado. Há ainda que se considerar os conflitos observados entre os *campi* e a administração central por disputa de autoridade sobre a escolha dos servidores para assumir cargos de gestão, a interferência da administração central em decisões que deveriam estar circunscritas aos *campi* e ainda as dificuldades de diversos atores organizacionais em cooperar com trabalhos de natureza coletiva ou de assumir cargos e responsabilidade por divergências ideológicas com os grupos de poder.

Estas e outras situações percebidas pelo pesquisador levaram ao entendimento de que a falta de compreensão dos públicos externos sobre o que é o IFBETP e qual sua função na sociedade, assim como as dificuldades dos servidores em compreender e lidar com as situações que são próprias da institucionalidade dos Institutos Federais podem estar adiando ou comprometendo a institucionalização e legitimação da identidade para o qual o IFBEPT fora criado, assim como para a consecução dos objetivos expressos no seu Plano de Desenvolvimento, posto que, os pressupostos de autonomia e participação democrática pareciam estar tangenciando as ações e decisões institucionais.

Adicionalmente, as perturbações e contradições que se apresentam no cotidiano, quando são postas em discussão nas reuniões com membros da gestão, têm sempre a justificativa de que todas as ações e decisões são pautadas estritamente nas orientações expressas nas normas internas.

Neste sentido, analisar a organização sob a abordagem do “modo díptico de funcionamento da escola como organização” (Lima, 2001, p. 50), parece ser apropriado para entender a relação entre os aspectos normativos característicos da burocracia, assim como as rupturas, contradições e conflitos observados nas abordagens sobre a anarquia organizada, neste contexto representada especialmente pelas arenas políticas que se manifestam recorrentemente no cotidiano do IFBEPT.

Diante disso, a proposição que se apresenta é que as ações de gestão democrática do IFBEPT são perfeitamente legitimadas no âmbito das suas normas, que compreendem o estatuto, o regimento, as resoluções, planos e editais e que as práticas efetivas não acompanham as normas, dificultando a

execução de suas finalidades e objetivos e reforçando o poder e a autoridade dos grupos dirigentes.

OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Este estudo, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, pretende abordar de forma detalhada de que forma uma organização de educação profissional e tecnológica, o IFPBPT, tem conseguido institucionalizar as práticas de gestão que estão expressas nos documentos oficiais que o constituem, à luz da gestão democrática.

Com isso em mente, este trabalho tem a intenção de operacionalizar os seguintes objetivos específicos:

- a) contextualizar o IFBEPT no setor educacional em que atua, quanto ao seu surgimento, regulamentação e peculiaridades em relação à sua atuação;
- b) identificar os fatores normativos que caracterizam os Institutos Federais e verificar seu nível de institucionalização nas práticas e ações do IFBEPT e;
- c) caracterizar e descrever os modelos de gestão em ação na organização e compreender como influenciam no alcance dos objetivos organizacionais.

A ABORDAGEM DO OBJETO DE ESTUDO

Esta abordagem foi orientada por uma perspectiva teórica de análise, que se baseia na perspectiva do modo de funcionamento díptico da organização, proposto por Lima (2001), que é utilizado para a análise da ação da organização educacional e considera na articulação do díptico, a possibilidade de o IFBEPT estabelecer um modo de funcionamento burocrático e ao mesmo tempo anárquico nas suas práticas de gestão, no sentido de que em um momento poderá apresentar uma forte conexão entre objetivos, estruturas, recursos e atividades e uma submissão às normas e em outros momentos poderá apresentar uma fraca conexão entre estes elementos e, assim, uma ruptura com as normas prevaletentes.

Assim, nas situações em que se verifica uma ordem burocrática e a conexão entre os elementos do sistema, todas as atividades e recursos estarão sendo mobilizados com o propósito de alcançar os objetivos organizacionais, em um elo coeso e bem articulado. De maneira oposta, nas situações em que se observa uma ordem anárquica e a desconexão entre os elementos do sistema, haverá forças internas,

algumas vezes de ordem política ou ideológica, tentando neutralizar umas às outras, gerando desequilíbrio ao sistema e podendo comprometer a perenidade da organização.

Assim, quando da apresentação dos resultados do estudo, foi possível apreender e interpretar as ações, com base nos elementos da gestão democrática, em que a organização se apresenta atuando ora de forma harmoniosa, ora em desarmonia. No primeiro caso, as decisões são pautadas em uma racionalidade de que as ações devem ser bem planejadas e executadas para alcançar os melhores resultados. No segundo caso, o caráter racional permite a interferência de emoções, sentimentos e equívocos.

Uma perspectiva metodológica também direciona a abordagem do objeto de estudo, uma vez que se faz necessário estabelecer certo rigor investigativo que garanta a validade e a confiabilidade dos resultados. Neste sentido, a investigação é estruturada a partir de objetivos que designam a necessidade de descrever, explorar e compreender a realidade da organização em termos de suas práticas de gestão e a sua complexidade subjacente, buscando um contato mais próximo e mais duradouro com os sujeitos que se constituem como as unidades de análise da pesquisa, neste caso, os servidores do IFBEPT e os estudantes.

A realidade organizacional, neste caso, é estabelecida a partir da representação que as pessoas atribuem às situações que ocorrem à sua volta, por meio dos significados que são construídos a partir da inter-relação entre os atores, manifestando, neste contexto, um viés interpretativista de análise, que também passa pela representação do próprio pesquisador sobre a sua interpretação em relação aos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Sendo o foco da análise deste estudo as práticas de gestão de uma organização, o estudo de caso pareceu ser o método mais adequado para investiga-las, na medida em que é necessário considerar as ações ocorrendo no seu curso normal ou por meio de narrativas sobre como aconteceram, principalmente, no estudo em questão, para que se possa comparar se a ação praticada está em conformidade com as orientações para ação. Assim, aprofundar o entendimento sobre o contexto no campo da organização educacional possibilitará a coleta de importantes elementos de análise do caso.

O estudo de caso possibilita também a utilização de uma variedade de técnicas de coleta de dados. Neste estudo, foi realizado um inquérito por questionário que abarcou 821 sujeitos, entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos do IFBEPT para uma análise prévia sobre as percepções destes sujeitos sobre a sua concordância ou discordância acerca da democraticidade das políticas e práticas de gestão da instituição e para sugerir quais modificações possibilitariam uma gestão mais democrática. A partir dos resultados desse questionário, um guião de entrevista foi elaborado com

o intuito de compreender, junto aos gestores, como eram instituídas as práticas de gestão, considerando os princípios e valores democráticos que devem nortear estas ações no contexto do IFBEPT e no contexto da educação profissional e tecnológica. Em paralelo à coleta de dados por estes instrumentos, também foi realizada uma análise documental, que inicialmente foi realizada para conhecer as diversas normas que orientam às ações do IFBEPT, principalmente as normas elaboradas internamente à instituição. Após a estruturação dos dados das entrevistas para a apresentação dos resultados, verificou-se a necessidade de outras análises de documentos, em legislações da área do direito administrativo e em atas, editais e programas internos da instituição.

A triangulação dos dados das três fontes de pesquisa e as observações prévias do pesquisador permitiram congregar e objetivar o máximo possível as interpretações feitas pelos participantes e pelo pesquisador, envoltas em elevado nível de subjetividade, de forma a se estabelecer um certo consenso e coerência de interpretação entre as fontes. As entrevistas e análise documental foram analisadas por meio da análise de conteúdo e os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados por meio da estatística descritiva.

A ESTRUTURA DO TRABALHO

Além da introdução aqui apresentada, este trabalho está estruturado em sete capítulos e uma conclusão, abaixo sintetizados.

No capítulo I a abordagem inicial tem o propósito de situar o leitor nos conceitos, teorias, princípios e valores da democracia, utilizando-se especialmente autores da área das ciências políticas. Entender as abordagens teóricas da democracia permite o adequado enquadramento do conceito durante as tratativas sobre os elementos da gestão democrática e durante a análise dos dados. Ainda neste capítulo busca-se fazer uma reflexão sobre a democracia no contexto da educação, uma vez que, para além de promover uma gestão democrática, as organizações educacionais devem promover uma educação para a cidadania, especialmente quando se trata de uma organização da qual se espera uma educação técnica, voltada unicamente para a formação de bons profissionais para o mercado, como se a escola fosse uma fábrica e a educação fosse o produto desta. Em seguida, contextualiza-se a educação e a democracia no âmbito das políticas públicas brasileiras, traçando um breve histórico da educação no Brasil e pontuando as ideologias que permearam o desenvolvimento das políticas públicas no país.

O capítulo II possibilita aprofundar o entendimento do leitor sobre o que é a educação profissional e como ela se desenvolveu ao longo da história, fazendo um breve apanhado histórico da educação

profissional no contexto internacional, apresentando as contribuições e as especificidades da educação profissional em alguns países do mundo, como é o caso de Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Estados Unidos e América Latina. Por esta análise são observados os principais termos utilizados para designar a educação profissional mundo afora, a forma como está estruturada a educação profissional nestes países, a influência mais recente de organismos internacionais nas políticas públicas dos países vinculados à OCDE, em especial países em desenvolvimento, com foco no estabelecimentos de uma educação instrumental e alienante, que supra as necessidades do capital. Posteriormente, esta análise avança para o contexto brasileiro, em que se apresenta os caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil durante o século XX e até agora, que desvela a natureza assistencialista para a qual as instituições de educação profissional foram criadas e as inúmeras dificuldades em associar a educação regular à educação profissional, por uma cultura que compreende que a educação regular é voltada para as elites, enquanto a educação profissional é voltada para a formação do operário, mostrando que a existência de classes sociais também se manifesta no tipo de educação que se realiza. As duas últimas seções deste capítulo concedem especial atenção ao desenvolvimento das políticas públicas que vêm sendo pensadas para a educação profissional a partir da redemocratização do país, em especial aquela que criou a rede federal de educação profissional e tecnológica, que atualmente é formada pelos Institutos Federais e outras instituições análogas, porém que foram constituídas, sob outros formatos, desde o início do século XX.

No capítulo III, este trabalho apresenta o conceito de organização educacional e uma síntese de algumas das principais abordagens teóricas e empíricas para análise destas organizações. Dispõe sobre os modelos, abordagens e metáforas utilizadas no campo da administração empresarial, mas transportadas também para a análise da administração escolar, caracterizando-os e apresentando as principais vantagens e desvantagens do modelo. No final do capítulo, o modo díptico de funcionamento da organização escolar, proposto por Lima (2001) é apresentado em suas particularidades e escolhido como modelo para subsidiar a análise do presente estudo.

O capítulo IV aborda como se configura a gestão das organizações educacionais e apresenta alguns dos principais elementos utilizados para a análise da democracia nas ações de gestão, como a descentralização e autonomia das instituições educacionais, os meios, tipos e graus de participação democrática, as formas de colegialidade e sua autonomia e os processos e tipos de escolha dos dirigentes das instituições educacionais.

O capítulo V contextualiza o IFBEPT, enquanto campo de estudo desta pesquisa, apresentando as suas estruturas de organização, os principais documentos normativos internos e externos em que se

sustentam suas práticas e políticas de gestão, os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento institucional, as unidades e públicos que consigo se relacionam e como se manifestam os elementos democráticos de sua gestão, como os tipos de colegiado existentes e outras formas de participação, a autonomia no campo financeiro, administrativo e didático-pedagógico, entre outros aspectos.

O capítulo VI apresenta o caminho metodológico percorrido pelo pesquisador para operacionalizar os objetivos deste estudo, com as justificativas e fundamentações das opções metodológicas realizadas, com o objetivo de apresentar a lógica subjacente à construção do estudo de caso, que requereu uma abordagem exploratória no contexto de uma investigação de natureza qualitativa. Para operacionalizar os objetivos, lançou-se mão de três principais instrumentos de coleta de dados: um inquérito por questionário aplicado aos docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos com o intuito de conhecer as suas percepções sobre as práticas e políticas de gestão do IFBEPT e o nível de democratização destas práticas. A partir de uma análise prévia dos resultados deste inquérito, produziu-se os guiões de entrevista, por meio dos quais foi possível inquirir os principais gestores da reitoria e dos *campi* do IFBEPT. A análise documental e as observações iniciais do pesquisador na instituição permitiram a estruturação das informações por meio da triangulação destas fontes. A estatística descritiva foi uma das principais ferramentas utilizadas para a análise dos questionários e a análise de conteúdo permitiu a organização dos dados provenientes da entrevista e da análise documental. Assim, foi possível compreender as formas pelas quais as ações de gestão têm sido executadas na organização e a comparação entre o que está definido nas normas e como de fato elas são aplicadas, permitindo que se observe nas ações as lógicas burocrática e anárquica expressas na teoria do dípitico organizacional proposto por Lima (2001).

O capítulo VII discute e analisa os resultados obtidos a partir da coleta dos dados, considerando principalmente a representação dos atores organizacionais sobre a autonomia do IFBEPT em relação às práticas de gestão financeira e orçamentária, didático-pedagógicas e administrativa e também sobre as práticas de participação democrática na composição e atuação do Conselho Superior e demais colegiados, na realização de eventos, reuniões e outros meios de articulação entre os atores organizacionais das unidades para conceber e operacionalizar as ações de gestão e finalmente na representação dos atores sobre as políticas de gestão que estão mais associadas à sua vida profissional ou estudantil. As últimas seções do capítulo dão conta de apresentar a nota atribuída pelos participantes do inquérito sobre o grau de democratização das práticas de gestão e também sobre os principais elementos que deveriam mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática.

Na conclusão e considerações finais, verificou-se, à luz dos resultados apresentados, a existência de uma lógica burocrática que perpassa as ações do IFBEPT em todos os níveis de gestão, lógica esta que pode ser bem reconhecida nas inúmeras normativas instituídas para guiar as ações dos atores organizacionais, externas, mas principalmente internas, com fluxos de comunicação e de procedimentos bem estabelecidos, planos estruturados para alcance de objetivos e metas e mecanismos de controle e avaliação periódicos. A lógica burocrática, porém, apesar de ter bastante força, principalmente em políticas e ações específicas, é frequentemente submetida a rupturas, a intervenções de forças políticas dominantes que precisam reforçar sua posição de poder e fazer valer os seus interesses. A lógica da anarquia organizada, portanto, se impõe por intermédio dos conflitos e lutas políticas que são travados em torno de recursos de poder, pelo uso de ações alternativas para responder a certas contingências, pelo estabelecimento de uma cultura do medo entre os servidores e pelas interferências diretas de dirigentes sobre decisões que deveriam ser supostamente colegiadas. Todas estas situações acabam por reforçar a autoridade e o poder da cúpula organizacional, prejudicando a efetividade da gestão democrática na organização e, por conseguinte, a legitimidade das ações requeridas nos documentos oficiais. A institucionalização das práticas, assim, não segue a institucionalização das normas.

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA BRASILEIRA

A investigação em questão é direcionada para a compreensão das práticas de gestão de uma unidade organizacional de educação profissional, com base em pressupostos e elementos relacionados à gestão democrática. Assim sendo, é conveniente iniciar a estruturação da base de fundamentação teórica desta temática a partir do entendimento sobre conceitos, teorias, princípios e valores de democracia, um dos elementos-chave sobre o qual se assenta este estudo.

1.1. DEMOCRACIA

O significado da palavra democracia está relacionado a “*poder del pueblo y proviene de las palabras griegas demos ('pueblo') y kratos ('poder')*” (Andrade Sánchez, 2012, p. 68). Neste contexto, esta definição supõe que a participação da população é fator fundamental no processo de tomada de decisões governamentais. Ocorre que há aí uma questão importante, que é definir quais os sujeitos que constituem esta população, uma vez que nas antigas cidades gregas as mulheres, os escravos e os estrangeiros não eram detentores deste direito e, portanto, não poderiam participar do processo democrático (Andrade Sánchez, 2012; English, 2006). Assim, para Andrade Sánchez (2012, p. 69), em teoria, o conceito de democracia deveria pressupor “*el autogobierno pleno de una comunidad, es decir, la supresión de la diferencia entre gobernantes y gobernados*”, mas enquanto forma de governo, é possível observar a manutenção desta separação e, principalmente, o fato de que apenas uma parte da sociedade é que estabelece os meios pelos quais deve se dar a convivência entre as pessoas e a que todos os membros devem se submeter.

Badie *et al.* (2011, p. 572) afirmam que na perspectiva crítica de alguns estudiosos sobre a democracia e sobre o papel do povo nas decisões de governo, “*the democratic praxis of the ancient world with the direct involvement of the demos was unjust and highly pathological*”. Neste sentido, Andrade Sánchez (2012, p. 69) assinala que Platão e Aristóteles já tratavam o termo democracia de forma depreciativa, na medida em que a classificavam como uma “*forma corrupta del gobierno de los muchos*” por meio da qual “*el populacho gobernaba en beneficio propio*”.

Segundo Andrade Sánchez (2012), o surgimento do contratualismo e dos ideais liberais acabaram por trazer de volta os princípios do governo democrático. English (2006, p. 277) afirma que os estudiosos do período do iluminismo acreditavam que “*the social contract became the form through which democratic governance might be realized*”. O autor menciona que os estudos de Locke revelaram

que em caso de descumprimento das responsabilidades de um governante, poderia haver a dissolução do contrato social e que existem direitos inalienáveis garantidos às pessoas, a exemplo da vida, da liberdade e do direito à propriedade e, portanto, o papel do governo é garantir que a vontade da maioria prevaleça.

Ainda neste contexto, English (2006, p. 277) também menciona que Rosseau aprimorou os entendimentos de Locke, ao considerar que “that perfect freedom was the natural state of human beings. However, the needs of property dictate that humans give up this perfect freedom for the civil liberty that protects their rights and property”, o que ele denominou vontade geral (*general will*). Neste sentido, a sociedade civil deve assegurar a participação de todos os seus membros em determinar a vontade geral.

Após se constituir por muitos anos como uma conotação negativa, a ideia de democracia como uma forma de governo desejável só passa a se consolidar no decorrer do século XX, com o desenvolvimento da ideia de soberania popular (Andrade Sánchez, 2012). Para Vallès (2006, p. 113), a partir desse período se verificou a necessidade de se fazer valer “*la idea de igualdad humana y el derecho de todos a intervenir en política*”. A democracia, então, passou a ser uma bandeira mobilizadora de energia política.

Segundo o grau de participação, a democracia é classificada em direta, representativa e participativa. Para English (2006, p. 276), democracia direta é aquela em que “*the people directly rule on the issues before them*”. A representativa é aquela em que “*the people elect others to do state craft for them*”. Andrade Sánchez (2012) cita Ramon Maiz para designar a democracia participativa como “*una extensión y radicalización de la actividad política*” e que considera que todos os cidadãos tenham condições iguais, tanto materiais quanto comunicativas, de participar das decisões que lhe são pertinentes.

Andrade Sánchez (2012, p 71) apresenta algumas condições sob as quais a democracia direta pode operar. Uma delas é que “*la coletividad en la que se aplique sea pequeña*”; que os cidadãos sejam iguais perante a lei e, portanto, que “*se conceda un peso idéntico a cada uno de ellos en la toma de decisiones*”; que os cidadãos possam ter a liberdade de expressar “*sus puntos de vista publicamente*”; que as decisões sejam estabelecidas por “*el voto de la mayoría de los asistentes a la asamblea pública*”; que possa haver um “*interés generalizado y genuino*” de um amplo contingente de pessoas acerca das questões de natureza pública; que se considere a “*capacidad de cualquier ciudadano para poder acceder a los cargos públicos*”. O autor pontua os principais métodos de democracia direta ou semidireta da atualidade, que são o referendun, o plebiscito, a iniciativa popular e a revogação de mandato.

A democracia representativa, ao contrário, não cogita a possibilidade de o povo autogovernar-se de forma direta, mas somente pela escolha de representantes que são escolhidos por meio de uma eleição que ocorre periodicamente e que é decidida pelo voto da maioria (Andrade Sánchez, 2012). Neste sentido, para o autor, a democracia representativa é tanto uma democracia liberal quanto uma democracia eleitoral, porque se assenta na liberdade dada às pessoas para escolherem, por meio do voto, os seus representantes entre opções diversas que se apresentarem.

No que tange aos valores desenvolvidos por sistemas políticos democráticos, Andrade Sánchez (2012, p. 75) acredita que devem “*abarcar tanto los resultados de la gestión gubernamental como los presupuestos em los cuales esta se sustenta*”. Assim, a liberdade, a igualdade, a legalidade e a tolerância e o pluralismo seriam os principais valores que devem ser custodiados pela democracia, conforme afirma o autor.

A liberdade se traduz na possibilidade de se desenvolverem as faculdades humanas sem qualquer tipo de impedimento, o que significa que as pessoas podem fazer o que lhes convier desde que não prejudique outras pessoas, prejuízos estes que podem ser evitados se a liberdade estiver limitada pelos ditames da lei. A igualdade se estabelece na medida em que nenhuma pessoa pode obter vantagens sobre as outras e, neste sentido, um governo democrático só existe se todos estiverem em uma relação de igualdade entre si e uma vez que ela seja alcançada, deve ser preservada por meio de prerrogativas legais. Assim, “*el orden jurídico no puede convalidar una situación de privilegio a favor de nadie en razón de su nacimiento, raza, religión, género o cualquier otro factor*” (Andrade Sánchez, 2012, p. 76).

Formosinho *et al.* (1991, p. 169-170) citam a Revolução Francesa como o contexto a partir do qual se estabeleceu a consagração jurídica da igualdade entre os homens, mas que fazia parte de uma trilogia (igualdade, liberdade e fraternidade), em que a liberdade ganhou mais destaque no campo social e econômico e coincidiu com o período de industrialização na Europa, de forma que a total liberdade econômica gerou grandes desigualdades sociais. Para além disso, o advento da sociedade industrial, no século XX, fez com que grandes massas de cidadãos tivessem acesso a bens de consumo, o que uniformizou hábitos sociais, modos de vestir, de falar e também de pensar, especialmente a partir da difusão dos meios de comunicação. Assim, todas essas ideias modernas de igualdade produziram influências na educação, o que será evidenciado ao longo dos próximos capítulos.

Outro valor que deve ser observado em contextos políticos democráticos é a legalidade. Para Andrade Sánchez (2012, p. 77), a democracia pressupõe “*un doble imperio: el de la voluntad mayoritaria*

y el de la lei. Neste sentido, a democracia requer uma regulação jurídica, que evitará uma vontade arbitrária da maioria e subordinará a atuação tanto de governantes quanto de governados.

A tolerância como valor democrático deve-se ser definida como “*el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias*” (Andrade Sánchez, 2012, p. 78). Trata-se de um valor que se observa no âmbito das manifestação coletivas e que deve formar, segundo o autor, a cultura política proeminente em uma sociedade democrática.

A tolerância está fortemente associada com o valor do pluralismo, que considera “*útiles y necesarios el disenso, la diversidad y hasta la contraposición de intereses*” às sociedades democráticas contemporâneas (Andrade Sánchez, 2012, p. 78). O autor cita Bobbio para destacar os conflitos existentes na sociedade entre grupos de poder a partir dos quais se concebe o pluralismo. Estes conflitos teriam a função de limitar, controlar, contrastar e até mesmo eliminar os centros de poder dominantes.

Retomando o caráter positivo da democracia, que ganhou força a partir do século XX, Vallès (2006, p. 113-114) entende que passou a existir uma abundância de definições de democracia, cada uma enfatizando algum distinto aspecto observado nas características da política democrática, algumas das quais já foram abordadas neste texto, quais sejam:

“la titularidad última del poder atribuida a todos los miembros de la comunidad, aunque el ejercicio de este poder sea confiado a una parte minoritaria de la misma; la protección de los derecho de cualquier minoría frente a la mayoría; la selección de los gobernantes mediante decisión popular, en un proceso de competencia abierta entre pluralidad de contendientes (una selección basada en elecciones periódicas y competitivas); la intervención popular en las decisiones socioeconómicas y no sólo políticas, con el objetivo de promover el pleno desarrollo de las capacidades individuales y garantizar la progresiva igualdad de condiciones entre ciudadanos e; la capacidad de los ciudadanos para influir directamente sobre el contenido de las decisiones políticas.”

Há outros estudos que abordam a democracia simplesmente em duas categorias, uma focada nos meios da política e outra nos seus objetivos últimos (Vallès, 2006). A primeira categoria, a que o autor denomina instrumental ou procedimental, está orientada para as regras do processo político, com foco na preocupação para que exista, por assim dizer, um ‘jogo limpo’ entre os atores e a oportunidade de que todos possam intervir. A segunda categoria, que ele denomina de substantiva ou material, é direcionada para os fins políticos e, portanto, parte-se do pressuposto de que quanto menores forem as desigualdades econômicas e sociais de uma comunidade, mais democrático será o sistema.

Neste contexto, a democraciatização dos sistemas sociais, a exemplo das organizações educacionais, pressupõe a existência de um processo de institucionalização de normas e também um

processo de institucionalização de práticas, que neste caso poderia estar associado às duas categorias dos estudos da democracia apontadas por Vallès (2006), uma instrumental e outra substantiva. Este contexto remete também ao estudo realizado por Silva (2006, p. 38) que aborda os três componentes que integram o conceito de Administração Educacional, que pode designar uma “ação concreta”, que corresponde à “atividade prática de administrar, uma “disciplina acadêmica”, que trata do processo de formação na área da Administração Educacional e “uma ciência”, que está relacionado a uma área de investigação.

Nesta pesquisa, há uma orientação para a análise da democracia tomando-se como base o componente da “ação concreta” da administração escolar de um sistema social específico, conforme proposto por Silva (2006), em que as práticas de gestão podem estar estritamente subordinadas às normas ou ainda podem instituir formas democráticas distintas daquelas expressas nos documentos oficiais, com maior ou menor grau de democraticidade, mas com evidente desvio em relação ao padrão.

Ainda no que diz respeito às abordagens acerca do conceito e dos estudos sobre democracia, Badie *et al.* (2011, p. 574) apresentam duas perspectivas que debatem as diferentes formas de compreender as modernas teorias de democracia: a diacrônica e a sincrônica. A primeira abordagem está preocupada em como se desenvolveu a história do pensamento democrático e sua proposta é “*detect the crucial steps and the striking changes of democratic thought*”. Na abordagem sincrônica, as teorias da democracia são estruturadas por meio de modelos ou paradigmas, a exemplo de teorias liberais ou republicanas, com o objetivo de “*compare the different models and to rank them*”. A partir destas distinções, os autores distinguem ainda três modelos diferentes utilizados para analisar as diversas abordagens da teoria da democracia: o empírico, o positivo e o normativo, que são baseados nas modalidades científicas por meio das quais os diferentes modelos são estudados.

Os modelos empíricos fazem o ranqueamento dos sistemas políticos a partir de uma determinada escala de valores, com o propósito de estabelecer “*the necessary functional preconditions of democratic systems and measure how such systems perform*”. Assim, é possível desenvolver escalas padronizadas e confiáveis com vistas à obtenção de um padrão, por meio do qual é possível comparar diferentes sistemas políticos e ranqueá-los com base no seu nível de democraticidade (Badie *et al.*, 2011, p. 574).

Ainda neste contexto, Badie *et al.* (2011, p. 574) citam Robert Dahl e os seus sete indicadores do grau de democracia dos sistemas políticos, que são: 1) liberdade para formar e unir organizações, 2) liberdade de expressão, 3) direito de voto, 4) o direito de líderes políticos competirem por apoio, 5) fontes alternativas de informação, 6) eleições livres e justas e 7) instituições para fazer políticas governamentais

responsivas. Os autores afirmam que estes pontos de referência podem ser usados como normas e instituição das democracias ocidentais, mas também podem ser definidos como teorias normativas de democracia, que ajudam a justificar estas normas e instituições. Ao medir os sistemas políticos, os indicadores são ordenados a partir de uma escala que varia entre sistemas poliárquicos plenos a sistemas próximos a poliarquia ou não poliárquicos. Poliarquia é definido como o sistema político com maior grau de democraticidade.

Outro grupo de teorias empíricas, segundo Badie *et al.* (2011), têm o propósito de analisar as precondições funcionais e o desempenho de sistemas democráticos. Este grupo é pautado pela teoria sociológica de modernização, que considera a existência de uma estreita articulação entre o desenvolvimento econômico e o sistema político das sociedades. Estas considerações, portanto, presumem que quanto maior o nível de desenvolvimento econômico de uma sociedade, mais democrática ela se apresenta. Ao ser comparados com os sistemas autocráticos, os sistemas democráticos apresentam melhor desempenho em áreas como saúde, educação e meio ambiente.

Há ainda as teorias positivas da democracia que se prestam a “*construct formal models of the democratic process, for example, voting behavior*” (Badie *et al.*, 2011, p. 575). São teorias dedutivas de processos políticos que, segundo os autores, têm como objetivo caracterizar o processo democrático e explicar sucessões políticas típicas nas modernas democracias.

As teorias democráticas positivas subdividem-se em duas abordagens: uma baseada nas teorias da escolha racional e outra baseada na abordagem dos sistemas proposta por Niklas Luhmann. A primeira é situada no micronível de análise social e é orientada pela ideia de que as pessoas agem principalmente com o intuito de melhorar seus ganhos pessoais. E assim, os teóricos desta abordagem tentam explicar as ações de partidos, grupos de interesse e até de Estados. Na contramão desta perspectiva, a abordagem dos sistemas é situada no nível macro de análise social e é mais direcionada para a economia, a esfera política, as comunidades científicas e outras coletividades como sistemas distintos e independentes e analisa suas estruturas tanto quanto suas funções para a sociedade como um todo. Apesar de não terem interesse em afirmativas normativas, esses estudos possuem enorme potencial crítico por demonstrar duas deficiências da democracia: a irracionalidade da tomada de decisão democrática e o alcance restrito das ações políticas (Badie *et al.*, 2011).

Segundo Badie *et al.* (2011, p. 576), ao contrário de teorias empíricas e positivas, as teorias normativas tentam “*to formulate convincing justifications of democratic orders. The goal of normative approaches is to deliver criteria for praising or criticizing normative and institutional orders*”. Desta forma, teorias empíricas podem usar seus resultados para avaliar sistemas políticos existentes. Segundo os

autores, as teorias normativas não tem preocupação com neutralidade ética ou mesmo com a liberdade para fazer juízo de valor. Pelo contrário, o desafio científico está mesmo em basear seus resultados em juízos de valor.

As teorias normativas estão segmentadas em três eixos normativos. No primeiro eixo, as discussões dizem respeito à esfera social em que normas democráticas deveriam e poderiam se aplicar. Os recentes debates sobre o objeto apropriado da democracia focam em quatro questões, que têm em comum uma perspectiva inclusiva, isto é, a integração de esferas sociais adicionais sob regras democráticas. O primeiro ponto focal envolve questões econômicas, o local de trabalho e as organizações educacionais. O segundo ponto focal é voltado para os debates em torno do gênero feminino. O terceiro ponto focal é sobre inclusão e, paralelamente às demandas femininas, vários conceitos de democracia multicultural estão sendo desenvolvidos para integrar as diferentes identidades coletivas numa esfera política. O quarto direcionamento é voltado para as crianças, as futuras gerações (Badie *et al.*, 2011).

Lima (1998) explora o debate teórico em torno da democracia a partir de duas teorias: a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa. Aquela compreende a democracia como “uma forma de dominação exercida por iniciados, portadores de uma determinada cultura política e garantes do processo democrático liberal” (p.90). Neste sentido, o autor destaca que esta abordagem está centrada na esfera econômica e que volta a sua atenção para a importância da negociação dos votos e considera os eleitores como consumidores políticos. Por esta perspectiva, a massa de eleitores não é suficientemente racional para ter uma opinião racional e deve simplesmente se sujeitar a ser governada pelos representantes da elite. Assim, considerando que a democracia é tida apenas como um recurso para que se possa escolher quem toma as decisões, associado à importância dada ao elemento organizacional, a relação entre democracia e oligarquia se fortalece e, por conseguinte, reforça também a burocracia como um elemento inevitável à democracia.

Chauí e Santiago (2018, p. 104) advogam a ideia de que a democracia patrocina a ideia “de comunidade, de igualdade, de liberdade, de poder popular, de eletividade e rotatividade dos governos e a ideia de conflito”. Sendo contrário a elas, o liberalismo seria uma política antidemocrática e a democracia liberal o resultado da ação da luta de classes pela participação política. Ao considerar a reunião dos termos democracia e liberal, pode-se considerar a democracia liberal não como toda a democracia possível, nem como a falta de democracia, mas tão somente como “uma forma histórica determinada da realização da ideia democrática”.

No ideal de democracia, a comunidade é o que existe de comum entre os cidadãos e, portanto, definida pela liberdade e pela igualdade. Sendo assim, numa sociedade de classes não se pode falar em

comunidade, porque neste caso a sociedade civil é tida pelo pensamento político como uma arena de interesses. Na democracia liberal, o Estado (comunidade imaginária dos interesses coletivos) e Nação (comunidade imaginária de origem e identificação social) ocupam o lugar da liberdade (que passa a figurar como o direito à propriedade do corpo e dos bens que o mantém) e da igualdade (que passa a ser definida pela relação contratual e pelo reconhecimento jurídico). Os conflitos, neste contexto, passam a ser dirimidos por canais institucionais, para que a rotina política bloqueie a luta social. E as eleições passam a ser uma rotina de substituição de governo (Chauí e Santiago, 2018, p. 103).

Para Chauí e Santiago (2018, p. 124), a ideia de cidadania é fortalecida na democracia liberal para relegar à democracia a um fenômeno eminentemente político, esvaziando seu caráter social e histórico. A ideia de representação encobre a de participação, reduzindo-a ao momento da eleição. Assim, sendo a democracia politizada e os sujeitos sociais diminuídos à condição de cidadãos, a liberdade se torna de voz e de voto e a igualdade se reduz ao direito de acionar a lei em seu favor e ter representantes políticos.

Para se ir além da forma liberal de democracia, é necessário considerar a democracia não como um regime político, mas como uma forma de existência social. Isso significa ser sensível ao fato de que o poder não está restrito ao Estado, mas está difundido e espalhado por toda a sociedade civil sob a forma da exploração e da dominação. É necessário também repensar a ideia de representação antes de associá-la à de participação. Mais ainda, é preciso perceber que a espinha dorsal da dominação contemporânea, feita sob a forma da administração burocrática, é a separação absoluta de dirigentes e executantes. Só a quebra da divisão social do trabalho, da vida, da cultura e da política como quebra da separação entre direção e execução repõe de modo concreto a possibilidade de os objetos sociais e políticos conquistarem a condição de sujeitos sociais e políticos (Chauí e Santiago, 2018).

Retomando as abordagens teóricas sobre democracia, propostas por Lima (1998), a segunda linha de pensamento envolve a teoria da democracia participativa, tendo Rousseau como um dos principais teóricos. Com base nos estudos de Rosseau e de Carole Pateman, o autor enfatiza que a intervenção das pessoas, agindo de forma coletiva e participativa nas decisões, é um dos aspectos relevantes da teoria da democracia participativa e que este contexto permite com que se estabeleça uma boa governação e proteja interesses particulares. Neste contexto, aborda ainda que as dificuldades para conciliar os interesses particulares com os interesses públicos podem ser superadas por meio da educação, único meio capaz de garantir este equilíbrio. Mais adiante, quando este estudo aprofundar os entendimentos acerca da gestão democrática escolar e do elemento participação, as questões envolvendo a teoria da democracia participativa terão maior aprofundamento.

Badie *et al.* (2011, p. 579) demonstram que um novo campo tem surgido recentemente trazendo uma “*rationalization of democratic theory*”. Isto significa que “*the focus of modern theories of democracy has shifted to the evaluation of the quality of the results of politics*”. Assim, para os autores, têm havido um esforço de orientação das teorias da democracia para o aumento do grau de racionalidade dos resultados, utilizando-se critérios do tipo eficácia, viabilidade, bem público, entre outros. Neste contexto, não é possível pensar na participação como um objetivo, é antes um dos instrumentos para aumentar o grau de racionalidade de decisões tomadas coletivamente.

Este processo de racionalização da democracia tem como uma das justificações a ideia de decadência do estado-nação nestes tempos de globalização (Badie *et al.*, 2011, p. 579). Isto porque tem sido observadas decisões em nível internacional ou supranacional sobre aquelas de nível nacional, que se manifestam em função da “*growing need for global coordination of economic and political processes*”. Neste contexto, verifica-se o “*development and strengthening of regimes and organizations as means for global governance*”. Exemplos disso são o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Os autores consideram que a era do Estado-Nação está no fim, porque ao que parece o poder político dos Estados-Nação tem sido enfraquecido ao longo dos últimos anos.

Estas considerações são importantes para a análise das políticas educacionais que têm sido estabelecidas em inúmeros países mundo afora, como pode ser observado em relação à influência das agências internacionais nas políticas educacionais estabelecidas por diversos países, inclusive os da América Latina e especialmente o Brasil e se constitui como um exemplo de que as decisões políticas têm-se evidenciado em nível além do âmbito do Estado nacional.

Na perspectiva de focalizar o aspecto democrático para o domínio da educação e, posteriormente, para a gestão, a próxima seção trata da relação imbricada entre educação e democracia

1.2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

English (2006, p. 278) afirma que quando se trata de educação democrática, os estudos são concordantes em alguns aspectos, mas também discordam sobre outros. Os aspectos concordantes referem-se ao fato de que a educação democrática é regulada por valores relacionados ao direito individual e responsabilidade civil e também pela ideia de preparação das pessoas para o trabalho de democracia. Todavia, o autor argumenta que a preparação do indivíduo ao longo da história tem gerado alguns questionamentos sobre o direcionamento dos valores democráticos para os quais esta educação

é direcionada, tendo em vista que pode ser utilizada para apoiar valores como o patriotismo ou o nacionalismo ou para desenvolver o espírito crítico do indivíduo para que seja livre para avaliar as questões políticas e tomar boas decisões.

English (2006) faz menção a Dewey como um dos maiores estudiosos acerca da educação democrática e apresenta a definição construída por ele sobre o termo democracia, que está relacionado a um meio de vida que vai além de uma forma de governo. Nestes termos, a democracia “*balances varied, shared interests with full and free interplay and association between different social groups*” (p. 278). Neste contexto, deve haver uma preocupação da sociedade para garantir a participação dos seus membros e uma revisão das formas e funções das instituições para que esta participação ocorra de fato. Assim, ele propunha uma educação democrática conservadora e também progressista. Conservadora na medida em que é “*meant to pass ont the best things of the society, conserving importante beliefs and skills that are useful to whichever particular group in wich humans participate*” (p. 279). É progressista por “*to encourage new exploration and growth toward new knowledge that will ultimately be beneficial*” (p. 279).

Neste mesmo entendimento, Paro (2017, p. 111) afirma que o homem, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo o que configura o saber historicamente reproduzido. Para que isso não se perca e para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, “é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Esta mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido”.

Paro (2017, p. 112) considera ainda que a educação deve ocorrer por meio de um processo pedagógico, que deve ser essencialmente dialógico, para que se possa garantir que tanto educador quanto educando sejam sujeitos deste processo. Enquanto direito de todas as pessoas, a educação viabiliza a condição de seres humanos e isto oferece à escola pública uma condição especial, na medida em que ela promove a divisão social do trabalho, responsável pela universalização do saber.

Um aspecto fundamental em relação aos fins democráticos que caracterizam o empreendimento escolar é a tendência de tomar a “empresa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública, quer a simples privatização dos serviços educacionais”, com a justificativa de que as organizações privadas são eficientes e as organizações públicas ineficientes, desconsiderando o fato de que as organizações privadas buscam com veemência alcançar os objetivos por elas estabelecidos (Paro, 2017, p. 114).

Ocorre que, segundo Paro (2017), é preciso lembrar que as organizações educacionais têm objetivos outros que são completamente opostos daqueles das organizações que visam o capital. Estas se utilizam do poder de dominação para garantir que os seus interesses prevaleçam, diferentemente das organizações educacionais, que precisam lançar mão de um processo de mediação para realizar a educação e a humanização do sujeito, caracterizado pela promoção da liberdade, da sociabilidade e da articulação com outros valores universais. Assim, a educação deve ser concebida como uma ferramenta de transformação, sem renunciar o papel histórico de contribuir para a superação da alienação que tem se manifestado no âmbito das relações de dominação que permeiam o processo de produção capitalista.

A natureza mutante dos regimes democráticos contrasta com a falta de flexibilidade de sua consciência e parece ser, segundo Freire (1989), uma das principais desconformidades deste tipo de regime, porque não há equivalência entre o sentido da mudança e a rigidez mental do sujeito, que acaba por se isentar de pensar criticamente sobre as situações da vida. Neste sentido, segundo o autor, o sujeito se exclui, ele próprio, de participar das decisões, deixando-as para um grupo cada vez menor de pessoas e passa a ser guiado por aquilo que assiste na televisão, pelo que ouve no rádio ou por outros meios de comunicação. Assim, torna-se vital o esforço de reformulação da ação educacional, no sentido da autêntica democracia (Freire, 1989).

Chauí e Santiago (2018, p. 106) apoiam a ideia de que uma pedagogia democrática faz com que o educando não dialogue com o educador, mas com o pensamento. Para tanto, o educador precisa ser o mediador desse diálogo e não o seu obstáculo. O diálogo dos estudantes é “com o pensamento e com as práticas sociais corporificadas nas obras da cultura e, por isso mesmo, numa relação pedagógica democrática”. O trabalho pedagógico é o esforço para suprimir o educando como educando, para que em seu lugar surja aquele que é igual ao educador, por isso “o diálogo não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada”.

Teixeira (1956, p. 5) argumenta que se a escola tem como propósito “formar o homem para o modo de vida democrático”, ela deve evidenciar que os indivíduos apresentam necessidades e impotência e que a sua existência é dependente da existência dos outros e que todas as suas ações estão relacionadas com outras coisas e outras pessoas e que saber é “um conjunto de conceitos e operações que se propõem a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo”.

A ideia de que a ação humana é uma ação articulada, começa a dar às pessoas, no processo de educação, a consciência de que “a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se

pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo” (Teixeira, 1956, p. 6). Para o autor, o sujeito se realiza por meio da sociedade e das instituições, com o fim de alcançar a sua liberdade, que aumenta a partir do alcance do saber, do conhecimento e da ciência. Existir em sociedade deve ser a forma como se observa a escola, que se organiza em comunidade de professores, técnicos, estudantes e pais, construindo os seus projetos e atividades a partir da ideia do viver associado, que deverá caracterizar a sua experiência na escola, que passa a se transformar na experiência democrática por excelência.

Esta experiência ainda é um desafio, porque, segundo Teixeira (1956), a escola foi constituída para servir à aristocracia e ainda está voltada para a formação de aristocratas, mas do que de democratas. Teixeira também afirma que a escola sempre assumiu uma função parcial na educação, posto que a responsabilidade pela educação do homem esteve relegada à família, em especial aquelas com posse, ou seja, os aristocratas, que de fato eram as únicas famílias com capacidade de prover-se de educação. As consequências disso é que a educação do ensino médio e a educação superior foram destinadas, por muito tempo, para a formação da classe dominante ou para a formação de especialistas que passaram a ter os privilégios similares aos das classes dominantes.

Ao contextualizar historicamente o desenvolvimento da escola, Teixeira (1956, p. 4-5) evidencia as suas deformações. A primeira, de cunho social, é a “escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar”. Outra deformação, agora de cunho pedagógico, trata da sua vocação intelectualista, uma preparação especializada. Para o autor, “há um saber das coisas e um saber sobre as coisas”, sendo esta última a educação da elite, destinada a formar uma classe de lazer ou de mando, gentil, autoritária e transigente. O primeiro, ao contrário, seria de “cultura prática e profissional, da qual só se cuidava” e ainda se cuida, pelo menos no Brasil, como um sistema à parte (grifos nossos).

Este saber das coisas, da educação voltada para a uma preparação especializada, é tratada por Freire (2004, p. 114) quando ele afirma que as considerações feitas sobre o fato de que o operário não se interessa por questões de cunho ideológico, mas sobretudo por aumentar o nível de sua eficácia técnica, são reacionárias. Isto porque, segundo o autor, “o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”. Por sua vez, o autor argumenta que o empresário estimula o treino técnico do operário, mas não sua formação que, afinal, atesta sua presença como sujeito e cidadão neste mundo. Neste sentido, Freire (2004, p. 109) ratifica a ideia de que a educação transforma o mundo:

para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo, era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de suas transgressões e a neutralidade da educação.

Assim, Freire (2004) critica a postura de professores que se definem como progressistas mas que não estimulam o senso crítico dos estudantes, impossibilitando assim a sua liberdade e autonomia para pensar e agir. Ao contrário, preocupam-se mais em executar conteúdos e a partir deles delinear o perfil dos estudantes, ao invés de fazê-los refletir sobre a substantividade deles.

Freire (1989, p. 101) considera que um dos grandes empecilhos para a ascensão popular é “uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (Freire, 1989, p. 101).

Quando a sociedade é democrática, toda cultura deve conduzir à maior participação. O saber e o trabalho, ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo comum, em que todos se associam e por todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida (Chauí e Santiago, 2018, p. 124).

Agora que se tem alguma compreensão sobre a definição de democracia, sobre os elementos que o constituem, sobre o papel da educação para a democracia, assim com o papel da democracia para a educação, é relevante compreender como evoluíram estas duas categorias ao longo da história da nação brasileira.

1.3. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Abordar o tema da democracia no Brasil e sua relação com a educação, requer inicialmente o entendimento de como se desenvolveu a educação no Brasil tomando-se como base o contexto social, econômico, político e cultural a partir da sua colonização, com foco nas ideologias e correntes de pensamento que influenciaram ações e decisões de Estado, visando compreender quão democráticas ou não têm sido as políticas educacionais estabelecidas, assim como as influências dessas ações para as instituições de ensino, mais especificamente a instituição objeto deste estudo. Começar pelo fim pode ajudar a esclarecer quase todo o percurso...

O atual cenário sócio-histórico brasileiro é caracterizado por um governo eleito em 2018, que promove contínuos e incessantes ataques às instituições sociais, especialmente àquelas responsáveis

pelo desenvolvimento da educação no Brasil e que está baseado em uma política liberal caracterizada, como afirma Ferrari (2019) por uma aliança com o conservadorismo, com o capital estrangeiro, com o setor ruralista e empresarial e com a venda da educação pública para empresas privadas.

O cenário atual é dramático e se observa a “escalada de discursos de ódio, da intolerância e o fanatismo de todos os tipos, do fechamento das liberdades democráticas e políticas” (Medeiros *et al.*, 2019, p. 4). Estes aspectos começam a se refletir nas políticas que vêm sendo implementadas no país, com atenção especial à educação.

O Brasil já conta hoje com mais de trinta anos de liberdades democráticas, o maior período de regime democrático da história republicana, entretanto os desafios da democracia ainda são enormes e o dilema está em buscar alternativas para superar o autoritarismo e os golpes de Estado que ocorreram no passado e que ainda estão presentes no horizonte brasileiro. E muito embora neste período já tenham ocorrido dois processos de *impeachment* de chefes do poder executivo, ainda ferve uma “escala de conservadorismo, com a articulação crescente de um discurso de cunho fascista e de fechamento do sistema político” (Medeiros *et al.*, 2019, p. 9).

E como consequência disso, a nação passa por uma crise institucional, jurídica, econômica, social e política que ameaça a débil democracia. Os acontecimentos da atual conjuntura ainda estão em movimento e podem ter desfechos e consequências imprevisíveis (Medeiros *et al.*, 2019).

O que se verifica no atual contexto é a ação de governar por meio de decretos, desmobilizando conselhos democráticos, causando tensões nas relações entre os três poderes e a imprensa, de forma a desqualificar as instituições democráticas que servem de contrapeso ao poder presidencial, assim como estruturar um discurso belicoso e excludente contra todos aqueles que na visão dessa nova direita, seriam parasitas do Estado brasileiro e assim agir em conformidade com os interesses da maioria da população (Costa, 2020).

Para Costa (2020, p. 72), o atual presidente entende que um liberalismo econômico, associado ao conservadorismo nos costumes e ainda um autoritarismo na ação política deve ser a solução para os problemas brasileiros. Esse contexto gera um tipo diferente de autoritarismo, que descredencia o globalismo, suspeita das grandes empresas e do comércio internacional, ao mesmo tempo em que preza pelo liberalismo econômico ao ponto de querer privatizar as empresas estatais.

Segundo Chicarino e Ronderos (2019), o discurso bolsonarista se constitui com base na noção de igualdade entre soberania liberal e moral anti-pluralista, com maior ênfase na representação liberal. Por esta lógica, a democracia liberal é a melhor forma de organização política, sendo a liberdade e a vontade da maioria os critérios utilizados para dar a suposta cientificidade à democracia liberal. E assim,

segundo os autores, a vontade da maioria dá suporte e legitima as práticas e discursos presidenciais, primeiro porque a maioria da população também é conservadora e depois porque foi a maioria que o elegeu.

No campo da educação, Bolsonaro afirma ter o propósito de fazer mudanças estruturais condizentes com a sua ideologia conservadora. E quando tomou posse em 2019, seu discurso não apresentou qualquer tipo de preocupação com o elevado contingente populacional brasileiro na fase adulta que não concluiu o ensino fundamental e com o baixo índice populacional que concluiu um curso superior (Costa, 2020).

Entre as primeiras ações tomadas por seu governo estão a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, os cortes orçamentários destinados à educação básica e universidades, menores investimentos em ciências humanas, cortes de bolsas na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), punição de alunos e mudança nos livros didáticos (Ferrari, 2019).

No seu plano de governo, já estavam traçadas algumas ações que agora estão em curso no país, como a mudança da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o objetivo de se afastar das ideologias difundidas por Paulo Freire (Costa, 2020) agora pautadas numa concepção tecnicista e gerencialista de educação, influenciadas por organismos internacionais e setores privatistas, introduzindo padrões hegemônicos que limitam a autonomia da Escola. Outra ação é o combate à “doutrinação” supostamente instituída pelos professores das instituições de ensino aos estudantes, já que na ótica do atual governo, os docentes mais militam, sob um viés político socialista, do que ensinam (Costa, 2020) (sublinhado nosso). Neste sentido, o governo tem realizado diversas ações com o intuito de tolher a atividade docente, inclusive e por último, tentando ampliar a carga horária de ensino em sala de aula, afetando diretamente o trabalho docente nas instituições públicas de educação superior e nos Institutos Federais de Educação Profissional.

Por último e não menos importante, tem havido um corte sistemático e persistente, conforme estabelecido no plano do governo Bolsonaro antes de sua eleição, do orçamento destinado às instituições federais de educação, tendo em vista que, conforme abordado por Costa (2020), a concepção do governo é a de que “Gastamos como os Melhores”(…) “Educamos como os piores”, ampliando a opinião comum de que a educação brasileira é péssima e de que os gastos não estão em conformidade com os resultados, aferidos por meio das avaliações da educação, nacionais e internacionais, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional dos Estudantes do Ensino

Médio), o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), etc.

O descaso do atual governo com a educação não é uma realidade construída nos últimos anos e, embora as atuais circunstâncias sejam perturbadoras e desanimadoras, ao se analisar a história do Brasil e a evolução das políticas públicas educacionais estabelecidas para a escola brasileira, os pensamentos, ações e contextos de outros períodos não parecem divergir do que se observa agora.

A educação no Brasil se estabeleceu ainda no período colonial a partir dos movimentos da igreja católica, por intermédio da Ordem dos Jesuítas, pautado no modelo adotado pela coroa portuguesa (Schwartzman, 2005). Rezende e Adrião (2006), citando Otaiza Romanelli, afirmam que no decorrer do período em que a colônia esteve sob forte influência dos jesuítas, Portugal negociava a oferta de ensino nas escolas em troca de terras e outros privilégios aos jesuítas. O ensino, neste período, era direcionado para a elite de brancos descendentes de portugueses.

No século XVIII, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, a partir das diligências promovidas pelo Marquês de Pombal. A partir deste novo contexto, os portugueses iniciaram os primeiros esforços para criar um sistema nacional de ensino elementar, enquanto no Brasil o que se viu foi um total desmantelamento do ensino católico, que era o único que predominava naquela época (Schwartzman, 2005).

Durante o século XIX, enquanto na maioria dos países desenvolvidos a educação básica ganhava força, no Brasil ainda reinava a sociedade escravocrata, que mesmo após à abolição desta prática, deixou graves consequências ao sistema educacional, porque cria problemas específicos para a extensão do acesso à escola, percebidos ainda hoje, já que a maioria da população se constituía de ex-escravos e seus descendentes (Goldemberg, 1993). O contexto social, cultural e econômico do Brasil, agora independente, sob o governo de um rei português, é de uma sociedade predominantemente rural, com uma população empobrecida, tendo em vista a decadência dos ciclos econômicos do ouro e do açúcar. A população residia em pequenas propriedades rurais ou na periferia dos principais portos e de centros urbanos como o Rio de Janeiro, Salvador e Recife (Schwartzman, 2005).

Considerada a situação que vivia a população brasileira, não era esperado que a educação se constituísse em um meio que possibilitasse a melhoria da situação de vida das pessoas, assim como também não estava enraizada em seus padrões culturais. Há que se destacar também que em regiões mais tradicionais do país, na medida em que não se observa atividade econômica industrial, o nível de escolaridade não interfere nas decisões de contratação de mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano, muito menos como mecanismo de ascensão social, salvo para aqueles que têm privilégios

(Goldemberg, 1993). E mesmo para estes, relatos dão conta da precariedade do atendimento educacional que também se agrava pela existência de profissionais docentes sem qualificação e recebendo baixos salários (Rezende e Adrião, 2006).

O quadro demográfico e cultural do Brasil passou por modificações a partir da chegada dos imigrantes europeus e japoneses às principais cidades brasileiras e, em especial, aos estados do sul do país ao final do século XIX. Eles chegaram para trabalhar nas lavouras de café em substituição à mão de obra escrava e para compor a população das grandes cidades (Schwartzman, 2005). Para o autor, nesta época já havia cerca de um terço das crianças do Rio de Janeiro frequentando a escola elementar. Todavia, para Goldemberg (1993), esse novo contexto é capaz de explicar ainda hoje as disparidades na qualidade do sistema educacional do Brasil, que opõem o norte ao sul, já que são nas regiões norte e nordeste que se concentram os maiores contingentes de analfabetos do país, o que gerou até recentemente uma sobrecarga no sistema educacional das regiões sul e sudeste, mais desenvolvidas economicamente, com a migração de milhões de habitantes das regiões norte e nordeste, de economia mais tradicional.

Com a Proclamação da República, a Constituição de 1891 passou a responsabilizar a família e não o Estado quanto às obrigações acerca da garantia ao direito à educação (Rezende e Adrião, 2006), reforçando a política estabelecida ainda no período anterior, que se desobrigou da responsabilidade pelos assuntos educacionais, transferindo-a para as províncias.

Foi somente a partir da revolução de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, é que se iniciou um período de centralização política e a educação aparece como uma questão nacional, principalmente quando é criado o Ministério da Educação. Uma série de orientações ideológicas e doutrinárias sobre a educação começaram a surgir por meio do debate entre educadores e intelectuais, dentre eles destacaram-se Francisco Campos, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Paschoal Leme, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (Schwartzman, 2005).

No plano estrutural, durante esse período, que iniciou com Getúlio Vargas e finalizou no golpe militar de 1964, o país se encontrava em franco processo de industrialização, que passa a afetar o sistema educacional. Neste contexto, rivalizaram-se dois projetos de nação para o Brasil: o nacional-populista, ligado a Getúlio Vargas, cuja lógica era baseada no processo de industrialização sem interferência externa para não comprometer a soberania do país e; o projeto de oligarquias tradicionais, ligado ao setor agroexportador, pautava o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América, representados pela elite política ligada à economia cafeeira (Bittar e Bittar, 2012).

No plano educacional, Bittar e Bittar (2012) afirmam que este contexto foi marcado pela disputa de interesses opostos no cenário nacional: a igreja católica e as outras instituições conservadoras lutavam para manter sua hegemonia sobre os assuntos ligados à educação e; de outro, setores mais progressistas, liberais e até mesmo de esquerda começaram a se direcionar para a ideologia da Escola Nova, que propagava a ideia de obrigatoriedade da escola para as crianças entre 7 a 15 anos de idade. Nesta conjuntura, Araújo (2011) afirma que o país promoveu diversas reformas, medidas e debates de alcance nacional: em 1931, as reformas de Francisco Campos, que tiveram como importantes feitos a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo de assessoramento do MEC (Ministério da Educação); em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o intuito de construir um sistema nacional de educação; em 1934 a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito, estabelecia a exigência de se fixarem diretrizes para a educação nacional e ainda a elaboração de um Plano Nacional de Educação; a edição de leis orgânicas de ensino, que instituíram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema de ensino técnico paralelo e oficial – o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Segundo Araújo (2011), todas essas medidas caracterizam um modelo de Estado intervencionista e a crise de 1929 acaba por frear o funcionamento pleno do modelo de Estado liberal no Brasil, mas o objetivo principal desse modelo, segundo a autora, não era tanto a redistribuição de renda e de provimento do bem-estar social, como ocorreu nos países europeus, mas a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial. Diante desta necessidade e a partir da concepção de que o Estado é o principal articulador do progresso econômico e social, criou-se uma estrutura burocrática que atuou como agente de transformação econômica do país.

Entretanto, a despeito das disputas ideológicas observadas durante esse período e das ações do governo para as novas demandas que se apresentavam, muitas décadas se passaram sem que o governo brasileiro aferisse êxito em edificar um sistema nacional de escolas públicas para todos e “sem que fosse resolvido o secular problema do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças” (Bittar e Bittar, 2012, p. 158). Neste sentido, ao referenciar os direitos e garantias individuais impressos nas Constituições de 1934 e 1946 acerca da educação no país, as autoras evidenciam um contrassenso sobre seus aspectos mais democráticos:

A sequência de reformas vistas durante esse período, especialmente nos seus aspectos democráticos, pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais

brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática.(Bittar e Bittar, 2012, p. 160).

A Reforma Francisco Campos, acima citada, influenciada pelo movimento da Escola Nova, empreendeu mudanças na educação superior, adotando um regime universitário e prevendo a criação de universidades organizadas para que pudessem criar ciência e compartilhá-la, preparar os professores para as escolas primárias e secundárias e também da educação superior e para capacitar profissionais para atuar em áreas técnicas (Bittar e Bittar, 2012) .

Nesse período, o ensino primário durava quatro anos (dos sete aos dez anos de idade), seguido do ginásio, considerado secundário, que durava mais quatro anos e por fim, chegava-se ao nível “colegial”, que durava de dois a três anos e, embora este tenha sido concebido com base nos ginásios e liceus da Europa, para proporcionar formação humanística e científica preparando os estudantes para as universidades, a expectativa era que os jovens saíssem preparados para a prática de atividades agrícolas, industriais e comerciais, sem ingressar na educação superior. Entretanto, não havia onde formar os professores para esses cursos e nem havia muita demanda. Assim, os empresários tanto da indústria quanto do comércio criavam seus próprios programas de treinamento ou instituíam as escolas de comércio, com base nas suas necessidades, ficando estas fora do controle das autoridades educacionais (Schwartzman, 2005).

Na década de 1950, Juscelino Kubistschek realizou um programa de metas arrojado. Desenvolveu a indústria, realizou inúmeras obras e construiu uma capital para o país, todavia apenas uma meta estava ligada à educação, que foi o desenvolvimento do ensino técnico. Neste período, o crescimento econômico, as questões sociais e a políticas assumiram alta relevância, porém, a educação, que nos anos de 1930 era pensada como uma condição necessária para a mudança social, passou a ser vista como decorrente desta (Schwartzman, 2005).

Bittar e Bittar (2012) afirmam que a política educacional da ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, provocou alterações estruturais significativas para a escola pública brasileira, porque possibilitou um aumento do quantitativo de escolas no Brasil, ainda que essa expansão tenha vindo acompanhada do rebaixamento da qualidade do ensino. Para as autoras, a política expansionista se deu em razão da necessidade de consolidação da sociedade urbano-industrial que vinha se estabelecendo ainda no período anterior, pautado na lógica de que o desenvolvimento econômico requeria o mínimo de escolaridade.

Diante desse contexto, o período foi marcado pela ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos (Rezende e Adrião, 2006) e o ensino superior foi transformado com inovações ao

estilo dos Estados Unidos, implantando o sistema de créditos, os departamentos acadêmicos e os programas de pós-graduação. E no ensino médio, diferentes modelos foram experimentados, buscando sem muito êxito conciliar a formação acadêmica e a formação para o mercado de trabalho (Schwartzman, 2005). Neste último caso, o regime miliar pretendeu “conferir caráter terminal e diminuir a demanda sobre o ensino superior”, imprimindo ao ensino médio “o carimbo de profissionalizante”, ou seja, “acabava-se com o ensino médio de caráter formativo com base humanística para fornecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar na universidade” (Bittar e Bittar, 2012, p. 162-163).

Para Bittar e Bittar (2012), ainda que o período tenha sido marcado pela expansão física, a escola do período da ditadura militar, no que concerne ao ensino de primeiro grau de oito anos, funcionava em turno intermediário com aproximadamente três horas de permanência em sala de aula, era uma escola com infraestrutura precária, com docentes mal remunerados e em que se obrigava o desenvolvimento de conteúdos que reforçavam o caráter doutrinário do regime militar, com ideias preconceituosas e no qual o ensino da língua portuguesa, da história, da geografia e das artes ficou desvalorizado.

Findo o período de ditadura e promulgada a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, o Estado passa a ter o dever de garantir o ensino fundamental e gratuito, considerado direito público subjetivo, ou seja, sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente e que é conferido a um particular o poder de coagir o Estado para satisfazer seu interesse, se este coincidir com o interesse público.

Rezende e Adrião (2006) abordam o texto da constituição federal de 1988 para explicar as responsabilidades atribuídas para União, Estados Federativos e Municípios em relação à Educação. No que tange à União, sua responsabilidade é direcionada às Instituições federais de ensino e também para prover assistência técnica e financeiras aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em todos os níveis de ensino, com o propósito de garantir que as oportunidades sejam iguais para todos e visando também estabelecer um padrão mínimo de qualidade para o ensino. É exigido dos Estados investimentos prioritários no ensino médio e no fundamental e aos municípios, a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental e a educação infantil.

A transição de um regime autoritário (militar) para um regime democrático exigiu uma nova legislação que permitiu a adequação do país ao novo contexto e imprimiu uma nova direção às políticas públicas, adequando-as às novas exigências democratizantes. Nessa esteira, a nova Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em dezembro de

1996, possibilitaram estabelecer os primeiros contornos da institucionalização de políticas educacionais e práticas democráticas no contexto escolar (Santos, 2006).

Segundo Neto e Castro (2011), a reforma na educação, implementada no Brasil a partir da década de 1990, ocorreu tomando como base as novas concepções ideológicas neoliberais que já influenciavam o contexto político brasileiro, assim como a globalização da economia e o processo de readequação produtiva. Este contexto também resultou em mudanças significativas de tecnologia, que afetaram a atividade produtiva, o mercado e o Estado e, por conseguinte, afetaram também os processos educacionais, na medida em que novos conhecimentos passaram a ser demandados para a formação de profissionais para atuar em situações de maior complexidade. Adicionalmente, as mudanças no mundo do trabalho manifestam-se também na forma de administração e organização das empresas e nas relações de trabalho, provocando mudanças nos padrões de intervenção do Estado, que levaram ao estabelecimento de novos mecanismos e novas formas de gestão (Neto e Castro, 2011).

No campo educacional, as mudanças que ocorreram na gestão educacional foram perceptíveis, considerando o novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos. A legislação normatizou as ações de gestão educacional para possibilitar uma gestão mais democratizada, mais ágil e mais participativa. Embora a Constituição de 1988 e a LDBEN se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos são mais focadas em uma perspectiva de gestão gerencialista (Neto e Castro, 2011).

Segundo Neto e Castro (2011), o foco da reforma gerencial do Estado está na melhoria da eficiência, na diminuição e na melhor gestão dos gastos públicos, na busca pela melhoria da qualidade dos serviços e na descentralização administrativa, de forma a conceder maior autonomia para agências e departamentos. O controle, por sua vez, passa a ser remoto, baseado em resultados, por meio de mecanismos de avaliação e de mensuração do desempenho dos setores e, no caso da educação, do desempenho das escolas.

Para Schwartzman (2005), a restauração do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) para realizar pesquisas estatísticas e avaliações da educação e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) com o objetivo de promover ações para a redução de diferenças regionais e com o propósito de instituir uma base de gastos com a educação fundamental, tanto no âmbito dos Estados quanto dos Municípios, foram algumas das ações promovidas pelo MEC durante os dois períodos de mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, o INEP implantou os três grandes sistemas de avaliação do ensino até hoje existentes: O SAEB, o ENEM e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) para os concluintes do ensino

superior (hoje Enade, antigo Provão). As informações obtidas com estas ferramentas estão subsidiando o governo na formulação das políticas educacionais.

Bittar e Bittar (2012) afirmam que a transição política para um Estado democrático de direito resguardou algumas características mais conservadoras do que a mudança, a despeito dos vinte anos de lutas pela democracia e que ajudaram a constituir lideranças progressistas e de esquerda no país. As autoras apontam ainda a continuidade da expansão quantitativa das escolas como um dos aspectos verificados no período pós-ditadura, porém desacompanhada das condições necessárias para proporcionar uma aprendizagem ideal aos alunos, evidenciada pelas avaliações de desempenho adotadas pelo Estado desde então.

Um ponto a ser destacado no governo de Fernando Henrique Cardoso foi o crescimento do processo de privatização da educação superior brasileira, iniciada no período da ditadura militar (Bittar e Bittar, 2012). Com base no censo da Educação Superior do ano de 2019, o Brasil possuía naquele ano 2.608 IES (Instituições de ensino superior), sendo 302 públicas e 2.306 privadas, de forma que as instituições públicas eram responsáveis por 24,2% do total de matrículas e as privadas, 75,8%. É importante destacar que, com base na última reforma realizada, o sistema de educação superior estabeleceu a classificação das instituições em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais de Educação (IFs/CEFETs) e por esta classificação, as Universidades detêm 7,8% das matrículas acima citadas no ano de 2019, seguidas dos centros universitários, com 9,1% e as Faculdades, com 81,5%, ficando os IF (Institutos Federais) com 1,6% das matrículas (Brasil, 2020).

Bittar e Bittar (2012) esclarecem que, muito embora a Constituição Federal estabeleça que as instituições de educação superior sejam pautadas na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, apenas as universidades e os Institutos Federais, que detêm juntos 9,4% das matrículas na educação superior são obrigados a fazê-lo de forma integral, porque as demais, que detêm o maior percentual de alunos, são dispensadas da pesquisa, de extensão e de pós-graduação. “Isso significa que a possibilidade do desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do avanço do conhecimento não se estende a todo o sistema” (p.165).

Após Fernando Henrique Cardoso, seguiu-se 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), conduzido inicialmente pelo Presidente Lula e em seguida pela Presidenta Dilma Roussef. Durante esse período Bittar e Bittar (2012) apontam como ações relevantes a ampliação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pelo governo anterior, sendo designado agora FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento de Manutenção da Educação Básica e da Valorização do Magistério), que passa a abarcar inclusive o ensino médio. Esta

modificação tinha como propósito ampliar os investimentos na educação básica e melhorar a qualidade do ensino. Houve também investimentos na educação superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso.

Segundo Schwartzman (2005), há outras políticas desse período, entre elas a formulação de diretrizes curriculares para os ensinos fundamental e médio e programas para apoiar as escolas com recursos gerenciais, pedagógicos e materiais para melhorar o desempenho, a expansão do ensino médio, a implantação do bolsa família para que o segmento mais pobre da população encaminhe e mantenha seus filhos na escola, a ampliação física e de oferta de vagas das Universidades Públicas, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação e das escolas profissionais, especialmente os IF.

Como se verifica, o desenvolvimento da educação no Brasil não pode ser visto isolado nele mesmo, sem considerarmos os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da própria história do país. Assim, baseando-se no conjunto de dados do contexto histórico, é possível pinçar algumas considerações sobre o legado democrático que o desenvolvimento histórico brasileiro atribuiu às suas políticas educacionais, especialmente as mais recentes. Para isso, é necessário novamente compreender as mudanças estruturais e setoriais que ocorreram no país a partir da redemocratização.

Deitos (2010) alega que os ajustes estruturais e setoriais no Brasil foram se constituindo e determinando relações econômico-sociais e político-ideológicas a partir dos anos 80, momento em que se intensifica a crise da dívida externa brasileira, o que também afetou diversos países da América Latina, em meio ao fortalecimento do processo de acumulação de capital, iniciado nas décadas de 60/70 de forma global. Nesse sentido, “os chamados empréstimos para ajustamento estrutural foram implementados pelo Banco Mundial e outras agências financeiras multilaterais” e foram rapidamente injetados nas economias dos países do então chamado “terceiro mundo”, que receberam vultosos empréstimos, após concordarem em fazer reformas em suas economias segundo a linha preconizada pelos organismos internacionais.

Ancoradas no processo de ajustamento estrutural, as reformas implementadas deveriam atacar um tripé definido pelo Banco Mundial para os países em dificuldade, que se resumia a: crise do Estado, crise de competitividade econômica e crise social. Para a reforma do Estado, Deitos (2010, p. 210) afirma que o Banco propunha os ingredientes: “base jurídica; clima político propício com estabilidade macroeconômica; investimentos em recursos humanos e infraestrutura; proteção dos grupos vulneráveis e; proteção do meio ambiente natural”, sendo o primeiro, base jurídica, aquele com maior prioridade porque está associado ao “fortalecimento e criação de instituições que possam contribuir com o desenvolvimento do mercado”, com um direcionamento forte para a desregulamentação e flexibilização

das relações de trabalho. Nesse sentido, com os elementos constituintes do diagnóstico e do receituário do Banco Mundial sobre a crise do Estado é que as reformas implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, são orientadas e condicionadas na direção hegemônica da concepção e da estrutura institucional e econômica que deve ocupar o Estado.

Diante disso e pormenorizando no âmbito da educação brasileira, o exame da política educacional nacional requer a consideração de questões econômico-sociais e ideológicas. O receituário liberal ou social-liberal tornou-se predominante na análise e na formulação da política educacional brasileira implementada pelo Estado brasileiro entre 1985 a 2005, sendo resumido, segundo Deitos (2010, p. 212 a 214), por meio de seis medidas básicas: 1) Assume a ideia de que o contexto econômico mundial globalizado gera novas exigências econômicas, políticas e educacionais; 2) avalia que o atraso econômico e social do país se deve a distorções pautadas em um modelo econômico sustentado em mão de obra pouco qualificada e à desigualdade educacional; 3) ressalta que a prioridade para o desempenho econômico e social deve ser a educação elementar e mais especificamente os problemas intra-escolares; 4) combate à instabilidade político-institucional, que demonstra a fragilidade do sistema democrático como promotor de descontinuidades na política educacional; 5) pressupõe a ausência de mecanismos de avaliação e informação da sociedade civil e; 6) acredita ser positiva a influência dos organismos e agências financeiras multilaterais para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e da gestão política e financeira do Estado e das ações sociais e econômicas no Brasil.

Estas medidas revelam o Estado ocupando a função principal no processo de controle social e reprodução do capital. Os ajustes estruturais neste sentido avançaram significativamente, considerando as privatizações de empresas, a abertura comercial, o endividamento público e privado, a desregulamentação e fortalecimento dos mecanismos de regulação privados, a desnacionalização de reservas e riquezas naturais e tecnológicas nacionais, aprofundamento de focalização de políticas sociais a grupos sociais considerados vulneráveis e “esse processo de focalização esteve e continua sendo pautado mais em ações e programas nacionais e menos em políticas sociais mais amplas” (Deitos, 2010, p. 215). Tais medidas se mantêm vivas e em ritmo acelerado no atual governo de direita ultraconservadora.

Santos (2006) também faz referência às mudanças estruturais na organização política, social e econômica ocorridas a partir das duas últimas décadas do século passado no mundo e em especial no Brasil. Para a autora, ainda que o país tenha visto crescer e efervescer os movimentos sociais a partir da redemocratização do país em meados da década de 1980, sob a bandeira de uma cidadania coletiva, foram as correntes com base nos postulados neoliberais que ganharam força e assumiram a direção do

país, impondo paulatinamente uma reforma do Estado, em que a política educacional torna-se alvo de adequações e ajustes para se constituir a partir das ideias e tendências que têm se revezado no poder.

Libâneo (2016) argumenta que há organismos internacionais influenciando as políticas educacionais, afetando as concepções de escola e conhecimento escolar na formulação dos currículos. O autor oferece exemplos de estudos que evidenciam orientações recentes presentes em documentos do Banco Mundial para institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, por meio da implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Políticas estas que trazem consigo a desvalorização do conhecimento significativo e o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica.

Para Libâneo (2016), entender para que serve a escola parece ser um ponto importante para compreender a relação entre educação e pobreza, especialmente no Brasil. Para o autor, “a definição dos objetivos e da função da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar etc”. O autor cita Michael Young para corroborar a ideia de que a tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo e que a finalidade das escolas é promover formas de compartilhar conhecimentos e que negar isso é rejeitar os meios de assimilar ‘conhecimento poderoso’ para os estudantes desprivilegiados em função de sua situação social e reforça ainda que “não há contradição entre democracia e justiça social e o papel da escola em promover a aquisição de conhecimentos” (p. 41).

Ainda sobre a questão da razão de existir da escola, Libâneo (2016) afirma que no Brasil os pesquisadores da área educacional, os funcionários de órgãos públicos e os militantes de associações científicas e profissionais não entram em consenso sobre as finalidades e as formas como as escolas públicas devem funcionar, produzindo um desencontro que se manifesta em significados diferentes atribuídos à qualidade do ensino e, por consequência, contribuindo para a fragilidade das políticas públicas para a escola.

Para Deitos (2010), no que diz respeito às políticas públicas educacionais, é necessário e urgente evoluir em aspectos relevantes que estão relacionados ao financiamento e à ampliação da política, que se mantém implementando políticas educacionais tímidas e que se transformam em problemas permanentes, como o baixo investimento em educação pública, baixo número de fontes de financiamento da educação, alto nível de desigualdade social, baixa escolarização da população e alto índice de

analfabetismo, a partir de dados obtidos pelo autor por meio do CONAE (Conselho Nacional de Educação).

Para Medeiros *et al.* (2019, p. 17-18), parece necessário compreender que “as modificações na educação atingem o caráter público e funcional social da escola, modificada pelas políticas neoliberais em conjunto com a expansão do grande capital”. Para os autores, os interesses da classe dominante são a manifestação da organização que a representa. Portanto, o modelo de educação que se apresenta a partir dessa organização é um modelo de gestão empresarial. Assim, a lógica passa a ser “o entendimento das famílias como clientes, de informação como conhecimento, de currículo como currículo mínimo, de qualidade como qualidade total, de competitividade para a produtividade, enfim, a educação se torna mercadoria”. Ao final, a educação, de tão superficial, só serve para prover os interesses do capital.

Lima (2005, p. 72) vai além, ao afirmar que a imposição de um novo consenso educativo e pedagógico é estabelecido pela intervenção da ciência econômica e da economia capitalista nas políticas públicas em educação. Neste sentido, “a economia, e não a pedagogia, constitui a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública, passaram a operar”. Segundo o autor, existe um discurso ideológico dominante que busca cessar as discussões acerca da educação para, em seguida, de maneira neutra e racional, propor novas políticas educacionais.

Para Freire (2004, p. 20), esta ideologia neoliberal tende a propagar que nada pode ser feito quanto à realidade social que se apresenta e que, pelo discurso, passa a ser algo ‘quase natural’. Para o autor, narrativas tais como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? ou o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século, caracterizam o fatalismo desta ideologia”. Neste conteto, parece haver apenas um caminho para a educação: “adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”.

Paro (2001) faz um contraponto à ideologia neoliberal que pressupõe democracia como a natureza das livres relações do mercado para orientar as relações sociais da melhor forma possível para os cidadãos, que passam a fazer uso dessa liberdade para fazer comércio com quem bem entenderem. Todavia, para o autor, na medida em que poucos são proprietários dos meios de produção ou mantêm compromisso com estes, a maioria está afastada das condições objetivas da produção e de suas exigências, tendo que se submeter ‘livremente’ às vontades dos primeiros. Assim, verifica-se que existe tudo, menos liberdade. Portanto, o liberalismo econômico se diz a favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o livre mercado.

Assim, para Barbosa (2013, p. 350), a educação não tem como objetivo formar “um cidadão lúcido, crítico e interventivo” para direcionar questões sociais e do trabalho de forma democrática, mas sim inseri-lo no contexto econômico da concorrência, internalizando seus códigos e regras. É um processo de ajustar o educando às leis que regem o mercado e prepara-lo para sua inserção profissional.

E por isso, Barbosa (2013, p. 349) afirma que existe um desinteresse pela democracia e fala mesmo de uma certa hostilidade velada contra ela e que envolve diversos setores da sociedade. E no que diz respeito à educação, esse desprezo pode ser explicado pela “des-democratização das suas atividades e dos seus fins”. Diante desta consideração, a des-democratização das finalidades da educação acarreta a desvalorização ou a não priorização pela formação para a democracia e para a vida democrática. Assim, para o autor, a escola e a educação parecem se submeter aos interesses da ideologia neoliberal, de forma que seus fins não estão voltados para a “construção de cidadãos aficionados pelo *ethos* da democracia e das práticas democráticas, mas para a produção de ‘subjetividades mercantis’, adaptadas às necessidades e às exigências da sociedade neoliberal” (p. 350).

“Os ideais democráticos, em geral, inspiram práticas educativas democráticas” (Medeiros *et al.*, 2019, p. 3). Os resultados advindos da aplicação destas práticas, esperam os autores, podem ser de efetiva contribuição para a mudança social que se deseja. Adicionalmente, a escola em si se configura como um espaço no qual as decisões devem estar associadas à edificação da liberdade, do convívio social e do respeito às diferenças; que seja caracterizado pela harmonia entre grupos e pessoas, com o fim de construir uma democracia voltada para o envolvimento de todos, para que se possa realizar um debate que seja consciente e libertador sobre o sujeito e sobre a organização do tecido social.

Não se pode pensar em democracia, segundo Paro (2001), sem que ela seja instrumentalizada pela educação, que promove a atualização histórico-cultural dos sujeitos, assim como o é a própria educação – um valor que se construiu ao longo do tempo e foi sendo internalizado pelas pessoas. A verdadeira educação, para o autor, precisa obrigatoriamente ser democrática, que por sua condição histórica, pressupõe a interação entre sujeitos autônomos. Do mesmo modo, a condição de cidadão não se concretiza sem que a cultura seja apreendida. Neste sentido, as pessoas precisam se apropriar de um mínimo da cultura que foi desenvolvida ao longo da história humana para que possam desempenhar seu papel social em conformidade com o seu tempo e com as especificidades da sociedade no qual estão inseridas.

Sob um contexto específico do ambiente escolar, Freire (2001) afirma que durante a prática educativa, o educador deve expressar seus pensamentos, as formas como ele pensa, deve expressar os seus sonhos e os anseios por que ele luta, assim como deve também evidenciar, por todos os meios

possíveis de que respeita os pensamentos e os sonhos dos outros, mesmo que sejam diferentes dos dele. Para o autor, este seria o caminho mais ético e mais democrático de se fazer educação. Adicionalmente, alega ainda o autor que “não haverá exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais” (p. 21).

Freire (2001, p. 21) afirma que discutir sobre ética e democrática se faz necessário porque a formação humana, a prática educativa, resulta em “opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. E são estes condicionantes que requerem do educador a sua eticidade e a sua militância pela democracia e ainda mais, a manutenção de uma lógica entre discurso e prática. Portanto, “não vale um discurso articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito” (p. 22).

Para Chantal Mouffe, citado por Chicarino e Ronderos (2019, p. 106), sempre haverá a necessidade de se lidar com o “consenso conflituoso”, que se expressa na tensão entre o acordo sobre determinados princípios e o desacordo evidenciado na sua interpretação, processo que manifesta a dinâmica conflituosa da democracia. Desta forma, para os autores, a função do *ethos* democrático é refletir sobre as possíveis condições a partir das quais as forças agressivas podem ser desarticuladas e redirecionadas.

Como foi visto até aqui, as políticas educacionais brasileiras foram marcadas ao longo do tempo por avanços significativos, embora muitas vezes tardios, na criação de um sistema nacional de educação em todos os níveis de ensino e pela expansão desse sistema, que embora seja universal, sob o ponto de vista legal, ainda é excludente e escravizador e ainda sofre com analfabetismo, evasão, falta de investimentos, falta de qualificação docente, etc. Adicionalmente, a história demonstra que a preocupação com a educação no Brasil esteve sempre pautada nos ideais do capitalismo e da globalização e não exatamente numa proposta emancipadora do ser humano. E essa ideologia, imperativa nas práticas sociais mundo afora, transita também no ambiente escolar, pelas práticas alienantes de profissionais da educação e gestores educacionais, utilizando-se de suas práticas pedagógicas, de gestão e de políticas internas para reforçar os interesses neoliberais, mesmo de forma inconsciente, tornando o ideal democrático ainda mais desafiador, para além das dificuldades que se verificam no atual contexto político por que passa o país. Como afirma Araújo (2011), a ruptura dessa racionalidade política excludente é o grande desafio histórico para esse século, especialmente no que diz respeito à educação obrigatória e universal.

O próximo capítulo continua a tratar da educação, mas se atém à educação profissional, de forma mais aprofundada, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa é uma Instituição de Educação Profissional. A educação profissional, sendo um modelo de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas voltada para atender demandas específicas do mercado de trabalho parece ter alguma sintonia com a ideologia neoliberalista. Assim, é preciso analisá-la também sob o contexto histórico e cultural e compreender o seu desenvolvimento e como está situada hoje no Brasil e no mundo.

CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem o propósito de ampliar os conhecimentos acerca da educação profissional, a sua gênese, os seus propósitos, o desenvolvimento ao longo do tempo, as ideologias que a norteiam, tanto articulada com a educação básica quanto com a educação superior. A primeira seção deste capítulo vai analisar a educação profissional a partir do entendimento da sua origem e do seu desenvolvimento no contexto internacional. Em seguida, o entendimento será estreitado para sua evolução no contexto brasileiro. Posteriormente, numa terceira seção, a rede federal de educação profissional e tecnológica será apresentada e caracterizada como um fator relevante para o desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Por fim, apresenta-se as políticas públicas contemporâneas voltadas para a expansão e o progresso da educação profissional no Brasil.

2.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Antes de iniciar a apresentação de um panorama histórico da educação profissional num contexto internacional, é relevante falar sobre a definição de educação profissional. Para Miller (1993, p. 4), a educação profissional (*vocational education*) tem sido percebida como “*practically illustrated and attempted job of carrer skill instruction*”. Como tal, uma variedade de componentes se enquadram no guarda-chuva da educação profissional: “*agriculture, business education, health occupation, home economics, marketing education, technical education, technology education, na trade and industrial education*”.

Segundo Santos (1961, p. 181), a educação profissional é “a formação para o trabalho e visa a habilitação técnica para o exercício de uma profissão”. Corresponde à aprendizagem de processos de conhecimento e à compreensão geral que o profissional deve ter com relação a uma atividade ou grupo de atividades entre si relacionadas. O autor complementa ainda que a educação profissional deve ser acompanhada da educação integral da personalidade, porque de nada vale formar o profissional sem formar o homem. A educação profissional deve, por isso, consistir, numa formação humana para a profissão.

Miller (1993) afirma que um currículo voltado para a educação profissional deverá identificar uma série de orientações metodológicas para ser executado e entre elas estão as instruções em sala de aula, os trabalhos em laboratório e os treinamentos no local de trabalho, que cresce em amplitude na medida em que se tem à disposição uma rede ativa de organizações educacionais.

O Centro Europeu para o desenvolvimento da Educação Profissional (sob a nomenclatura *vocational education and training* – VET), em seu glossário de terminologias da política europeia de educação e formação profissional define a educação profissional como ensino e formação que tem como objetivo “dotar as pessoas de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidos por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho” (Cedefop, 2014, p. 129).

A LDBEN define a educação profissional (e tecnológica) como uma modalidade educacional com a finalidade de preparar estudantes para o exercício de profissões, contribuindo para que o indivíduo possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Estão abrangidos por esta modalidade os cursos de qualificação, os cursos técnicos de nível médio, os cursos de educação tecnológica (superiores) e de pós-graduação, organizados de forma a proporcionar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 1996, Lei n.9.394, de 20/12/1996).

Tendo em vista a variedade de termos que designam esta modalidade de ensino e que influenciam nas designações dos estudos e pesquisas sobre o assunto mundo a fora, tais como educação tecnológica, educação técnica, educação vocacional, educação técnica e vocacional, educação vocacional e capacitação, educação prática, educação especializada, entre outros termos já observados, este estudo fará uso do termo “educação profissional”, que é o termo usualmente empregado no Brasil, a despeito de uma tendência mais atual da designação “educação tecnológica”. No entanto, o termo escolhido ainda se constitui como aquele com maior reconhecimento no campo educacional.

Em geral, nos países que adotam a educação profissional, sua execução é observada em três espaços distintos: “*in formal schools, in post-school vocational training institutions or in enterprises, whether large or small, industrial or commercial*”. Na maioria dos países, uma destas modalidades é predominante, mas também há exemplos de ambientes institucionais alternativos (King, 1993, p. 202).

Para King (1993), mesmo no ambiente escolar não existe um padrão de educação profissional. Em algumas situações, principalmente em países em desenvolvimento, onde o ensino primário pode ser a última etapa dos estudos para a maioria dos alunos, os governos têm incentivado uma variedade de conteúdos e assuntos relacionados a atividades práticas e manuais e até mesmo uma consciência elementar sobre negócios já no nível primário.

No nível secundário, no entanto, há três grandes distinções. Primeiro, no nível secundário ou ensino médio, é possível selecionar uma variedade de cursos de desenvolvimento profissional integrados. É assim nos Estados Unidos, onde uma ampla gama de egressos do ensino médio tem até 20% dos seus créditos totais em componentes curriculares profissionais. Em segundo lugar, outra forte tradição do ensino médio é a escola secundária superior (supra secundária), que se identifica por exemplo na Suécia,

que oferece treze eixos de educação profissional amplos, adicionados à educação geral. Trata-se aqui de um projeto mais estruturado de educação profissional do que aquele verificado nos Estados Unidos ou no Reino Unido. Por fim, existe a tradição das escolas profissionais que funcionam separadas da escola secundária geral. Isto se verifica cada vez mais nos países da Europa Ocidental. Os diferentes tipos de escola são divididos a partir do término dos nove anos de educação fundamental. E mesmo diante dessa perspectiva existem exceções, como a Holanda, que tem escolas técnicas do ensino infra secundário começando após a educação primária, no mesmo ponto em que se inicia o ensino secundário (King, 1993).

Independentemente do contexto institucional, essas disposições estão associadas ao desenvolvimento e manutenção das capacidades necessárias para a vida profissional. Os seus objetivos educacionais estão principalmente preocupados em identificar os conhecimentos necessários para o desempenho de uma atividade laborativa, organizando experiências para que os aprendizes possam se tornar efetivos nas práticas ocupacionais. Este é o propósito, independentemente de os alunos estarem aprendendo sobre medicina, direito, corte de cabelo, turismo, gastronomia ou segurança no trabalho (Billet, 2011).

Estas são algumas nuances que caracterizam a educação profissional e que oferecem uma amplitude de possibilidades. Poderemos observar um pouco mais dessas especificidades ao discorrer sobre a origem e a evolução da educação profissional a partir da análise do seu desenvolvimento em alguns países do mundo, sem deixar de observar o contexto social, econômico, político e cultural que se estabeleceram ao longo de suas histórias. Alguns países europeus iniciam essa abordagem.

A história da Educação Profissional na Europa pode ser contada a partir da formação das guildas no século XII, que eram “corporações que reuniam pessoas que numa cidade ou vila trabalhavam no mesmo ramo ou ofício” (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2012, p. 6). Para os autores, em quase todos os países europeus, o trabalho do artesão e o seu ensino e formação profissional eram muito semelhantes. As guildas desempenham um papel importante na vida política e econômica das cidades e dispunham de normas para a formação de aprendizes e artifices.

Com a invenção da máquina a vapor, do tear mecânico e da máquina de fição no século XVIII, a Inglaterra deu início à Revolução Industrial e desencadeou profundas transformações na sociedade. O sistema de guildas foi perdendo sua importância até sua completa abolição e o artesanato cedeu lugar à maquinaria das fábricas, que eram operadas por indivíduos sem qualificação e remunerados precariamente. Na época, a vida e o trabalho eram influenciados pelo liberalismo e pelo puritanismo, que ainda hoje influenciam o modelo de ensino profissional. Na perspectiva do liberalismo, “acredita-se

que o livre jogo de forças promove o bem-estar da nação e a saúde das empresas. O puritanismo exige dedicação ao trabalho e a prosperidade é considerada uma consequência desta dedicação” (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2012, p 10).

Sanderson (2015), abordando a trajetória da educação profissional, mais especificamente a educação técnica de nível médio na Inglaterra, durante o século XX, afirma que aquele país experimentou um declínio de competitividade durante o século XX principalmente por decisões erradas relacionadas à educação. Parece ter se tornado evidente ao final do século XIX, levando-se em consideração o poderio da indústria têxtil francesa, assim como da indústria alemã e de suas iniciativas militares, a necessidade de rever a eficiência nacional com a educação profissional. Disso, inclusive, resultou o desenvolvimento da ciência em Cambridge, a criação das universidades cívicas, as universidades tecnológicas, os centros politécnicos e escolas técnicas municipais e movimentos juvenis como os escoteiros.

Tendo em vista a competitividade internacional, a Inglaterra fez uma análise dos sistemas de ensino dos países rivais e percebeu que boa parte dos sistemas estrangeiros oferecia educação profissional para crianças em idade escolar (Sanderson, 2015). Para o autor, o Japão é um bom exemplo disso, considerando o desenvolvimento da engenharia durante o seu rápido processo de industrialização, o que possibilitou a criação, entre 1885 a 1950, de várias escolas técnicas para formação de estudantes de 12 a 17 anos.

Os franceses também são citados por Sanderson (2015), posto que já em 1930 o país já contava com as *Écoles Primaires Supérieures*, destinadas aos filhos de artesãos e agricultores com idade entre 12 e 15 anos. Estas escolas combinavam educação geral, ciência e práticas de atividades laborais. Logo no início do século XX, o país já dispunha de cerca de 450 escolas de educação profissional. Adicionalmente, no mesmo período, o país também instalou mais 70 escolas da indústria sob a gestão do Ministério da Indústria e Comércio, que incluíam também práticas de oficinas. Estas foram de especial importância para a indústria automotiva francesa. Com base na experiência francesa, entre 1904 e 1905 o Secretário Permanente do Conselho de Educação instigou a criação das escolas técnicas juniores na Grã-Bretanha.

Por sua vez, a Alemanha era a principal referência para a Inglaterra no que tange à educação profissional. Naquele país, as crianças poderiam concluir o ensino fundamental aos 12 anos e ingressar em seguida em uma escola de negócios em tempo integral ou sair do fundamental aos 14 anos e fazer a escola de negócios em tempo parcial, atuando em atividades laborais no restante do tempo. Esta foi uma referência importante para a implantação da Escola Técnica Júnior em tempo integral na Inglaterra, assim como para a escola continuada em tempo parcial (Sanderson, 2015). Um fato relevante sobre o

desenvolvimento da educação profissional na Alemanha, apresentado por Sanderson, é que ela surge a partir de uma economia baseada no artesanato e quando a economia mudou com o surgimento das indústrias de metalurgia e engenharia, em conjunto com o antigo artesanato, as escolas se tornaram fontes importantes para o desenvolvimento de habilidades nos jovens. A ênfase na educação profissional em todos os níveis, não menos no juvenil, foi um dos grandes pontos fortes da economia industrial alemã.

E assim, a Inglaterra percebeu que estava atrás da Alemanha e da França na oferta de educação técnica escolar por três motivos principais. O primeiro é que França e Alemanha experimentaram uma transição mais lenta e posterior do artesanato para a indústria de grande escala no século XIX. A contínua relevância do artesanato, assim, perpetuou e realçou a importância das escolas que lhe davam sustentação. Em segundo lugar, França e Alemanha tiveram maior aceitação da educação estatal com fomento público, do qual dependiam as escolas técnicas. A rápida industrialização das fábricas da Inglaterra e o rebaixamento do artesanato, assim como o baixo nível de intervenção estatal e a tardia importância dada ao assunto, minou o compromisso com a escola técnica. O terceiro motivo é que a Inglaterra do início do século XX estava atrasada em relação aos Estados Unidos e Alemanha no desenvolvimento de tecnologias mais avançadas em vários setores. A negligência da Inglaterra em relação às escolas técnicas trouxe como contrapartida a inexistência de gerações de mão de obra qualificada (Sanderson, 2015).

Com as iminentes dificuldades, algumas ações foram colocadas em curso para promover o desenvolvimento da educação na Inglaterra, com o fim de atender às demandas econômicas impostas pelo contexto de competitividade. Teixeira (1971) contextualiza o sistema educacional inglês no final do século XIX e início do Século XX. Ele afirma que em 1900, a educação passa a ser obrigatória na Inglaterra até os 14 anos. O novo sistema de educação era composto também pelo ensino secundário para alguns, que era separado do ensino primário e servido por escolas preparatórias especiais para o ingresso nos três níveis diversos por que se distribuía. O primeiro nível era destinado às classes sociais mais elevadas, que se constituía por um curso de educação geral até os 18 anos e que se propunha a preparar os estudantes para a Universidade e para profissões mais tradicionais; o segundo nível era destinado à classe média, com um curso que se estendia até os 16 anos, que preparava para o exército, serviço civil e novas atividades profissionais e; o terceiro nível, profissional, direcionava-se para a classe trabalhadora, com oferta de cursos para estudantes de até 14 anos e que era direcionado para formar pequenos fazendeiros, comerciantes e artesãos superiores.

A criação das autoridades locais de educação, em 1902, possibilitou a consolidação do curso secundário de quatro anos, paralelamente ao ensino clássico e ao ensino técnico, mantendo-se o sistema

tripartido de ensino secundário (Teixeira, 1971). Segundo o autor, um novo momento da educação do país se estabelece no período da segunda guerra mundial, quando se fez obrigatório o ensino secundário. Neste contexto, criou-se o Ministério da Educação, reduziram-se as autoridades locais e a educação secundária passou a ser universal e gratuita, em conformidade com a idade, a capacidade e a aptidão do aluno, até os 16 anos.

O período compreendido entre 1944 e 1960 não é marcado apenas pela obrigatoriedade da educação secundária, mas também por outras reformas, especialmente na educação superior. Uma delas refere-se à criação dos colégios de tecnologia avançada em 1945 e posteriormente um grande plano de expansão da educação tecnológica permitiu o desenvolvimento do que são hoje as universidades tecnológicas (Teixeira, 1971).

Em se tratando da França, Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2012, p. 10) destacam o importante papel que desempenhou durante o século XVIII em relação às ciências naturais. Neste contexto, destacou-se a implantação das grandes *écoles*, como foi o caso da *École Polytechnique*, que virou modelo de educação técnica na Europa. Entretanto, o país só alcançou o auge da sua industrialização em finais do século XIX.

Ainda que a França tenha criado escolas técnicas de nível médio e superior durante o século XVIII e início do século XIX, a instrução primária para pessoas de idade entre doze a dezoito anos era realizada por comunidades, grupos privados e pela igreja. Durante a primeira metade do século XIX, a grande maioria dos trabalhadores recebia pouca instrução e treinamento além da aprendizagem no local de trabalho (Day, 2001).

Segundo Day (2001), a primeira geração da terceira república francesa, que é o período compreendido entre 1875 a 1914, viu forte progresso na educação em resposta ao crescimento econômico e ao aumento das demandas sociais, em particular a introdução da educação primária obrigatória e gratuita, a criação de um sistema nacional de escolas primárias superiores e escolas normais sob a responsabilidade do Ministério da Instrução Pública e o estabelecimento de um sistema de escolas técnicas públicas, sob a responsabilidade de uma divisão de educação técnica do Ministério da Indústria e Comércio.

A escola primária superior oferecia um programa geral de três anos de educação geral moderna, não clássica (francês, história, geografia, matemática, ciências, educação cívica, com alguns conteúdos de treinamento manual) para jovens de 12 a 14 anos que almejavam educação adicional além da educação elementar, porém que não eram capazes de manter-se estudando no longo e caro currículo clássico dos liceus, que correspondem aos últimos anos do ensino secundário, dos 14 aos 18 anos (Day,

2001). Assim, o autor afirma que as escolas primárias superiores logo começaram a assumir a demanda por estudantes de uma classe social média, que começava a manter um ritmo de crescimento ao longo dos anos, preparando jovens para ocupar posições de nível intermediário em organizações públicas e privadas.

A partir de 1895 foi criada a divisão de educação técnica, subordinada ao Ministério da Indústria e Comércio francês, como o objetivo de congregar e administrar as escolas de educação profissional, no período compreendido entre 1892 a 1900 e assim, segundo Day (2001), passou a ter um vasto repertório de escolas para a formação de trabalhadores qualificados e se configurou como uma espécie de mini sistema de educação que atua do ensino fundamental ao ensino superior e conta com sua própria burocracia, seu conselho superior de ensino técnico e comitês locais e regionais compostos por empresários, industriais, funcionários de escolas e representantes da divisão.

Day (2001) relata que a partir de 1870 a França passa a universalizar a educação primária na maior parte dos departamentos que compunham as regiões francesas. E neste sentido, o país reintroduziu um bom sistema de escolas de educação primária, aumentou a educação feminina e criou um pequeno, mas eficiente sistema de escolas de educação profissional sob a responsabilidade do Ministério da Indústria e Comércio, principalmente o nível secundário júnior. Assim, era possível para um jovem proveniente de uma classe social inferior alcançar um nível educacional mais elevado, especialmente ingressando em programas de formação em engenharia nas faculdades de ciências das universidades ou nas escolas de artes e ofícios sem possuir o bacharelado.

Na Alemanha, foi a partir do século XIX, com a mecanização da indústria têxtil, que se iniciou um forte movimento de desenvolvimento da indústria, em especial aquelas relacionadas à metal-mecânica (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2012). Para os autores, o destaque do final daquele século para o país encontravam-se nas indústrias automobilística, química e elétrica.

Com a difusão da liberdade de emprego por volta de 1811, as guildas foram extintas e com elas todo o processo de formação subjacente. Entretanto, ao longo dos anos, o movimento operário começou a ganhar força e a competitividade internacional instaurou a necessidade por mão de obra qualificada. Assim, em 1897 a formação profissional foi formalmente instituída no país. Neste contexto, segundo Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2012, p. 11), o governo alemão havia difundido entre os jovens a ideia de que “o mundo tradicional das corporações profissionais era considerado uma boa base para a integração social e política dos aprendizes”.

Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2012) caracterizam como ‘dual’ o modelo de educação profissional adotado na Alemanha, por se tratar de uma forma de aprendizagem que se utiliza tanto do

local de trabalho quanto da escola de formação. Isto se desenvolveu ao longo do século XIX, quando os aprendizes passaram a frequentar as 'escolas de acompanhamento', que dispunha de um regime de formação após o horário de trabalho ou aos domingos. Assim, neste formato, os estudantes desenvolviam habilidades técnicas no ambiente de trabalho e conhecimentos teóricos específicos de determinado setor, ao mesmo tempo em que revisavam os programas da escola primária.

Segundo Sanderson (2015), a Alemanha foi pioneira em encaminhar os estudantes de 13 anos de idade para o desenvolvimento de habilidades produtivas e isto permanece até os dias atuais. Segundo os autores, o país dispõe de muitas escolas de educação profissional que ofertam o ensino técnico em tempo integral. Adicionalmente, a Alemanha dispunha de escolas técnicas inferiores para formação, em dois anos, de estudantes provenientes da educação fundamental, com vistas a preparar profissionais para a área de construção civil e comércio de maquinário, atividades extremamente valorizadas no país.

Diante do exposto, na primeira metade do século XX tinham sido desenvolvidos na Europa três modelos clássicos (isto é, exemplares) de ensino e formação profissional: “o modelo do mercado liberal, orientado pela economia de mercado, do Reino Unido; o modelo burocrático, estatizado, da França e; o modelo dual empresarial, da Alemanha” (Greinert, 2012, p. 21).

Assim, em síntese, em uma perspectiva de cultura do trabalho, Greinert (2012, p. 25) afirma que no modelo do mercado liberal, “a economia assume a prioridade. O modelo de qualificação é regulado sobretudo pela orientação do mercado. No plano operacional, o nível de aprendizagem efetivo, as necessidades funcionais da empresa ou a posição ocupada no momento são o princípio didático condutor”. No modelo regulamentado pelo Estado, “a política assume a prioridade. O modelo de qualificação é regulado principalmente pelo controle burocrático (numa base legal). No plano operacional de aprendizagem, o princípio acadêmico é o principal suporte”. Por fim, no modelo dual empresarial, “a sociedade assume a prioridade. O modelo de qualificação é regulado por um controle duplo, ou seja, pela combinação das lógicas do mercado e da burocracia. No plano operacional de aprendizagem, o princípio profissional é a principal orientação didática”.

Para Greinert (2012), os modelos de formação profissional nos países da Europa se baseiam nestes três modelos e embora existam influências técnicas e socioeconômicas em curso e tenham sido realizados esforços de toda ordem para que novos padrões supostamente mais eficazes e mais atrativos fossem implementados, as estruturas e os modelos de controle europeus estabelecidos durante a primeira Revolução Industrial revelam uma notável persistência e mantêm-se prevaletentes.

Miller (1993) contextualiza o desenvolvimento da educação profissional nos Estados Unidos e alega que na primeira metade do século XVIII, o pensamento em termos de educação era orientado pelas

escolas de pensamento prevaletentes no período da renascença e da reforma, que se pautava, sobretudo, na filosofia de John Locke, direcionada para a formação do homem 'civilizado'. O trabalho de Rousseau, que enxergava a educação como um mecanismo para libertar o homem do seu *status* social e permitir o emprego dos sentidos, começou a causar rupturas com a filosofia tradicional.

O desenvolvimento do novo pensamento começou a ser impulsionado a partir da revolução industrial, em que os moinhos de algodão e as fábricas de manufaturas passaram a ter representatividade no contexto econômico americano. A partir desse período, um novo pensamento filosófico sobre educação começou a ganhar força, a perspectiva de Heinrich Pestalozzi, que empresta o pensamento de Rousseau e acredita que "*formal education must be open to all children, that teaching methods should cultivate learning and the desire to learn, and that education should be based on facts and the practical circumstances of society*", como oposição aos construtos teóricos (Miller, 1993, p. 8). Em relação à educação profissional, ele insistiu que as crianças poderiam não apenas pensar, mas também fazer e, portanto, a educação deve consistir amplamente de trabalho manual.

Assim, Miller (1993) explica que como as oportunidades de emprego mudaram, refletindo o novo cenário econômico e social e o estabelecimento de uma sociedade industrial e um forte crescimento populacional, a funcionalidade do treinamento religioso e dos estudos de formação geral enfraqueceu. As faculdades de graduação existentes na época começaram a implementar gradualmente algumas mudanças curriculares para inserir conteúdos mais práticos, atendendo às demandas do mercado.

Adicionalmente, Sanderson (2015) afirma que em 1884 já eram observadas ações no sentido de prover treinamento manual para crianças da educação elementar e que no século XX já havia uma preocupação maior com os objetivos educacionais do que simplesmente trabalho manual para a formação dos estudantes. Os motivos que levaram a isso são similares àqueles verificados na Inglaterra, relacionados à escassez de mão de obra qualificada, ao declínio da aprendizagem artesanal e à competição internacional. Assim, algumas instituições relacionadas ao desenvolvimento comercial e industrial dos Estados Unidos influenciaram sobremaneira o desenvolvimento da educação técnica e o apoio financeiro federal posteriormente fortaleceu ainda mais as escolas industriais.

Iniciou-se assim uma maior discussão entre acadêmicos, governo e mercado no sentido de promover mudanças para preparar as pessoas para o trabalho. Nesse contexto, o parlamento americano votou, pressionado pela indústria e pela agricultura, que estava em queda, em função do novo contexto, a Lei Morrill, proposta pelo Senador Justin Morrill e aprovada em 1890 no governo James Buchanan, cujo conteúdo permitia, para as novas instituições, desenvolver diferentes cursos de estudos e utilizar diferentes técnicas de ensino (Miller, 1993).

A nova legislação permite a criação dos *The Land Grant Colleges*, que contribuíram significativamente para o atendimento das demandas das comunidades agrárias nas regiões onde se instalaram (Miller, 1993). Assim, os *Colleges* prestaram assistência aos fazendeiros, com conhecimentos e recursos, por meio de programas educacionais tanto no campo quanto fora dele. Para além da melhoria das técnicas agrícolas, a criação das Faculdades permitiu a ampliação do acesso ao público à educação superior. Adicionalmente, ao currículo acadêmico de formação geral foi integrado o currículo profissional, sem qualquer julgamento de valor superior.

Segundo Teixeira (1961), os *Colleges* foram fundados para constituir as futuras universidades, associando, desta forma, estudos clássicos com estudos profissionais, tendo como base a ciência e as atividades profissionais dos mais diversos campos e, além disso, difundir conhecimentos por meios de amplos serviços de extensão.

As novas instituições, que saltaram em número sobremaneira (9 em 1776 para 200 em 1862) começaram a perceber a falta de preparação dos estudantes egressos da escola secundária ao ingressar na educação superior. Esta dificuldade foi sanada com a introdução de Colégios Universitários (*University High School*), administrados pelas *Land Grant Colleges*. Esses colégios inseriram o treinamento para preparação profissional no currículo dos seus cursos secundários (Miller, 1993).

Nos Estados Unidos, a formação profissional, aceita em instituições públicas, destinava-se às classes socioeconômicas mais baixas e trabalhadoras. Independentemente da intenção da Legislação de Morrill e do sucesso econômico relacionado ao desenvolvimento das novas instituições, a reputação da educação profissional foi reforçada como mais apropriada para os menos favorecidos. A educação profissional, no entanto, desfrutaria de décadas de apoio legislativo e financiamento federal (Miller, 1993).

Para Teixeira (1961, p.8), a contribuição dos Estados Unidos, com os *Land Grant Colleges* se completa à missão da Universidade enquanto instituição matriz da cultura global da sociedade moderna,

“a exemplo de Bolonha e Palermo, com a função de formação profissional; a exemplo de Oxford e Cambridge, com a formação do *gentleman*, do estadista e do administrador; a exemplo de Göttingen e Berlim, com a formação do acadêmico e do pesquisador; a exemplo de Charlottenburg e Zurich, com a formação do especialista; e a exemplo dos *Land Grant Colleges*, no que tange à aplicação da ciência e da difusão do saber, do espírito de serviço”.

O Japão se fechou para o mundo e ficou isolado econômica e politicamente por mais de 250 anos (de 1603 a 1868) e segundo Bof (2021), após esse período, durante o governo Meiji é que o país foi conduzido a um processo de modernização, com a abertura de portos e um processo de

reestruturação do Estado com vistas ao desenvolvimento econômico, o que incluiu a criação e desenvolvimento de um sistema educacional, que foi inspirado em modelos de países europeus. Após a Segunda Guerra Mundial, o sistema foi reformado, dando origem ao atual sistema de educação japonês.

Terminada a segunda guerra mundial, o Japão entrou em um período de reconstrução e também de redemocratização. Uma reforma na educação também foi realizada a partir da constituição de 1946, à luz da Lei Fundamental da Educação, promulgada em 1947. A partir desta legislação, o antigo sistema educacional de duas vias (*double track system*) passou a ser de via única (*single track system*) (Bof, 2021). A autora afirma que no sistema antigo, após finalizar a escola primária, os estudantes tinham a prerrogativa de escolher um entre dois caminhos possíveis. Um dos caminhos conduzia ao ginásio, ao ensino secundário e à universidade imperial e o outro conduzia às escolas secundárias vocacionais e posteriormente aos “*colleges*” profissionais. Assim, considerando as especificidades de cada caminho, o primeiro levava à formação geral, direcionado para as elites japonesas, enquanto o segundo levava a uma formação profissional, direcionada para as classes trabalhadoras.

Murata e Stern (1993) abordam o sistema de via única, inspirado nos Estados Unidos, que se utiliza do modelo de seis anos de educação primária, três anos de educação secundária inferior (o ginásio), formando o núcleo da educação obrigatória. Depois seguem três anos de educação secundária superior (*high school* ou secundário ou ensino médio) e quatro anos de educação superior. O ensino médio, não obrigatório e nem gratuito, é frequentado por mais de 95% dos concluintes do nono ano da educação primária.

Em 1948 foram instituídas as novas escolas secundárias, importantes na democratização do acesso ao ensino médio e que, segundo Bof (2021), contemplavam tanto cursos de formação geral quanto de educação profissional. Para Abumiya (2012), no período anterior à segunda guerra estas escolas se dividiam em três tipos: as ginasiais, para meninos, que prosseguiriam nos estudos secundários acadêmicos; a educação secundária para as meninas e; a educação profissional, em que os estudantes eram separados por gênero.

O acelerado crescimento da demanda por educação de nível médio no período pós-guerra fez com que mais escolas desta etapa tivessem de ser criadas, tornando-se um dos principais focos das políticas educacionais (Bof, 2021) e as províncias passaram a ter acesso a recursos para criar novas escolas secundárias, bem como também foram direcionados recursos para a iniciativa privada, que impulsionaram ainda mais o crescimento destas escolas, sendo este setor responsável por um quarto de todas as escolas de ensino médio do país (Abumiya, 2012).

Em 1951, a promulgação da Lei de Promoção da Educação Industrial promove algumas ações de apoio à educação profissional, como o aumento do número de escolas e de cursos, direcionadas para o impulsionamento da indústria e da economia e também para a melhoria das condições de vida da população (Bof, 2021). Em 1953, foi promulgada a lei de Promoção da Educação Científica, de forma a empreender a educação científica nas escolas de educação básica. A autora afirma que estas leis possibilitaram a implementação de laboratórios, equipamentos, instalações e outros elementos de infraestrutura nas escolas e a partir de então a educação profissional ficou bastante fortalecida no Japão.

No que diz respeito à educação superior, as reformas ocorridas após a segunda guerra permitiram um forte desenvolvimento da educação superior, sendo possível observar algumas especificidades, em especial a transformação da maioria dos 'colleges' profissionais em universidade ou ainda a sua incorporação a elas e aqueles que não cumpriram os requisitos para esta transformação, ficaram conhecidos como faculdades juniores, com a oferta inicial de cursos de dois anos. Neste contexto, os cursos oferecidos pelas Universidades contemplavam tanto cursos de formação acadêmica geral, quanto cursos de formação profissional (Bof, 2021).

Posteriormente, no final do século XX e ainda no início do século XXI, Bof (2021) alega que o Japão implementou novas reformas, agora no âmbito da educação profissional, considerando as novas demandas de cunho social e econômico que se apresentavam no momento. É importante ressaltar que a reforma que ocorreu nos anos 90 concedeu maior importância à educação profissional, que vinha sendo preterida para os cursos de educação superior de formação geral e ainda por causa do entendimento cultural prevalecente de que a educação profissional era voltada para classes sociais inferiores.

A criação de cursos de ensino médio integrados à educação profissional foi um das importantes ações ocorridas nesta nova reforma. Ainda no contexto destas inovações, os estudantes poderiam estabelecer o seu próprio currículo de formação, escolhendo os componentes de educação geral e de educação profissional que pretendia realizar. As mudanças também possibilitaram "a integração da educação ginásial com a educação secundária, a implementação de sistema de créditos para os cursos de tempo integral, a alteração da nomenclatura 'profissional' para 'especializada' nos cursos e escolas de ensino médio profissional", visando retomar o seu prestígio social, o fortalecimento, expansão e autonomia dada às instituições de educação superior, dentre outras (Bof, 2021, p. 28).

As mudanças ocorridas no mundo já no início do século XXI também permitiram mudanças nos sistemas educacionais japoneses e estão relacionadas à sociedade do conhecimento, em que as novas tecnologias de informação e comunicação e o rápido avanço tecnológico se consolidavam como base

para as mais diversas atividades da sociedade, especialmente no setor econômico, associados à globalização e à expansão do setor de serviços. Tudo isso requeria um novo perfil de profissional e reforçava novamente a importância da educação profissional diante do novo contexto (Bof, 2021).

Uma das principais mudanças no sistema de educação japonês, segundo Bof (2021, p. 312) foi a “incorporação do conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’, como um princípio fundamental da educação”. Esta mudança decorreu da alteração da Lei Fundamental da Educação, que estabelecia como objetivos da educação o “desenvolvimento das capacidades individuais, o cultivo da criatividade e a promoção do espírito de autonomia e independência, por meio do respeito ao valor do indivíduo e ênfase na relação entre a carreira e a vida cotidiana e fomento ao valor do respeito pelo ‘trabalho duro’”. Esta mudança ocorrida no Japão foi introduzida em vários países do mundo no final do século XX e início do século XXI e são fruto de orientações de instituições internacionais, como será verificado no decorrer deste capítulo.

Diante disso, duas diretrizes foram estabelecidas no sistema educacional japonês. A primeira foi a “educação para a carreira”, que se caracteriza como a educação voltada para o aprimoramento da carreira através do desenvolvimento de habilidades e atitudes, que permitem ampliar a independência das pessoas. A segunda foi a “educação profissional”, que é direcionada para a construção de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes para que as pessoas possam realizar um trabalho específico (Bof, 2021, p. 313). Assim, a autora argumenta que estas orientações perpassaram todos os níveis de ensino e deram maior relevância e possibilidades para a educação profissional e tinham como objetivo fazer com que as pessoas transitassem de forma mais serena entre o contexto escolar e o contexto social do trabalho e ainda, promover a independência social e profissional dos indivíduos, auxiliar na organização da carreira durante a vida e favorecer a “formação de profissionais diversificados, qualificados, altamente especializados e criativos, que pudessem viver num mundo globalizado e competir internacionalmente”.

Retomando a atenção para as Américas, é importante compreender como se desenvolveu a educação profissional na América Latina, de forma a se ter uma noção mais ampla do assunto antes de se enveredar, na próxima seção, pela especificidade brasileira. O desenvolvimento da educação profissional nos países da América Latina ganha maior relevância e atenção nos estudos sobre educação profissional mais recentemente, a partir das duas últimas décadas do século XX, quando uma série de mudanças significativas são realizadas nos sistemas educacionais destes países.

Para Cunha (2000a), houve uma série de reformas educacionais durante as décadas de 1980 e 1990 na América Latina, que envolveu a totalidade ou parte dos sistemas educacionais da maior parte

dos países. Estas mudanças afetaram significativamente a educação profissional em todas as suas formas de oferta. Segundo o autor, os motivos destas reformas estão envolvidos em contextos sociais, econômicos e políticos, como a necessidade de estender as possibilidades de escolarização para além do período obrigatório, a pressão social das camadas de baixa renda para ingresso no ensino médio, a incorporação de novas tecnologias na produção de bens e serviços, a abertura dos mercados e o fim das políticas protecionistas.

Beech (2009, p. 35) afirma que a necessidade de reformas se deu em função de 'pressões externas', supostamente decorrentes de transformações em âmbito mundial, como "a globalização, a era da informação e a economia do conhecimento". E assim as políticas educativas dos países latino americanos deveriam dar conta destas novas condições sociais. Para o autor, "a simultaneidade e semelhança dos princípios que orientaram estas reformas encontraram explicação na influência exercida pelas agências multilaterais sobre as políticas educativas da região, por meio do modelo universal de educação proposto por estes organismos" (p. 36). Neste sentido, Cunha (2000a) menciona o BIRD (Banco Mundial) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) como protagonistas destas mudanças.

Para Cunha (2000a), a educação profissional tem sido um fator estratégico no contexto das mudanças nos sistemas educacionais e tem estado sob a atenção do BIRD, que acredita que a educação e a capacitação devem trilhar caminhos distintos. Entre as recomendações do BIRD para os países da América Latina estão "a necessidade de concentrar a educação profissional de modo intensivo ao final da educação secundária", de forma que os estudantes podem escolher entre um leque de possibilidades de ocupação antes de ingressarem no mercado de trabalho e também a subtração da educação profissional das responsabilidades do Ministério da Educação de cada país com o objetivo de tornar as decisões e ações sobre ela menos burocráticas.

Cunha (2000a, p. 51) entende que houve três aspectos orientadores das mudanças na educação profissional na América Latina, que estão vinculados a uma concepção 'econocêntrica' das agências internacionais. São elas: "a descentralização, a setorização e a privatização". A descentralização está relacionada à diminuição do controle do poder público sobre o sistema de educação profissional. A setorização propõe que as regras para oferta e execução da educação profissional sejam fragmentadas, considerando as demandas do mercado de trabalho, sem estarem submetidas a uma política geral de

formação. E a privatização refere-se à transferência da administração das instituições públicas de educação profissional para a iniciativa privada, substituindo o financiamento público pelo privado.

Adicionalmente, para Beech (2009, p. 37), em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram leis que regularizaram os seus sistemas educativos. As reformas se basearam em princípios semelhantes, como “a descentralização, a autonomia escolar, a profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de um sistema centralizado de avaliação de rendimento”.

Na Argentina, foi criada em 1948 a *Universidad Obrera Nacional* (UON), que se estabeleceu como um setor paralelo ao ensino secundário e superior tradicionais, em função da incapacidade do Estado em alterar a situação destes níveis de ensino controlados pelas elites. Assim, um sistema paralelo teria sido criado para formar técnicos e engenheiros industriais para prover o mercado de força de trabalho para o projeto de desenvolvimento do país (Cunha, 2000a).

Cunha (2000a) argumenta que a educação profissional na Argentina durante os anos 80 compreendia a dois ciclos de três anos cada um para a formação técnica após a escola primária: um ciclo básico comum a todas as especialidades e um ciclo superior, que além de realizar a complementação teórica e científica, oferecia uma habilitação técnica. Os concluintes dos dois ciclos poderiam continuar os estudos em nível superior em cursos comuns com a especialidade correspondente. Neste período, também se observou uma maior articulação entre empresas e escolas de educação profissional, com o objetivo de formar auxiliares técnicos. Com o ciclo básico de formação concluído, os estudantes poderiam optar por mais dois anos de formação, parte na escola e parte na empresa. Depois, se quisessem, poderiam prosseguir o ciclo superior para obter a certificação técnica.

Segundo Cunha (2000a), desde a promulgação da Lei Federal de 1992, o sistema educacional argentino é dividido em cinco níveis: educação inicial, educação geral básica, educação polimodal, educação superior e educação quaternária. Como se verifica, não há um nível específico para a educação profissional que, segundo o autor, faz parte de um dos regimes especiais admitidos pela lei para contemplar necessidades pontuais que não são amparadas pela estrutura básica.

Inicialmente se tem a ideia de que a educação profissional parece estar submetida ao nível polimodal, porém esta é direcionada para uma formação geral com foco no desenvolvimento de aspectos relacionados à ética e cidadania, propedêutica e preparo para a vida produtiva, sem gerar uma certificação profissional específica, que se verificava à parte, nos chamados TTP (Trajetos Técnicos Profissionais), podendo o estudante realizar a formação polimodal em um horário e a formação técnica em outro horário, na mesma escola, se concomitante, ou posteriormente à formação polimodal. Os TTP,

dessa forma, são configurados como uma oferta opcional e complementar à formação polimodal, que se apresenta como uma alternativa para substituir o nível de educação técnico-profissional que anteriormente era realizado (Cunha, 2000a). Mudanças recentes no Brasil tendem a constituir um modelo muito similar ao da Argentina.

O modelo proposto pelas agências multilaterais propunha que o ensino médio deveria deixar de lado a formação para o trabalho para concentrar-se na promoção de competências básicas, já que se supõe que o mundo em transformação requer uma formação mais geral. Assim, no Brasil, bem como nos demais países latino americanos, a educação profissional foi separada do ensino médio e passou a ser entendida como um complemento da educação básica aberta aos graduados dos níveis básico, médio e superior, assim como também para adultos e jovens trabalhadores (Beech, 2009). Só mais tarde, a introdução do ensino médio integrado à educação profissional possibilitou conciliar as duas modalidades educacionais.

Da mesma forma que na Argentina, o Chile também realizou importantes reformas educacionais ao fim da década de 1990. Segundo Beech (2009), até a efetivação das mudanças no sistema, a educação profissional e a educação geral naquele país andaram de forma paralela e independente. Posteriormente, entretanto, as transformações no sistema de educação transformaram o Chile em um laboratório internacional de reformas no campo da educação, considerando os ditames da ideologia neoliberal. A partir da reforma, o ensino médio passou a ter dois anos iniciais de formação geral e outros dois anos para uma formação diferenciada, configurando, desta maneira, a integração entre a modalidade e o nível médio de ensino.

Para Beech (2009), a semelhança entre os princípios que orientam as reformas educativas implementadas na América Latina sugere que a influência das agências multilaterais pode explicar, ao menos em parte, a simultaneidade e as semelhanças que apresentam as reformas na região. Assim, para o autor, estas instituições estão, não só legitimando uma agenda política pré-existente, mas também uma agenda de política educativa, promovendo um modelo universal de educação como ideal para adaptar um sistema atualmente existente à era da informação. Apesar dessas considerações, o autor avalia também que, apesar das orientações semelhantes propostas pelas agências multilaterais, a sua implementação foi interpretada à luz dos aspectos sociais, econômicos e culturais de cada país e, portanto, a análise mais específica dos sistemas educacionais de cada país revela as especificidades de cada um e as diferenças entre eles.

A partir desta ideia do desenvolvimento da educação profissional no mundo, verifica-se que a origem e o desenvolvimento inicial da educação profissional, assim como a educação geral é produto

principalmente das necessidades de formação cada vez mais amplas das especificidades relacionadas ao contexto social e econômico vigente na maior parte do mundo a partir da Revolução Industrial e que os esforços de qualificação tiveram forte liderança de instituições cujos propósitos estavam pautados na acumulação de capital e na prosperidade econômica e social das nações, principalmente aquelas que protagonizaram o período de transformação da sociedade entre os séculos XIX e XX.

Carvalho e Kipnis (2010), na sua abordagem sobre as políticas públicas da atualidade, acabam traçando um retrato do contexto de desenvolvimento histórico da educação, enquanto política pública. Eles observam que o atual contexto é diferente daquele que se esboçou no pós-guerra e que foi chamado de paradigma fordista de desenvolvimento. Segundo eles, o contexto do pós-guerra estava situado na produção e no desenvolvimento da indústria e na forte relação entre capital e trabalho, tendo o Estado como mediador. A partir da década de 1970, entretanto, as inovações tecnológicas surgidas em todos os âmbitos da sociedade, começaram a dar uma nova face para as políticas educacionais, uma vez que estas inovações revolucionaram a ideia de tempo e espaço geográfico. Neste contexto, uma nova ordem econômica, política e internacional começou a se impor.

Independente do paradigma centrado na produção industrial ou na era da informação, Oliveira (2010, p. 32) aponta um aspecto atual, mas que delinea a relevância da educação profissional para o desenvolvimento econômico em qualquer período do tempo, ao afirmar que “elegeram a educação profissional, assim como a educação básica como ingredientes decisivos para que a economia responda de forma mais eficiente e competente aos desafios de uma competição internacional cada vez mais seletiva”.

Ramos (2014, p. 21) afirma que o Estado passou a submeter componentes coercitivos e ideológicos às suas funções de natureza econômica, de forma que a política agora parece estar submetida à burocracia do Estado. Segundo o autor, esta constatação tem se materializado por meio do planejamento, que passa a ser um instrumento de relação com o capital, que se configura por um processo em que os empresários aparecem como figuras de apoio, mas que na verdade se constituem, a partir do estreitamento de sua relação com a burguesia, como os “efetivos dirigentes da economia e da política”.

Para Hörner *et al.* (2007, p. 853), “*europes schools have been institutionalised in ‘education systems’ which are subjected to the ‘educational sovereignty’ of the modern state-nation*”. Todavia, atualmente este *status* é relativizado por disposições concorrentes e distintas. Para os autores, é só o ponto de vista histórico, sociológico e ideológico do expositor que define se estas disposições são

libertadoras ou ameaçadoras. Processos que indicam a relativização da soberania educacional nacional devem ser observados na dimensão regional e global.

O nível governamental da dimensão global é o ocupado pelas organizações internacionais multilaterais ou denominadas por Hörner *et al.* (2007) como organizações transcontinentais mundiais. Segundo os autores, há diversos programas e projetos desenvolvidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na área de educação e, nos últimos anos, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial têm se destacado em suas incursões mundo afora como promotores da educação e por meio de efetivas contribuições em pesquisas voltadas para políticas educacionais. As suas ações devem ter a anuência dos Estados-Nação que delas participam, desde que não afetem diretamente sua soberania. Essa restrição, no entanto, "*does not exclude interventions of these world organisations, in form not only of budgetary injunctions, resulting from financial grants, but also of recommendations concerning curricular or structural aspects*" (p. 855).

Hörner *et al.* (2007) destacam a influência destas agências em países do Leste Europeu, da América Latina, Àsia e África, que tiveram políticas educacionais afetadas por estas intervenções. Além disso, os autores lembram que as intervenções informais na soberania nacional destes países, pelo menos no que diz respeito à educação também são observadas quando da aceitação dos resultados internacionais advindos de pesquisas sobre avaliação educacional. É por isso que os autores afirmam que não apenas organizações internacionais oficiais, mas também associações internacionais ligadas às questões educacionais exercem, pelo menos indiretamente, influência política em suas capacidades de informantes informais.

Para Libâneo (2016), a internacionalização de políticas educacionais tem sido observada mais recentemente e está vinculada ao processo de globalização que ocorre no mundo, de forma que as organizações internacionais sugerem ou oferecem projetos e programas para subsidiar as políticas públicas das nações a elas vinculadas, especialmente os países emergentes ou em desenvolvimento. Segundo ele, foi após a segunda guerra mundial que estas insituições começaram a surgir, a partir de um esforço para reconstruir economicamente os países assolados pela guerra, ajustando as relações econômicas e comerciais internacionais. É nesse contexto que atuam mais especificamente o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Para além de conceder empréstimos para ajudar os países do pós-guerra em sua recuperação, o Banco Mundial, a partir da intensificação da globalização,

“passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor controle nas políticas econômicas e sociais desses países” (p 43).

Assim, os sistemas educacionais da maior parte dos países sofreram influência dos países que primeiramente criaram e desenvolveram suas atividades educacionais ou por meio da orientação advinda das instituições multilaterais ou de ambos, quando se analisa a história de cada país ao longo do tempo.

Ainda na esteira do processo de internacionalização das políticas educacionais, é importante destacar uma convergência de práticas nos diversos sistemas educacionais mundo afora, que é o desenvolvimento de currículos de educação profissional voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades que, para Oliveira (2010) representam um papel importante no avanço dos ideais neoliberais, na medida em que devem tornar os trabalhadores cada vez mais autônomos e competentes para resolver problemas que vão surgir no mercado de trabalho, decorrentes das novas tecnologias de informação introduzidas nos processos de produção industrial.

Para Beech (2009), a educação profissional tem sido modelada universalmente, especialmente por influência das organizações multilaterais acima citadas, tendo como base a descentralização e autonomia escolar, a educação continuada, mencionada nas políticas mais recentes promovidas no Japão e descritas acima (aprendizagem ao longo da vida), os sistemas centralizados de avaliação, a profissionalização docente e o currículo baseado em competências como a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Um apontamento feito por King (1993, p. 208), a partir da análise do desenvolvimento da educação profissional no mundo, diz respeito ao fato de que o ingresso em escolas e cursos de educação profissional é voltado para aqueles que não conseguem ser selecionados para as escolas de educação geral. Segundo o autor, “*in a number of western societies trade schools of various types did traditionally provide short courses for those (including working-class children) who were not expected to proceed through the academic lines*”. Adicionalmente, o autor afirma que em muitas colônias a educação manual ou industrial era aquela mais adequada para os povos subjugados.

É nesse contexto que Grignon (1985) critica o sistema escolar, comparando-o, em uma sociedade de classes, como um mecanismo aristocrático de transmissão hereditária de privilégios, sendo reservado às classes populares trabalhadoras uma educação voltada para a formação do trabalhador, que deve ser submisso, respeitar a ordem e a hierarquia, “*debe ocupar el lugar que le ha sido asignado en el orden físico y en orden social*” (p. 311) e ser inofensivo de forma a não ameaçar os privilégios das classes dominantes.

A escola profissional, destinada às classes operárias, deve ser um lugar voltado para ensinar os alunos a fazer de seu espaço e de seu tempo um uso ordenado e disciplinado, assim como se faz nos colégios militares, ou seja, doutrinar as pessoas para um papel social a desempenhar na sociedade, desde que seja submisso aos interesses dominantes (Grignon, 1985).

A próxima seção vai explorar um pouco mais os elementos relacionados ao desenvolvimento da educação profissional ao longo do tempo, especificamente no contexto brasileiro.

2.2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTEXTO SÓCIO-ECONOMICO, POLÍTICO E CULTURAL DO BRASIL

Fonseca (1986) afirma que na época em que o Brasil era colônia portuguesa, a sociedade se baseava na figura do proprietário de terras que era detentor de grande poder, que posteriormente passou para sua família, vindo a constituir-se como a classe mais elevada da sociedade rural. A classe subsequentemente inferior era destinada aos artesãos, mecânicos e tecelões e, por fim, na classe mais inferior encontravam-se os indígenas e mais tarde os escravos.

As pessoas que tinham como atividade profissional o artesanato possuíam prerrogativas sociais, em função da necessidade que as classes dominantes tinham do trabalho destes. E a formação desses profissionais ocorria de forma assistemática nas oficinas localizadas nas próprias fazendas. Com a chegada dos escravos e do ensino das profissões manuais, a condição social dos artesãos fica bastante reduzida (Fonseca, 1986).

Para Mineiro e Lopes (2020), a aprendizagem de um ofício ocorria no local de trabalho e, em geral, era repassada de uma geração para outra, momento em que a técnica tinha prevalência sobre quaisquer teorias. As classes sociais mais elevadas não concediam qualquer tipo de mérito ao trabalho manual ou para atividades que demandavam esforço físico, normalmente destinadas a subalternos e escravos. Assim, segundo os autores, este tipo de trabalho acabava por definir o tipo de classe social de quem os executava e de quem não os executava.

A aprendizagem dos ofícios manuais também foi difundida pelos jesuítas, que foram os pioneiros do processo de educação no Brasil (Fonseca, 1986), porém eram colocados em um patamar inferior ao da educação abstrata, filosófica, teológica.

A descoberta e exploração do ouro iniciou o êxodo da população das cidades para o interior, especialmente daqueles sujeitos que exerciam profissões mecânicas. E para inibir a migração, foram baixadas cartas régias proibindo que profissionais do ofício fossem para as minas. E por algum tempo,

as atividades consideradas industriais para a época foram proibidas, fazendo cair em desuso os ofícios a ela relacionados (Fonseca, 1986).

Quando D. João VI restabeleceu a operação industrial no Brasil, os Colégios das Fábricas foram criados, constituindo assim as primeiras instituições educacionais brasileiras criadas pelo governo para a formação de artistas e aprendizes (Fonseca, 1986). Para Mineiro e Lopes (2020), os Colégios das Fábricas podem ser considerados o primeiro esforço do país para com a educação profissional.

A transferência da família real para o Brasil produziu uma série de efeitos, entre eles a criação de uma companhia de artífices pelo exército, o desenvolvimento da indústria de armas e, por conseguinte, as atividades laborais a ela relacionadas. O Seminário São Joaquim foi incorporado à coroa com a finalidade de abrigar os artífices engenheiros e se tornou um centro de formação de novos artífices, sem restrições à sua origem social. Outros seminários pelo Brasil foram também transformados em estabelecimentos de formação profissional, porém com o propósito de acolher especificamente os jovens pobres e marginalizados (Fonseca, 1986).

Segundo Manfredi (2016), dez províncias passaram a adotar ofícios militares para a formação profissional. Entretanto, diferentemente dos liceus de artes e ofícios, criados e mantidos por instituições privadas, com apoio do governo, elas eram mantidas pelo Estado. Para a autora, estas instituições passaram a ter um caráter mais assistencialista do que propriamente de formação, posto que eram destinadas para os órfãos desvalidos.

Os liceus de artes e ofícios começaram a se proliferar pelos centros urbanos, entre 1858 e 1886, muitos dos quais passaram por ampliação e passaram a constituir uma rede nacional de escolas profissionalizantes (Manfredi, 2016). Posteriormente, a partir da promulgação da constituição de 1824, foram criadas as corporações de ofício, cujo objetivo era formar profissionais para a indústria, embora tenham sido de fato destinadas a ensinar aos negros alguma atividade profissional (Fonseca, 1986).

A partir de 1834, o processo de descentralização da educação para as províncias dificultou a institucionalização de uma política nacional de educação, considerando que a responsabilidade do governo central era estritamente a educação de nível superior, que detinha grande prestígio na época, mesmo com a notoriedade de cursos como medicina, direito e engenharia. Assim, havia quem abdicasse do conhecimento prático para se dedicar à compreensão da cultura geral (Fonseca, 1986).

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e também do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, que tinha o propósito de promover qualificação para preparar estes jovens para o mercado de trabalho, serviu também para o que Fonseca (1986, p. 147) chama de “abastardamento” da educação profissional no Brasil. Assim, “o ensino necessário à indústria tinha sido inicialmente destinado aos

silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria então a servir outros desgraçados”.

Para Mineiro e Lopes (2020, p. 282), originalmente, a educação profissional no Brasil foi direcionada para dar proteção aos “órfãos e os demais desvalidos da sorte dentro de uma política de caráter assistencialista” que caracteriza a sua trajetória até os dias atuais.

Diante desse quadro, verifica-se que o trabalho manual, assim como a formação para este tipo de trabalho é destinado a pessoas de classe social inferior e o trabalho intelectual, assim como a formação geral e propedêutica voltada para sua formação, é destinada a pessoas das classes mais elevadas (Mineiro e Lopes, 2020). Assim como visto no capítulo anterior, a separação entre a educação geral e a educação profissional está relacionada a um processo histórico de segregação social.

Com a instituição do império no Brasil, a partir da independência em 1822, foram realizadas algumas ações importantes para a educação brasileira, entre elas, em 1826, o esforço por sistematizar a educação pública em todos os seus níveis. Nesse sentido, conteúdos de formação profissional foram inseridos nos currículos tanto do ensino fundamental quanto do ensino secundário. Ainda nesse contexto, foi fundado em 1837 o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, cuja finalidade era promover o ensino secundário a partir de uma perspectiva humanística e literária (Mineiro e Lopes, 2020).

Manfredi (2016) relata que as instituições de educação superior foram as primeiras instituições de caráter público criadas no Brasil, com o objetivo de formar as pessoas para atuarem em atividades qualificadas no exército e na administração pública. Neste sentido, segundo a autora, o sistema educacional brasileiro começou pelo topo, enquanto os demais níveis educacionais serviam como cursos preparatórios para o ingresso nas universidades.

A constituição de 1824 garantia que o ensino primário fosse destinado a todas as pessoas de forma gratuita, porém não se desenvolveu com o ímpeto que se esperava. Adicionalmente, eram poucas as instituições que ministravam o ensino secundário, principalmente porque boa parte dos estudantes também faziam suas aulas com professores particulares (Manfredi, 2016). Segundo a autora, neste contexto, a educação profissional era realizada de forma paralela à educação geral, em separado tanto da educação secundária quanto da superior e visava especificamente à formação de mão-de-obra para a produção industrial. Estas iniciativas de formação profissional eram realizadas pelo poder público das províncias ou pela sociedade civil ou em parceria entre eles, de modo que ficavam sob a responsabilidade de academias militares, de entidades filantrópicas e dos liceus de artes e ofícios.

Para Cunha (2000b), ainda no período do império, a educação profissional era pensada para promover o interesse pelo trabalho, para inibir que as pessoas desenvolvessem ideias que fossem contra

a ordem política vigente, para coibir no Brasil os tumultos e manifestações que aconteciam na Europa. Além disso, era necessário preparar mão de obra qualificada para ocupar as vagas que surgiam nas fábricas que se instalavam no Brasil e, com isso, melhorar as condições econômicas dos trabalhadores.

O término do período da escravidão, o fortalecimento do processo de migração e o desenvolvimento da economia do café marcam o início da fase republicana no Brasil, gerando um processo intenso de urbanização e industrialização (Manfredi, 2016). Para a autora, este movimento teve como consequência o aquecimento de setores industriais como o de infraestrutura urbana, transporte e edificações, gerando maiores demandas por pessoal qualificado.

A partir da instauração de um governo federal e representativo que se instituiu com a proclamação da república, um acontecimento importante diz respeito à promulgação da constituição de 1891 que ratifica a descentralização do ensino, mantendo a responsabilidade pela educação superior com o governo federal, deixando para os Estados a incumbência de cuidar da educação básica e profissional. Neste sentido, as concepções de educação reforçam a orientação elitista que vinha se mantendo ao longo do tempo (Simões, 2009), o que para Romanelli (1986) representa a dualidade entre a educação da classe dominante e a educação do povo.

Romanelli (1986) afirma que a instituição de um sistema de ensino nacional e integrado foi dificultada pela autonomia atribuída aos Estados, já que não poderia haver interferência nas decisões entre as esferas de governo, levando desta forma, a execução de ações não coordenadas e, às vezes, dispare, que inibiam o estabelecimento de um sistema nacional de educação. Segundo a autora, o governo tentou implementar reformas para resolver este problema, mas sem qualquer êxito.

O ensino profissional teve um salto quantitativo no início do século XX, fruto do desenvolvimento da indústria no país, passando de 636 instituições de ensino industrial quando da proclamação da república para 3362 em 1909 (Fonseca, 1986). Um marco importante deste período foi a criação, ainda no ano de 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto 7.566, estabelecendo uma instituição nas capitais de todos os Estados brasileiros. Segundo autor, as escolas são baseadas em um modelo adotado pelo presidente Nilo Peçanha, enquanto esteve no governo no Estado do Rio de Janeiro, em 1906. Por esta ação, Nilo Peçanha é considerado uma das referências na história da educação profissional no Brasil.

Para Fonseca (1986), entretanto, o decreto continha a orientação de que a educação profissional nas Escolas de Aprendizes Artífices era destinada à formação daquelas pessoas socialmente marginalizadas, reforçando o modelo de educação profissional que foi instituído ao longo da história. Por outro lado, Romanelli (1986) ressalta que os donos do poder, representados por uma nova classe média

e pela oligarquia rural da época, continuam a acreditar que a educação literária e livresca é o caminho para a ascensão social e a manutenção do seu estatuto.

Estes aspectos acabavam por dificultar a expansão da educação profissional, que era vista pela sociedade como o símbolo da classe dominada, agravada também pela estrutura econômica da nação, que não dispunha de recursos para investir nessa modalidade de ensino e ainda pela pouca demanda por mão de obra qualificada (Romanelli, 1986). A autora pontua ainda que as diferenças regionais se intensificaram neste período, porque alguns Estados da federação detinham maior influência política e econômica no cenário nacional, possibilitando adequar as suas escolas com melhores recursos.

Para além das iniciativas independentes de cada Estado no que tange às possibilidades de educação profissional, Romanelli (1986) destaca que o início do século XX teve outras ações que merecem destaque. Por exemplo, no campo da iniciativa privada, os salesianos desenvolveram um sistema de ensino similar aos liceus de artes e ofícios instituídos na Itália. Assim, até 1905 o Brasil contava com quatorze instituições desta natureza, que se dedicavam tanto à educação profissional quanto à educação geral, principalmente no nível secundário, embora passaram a dar maior atenção à última, contrariamente à vontade de seu fundador, acabando após alguns anos a não mais oferecer os cursos de educação profissional.

Manfredi (2016) também destaca as ações de educação profissional desenvolvidas no âmbito dos sindicatos, que se diferenciavam daqueles dos Estados e dos eclesiásticos, porque assumiam uma ideologia anarquista e, por isso, criaram modernos projetos educacionais, em que o ensino profissional ocorria no próprio local de trabalho, considerando que naquela época a atividade industrial não requeria um domínio técnico tão apurado.

Assim, Manfredi (2016) caracteriza os primeiros anos da república como um período de inúmeras mudanças sociais e educacionais, em que foram estabelecidos novos modelos de educação profissional. Concorriam práticas assistencialistas, católico-humanistas (destinadas ao combate à vadiagem), as anarcossindicalistas (caracterizadas pela educação integral) e aquelas direcionadas para o trabalho em funções específicas em uma instituição fabril e com trabalho assalariado. Segundo a autora, todas essas concepções foram referência para os projetos político-pedagógicos ao longo do tempo.

Já no início da década de 1930, Getúlio Vargas sobe ao poder por meio de uma revolução armada que se justificava por uma economia instável e pelo descontentamento político (Candido *et al.*, 2019). Para Romanelli (1986), este evento representou a cisão com a oligarquia rural que detinha o poder político no Brasil e resultava da necessidade de alinhar a política e a economia do Estado à nova

ordem capitalista. Assim, era imperativo enfrentar a crise econômica mundial e oferecer alternativas para o declínio das lavouras de café.

Getúlio Vargas, assim, apostou em realizar grandes investimentos em infraestrutura para viabilizar o desenvolvimento da indústria brasileira, em substituição ao modelo de exportação de produtos agrícolas. A característica centralizadora do governo promoveu a criação de inúmeras empresas estatais e a criação de diversas estruturas de administração pública nos diversos setores de atividade. Isto fez do Estado o ator principal das decisões econômicas, em favor dos interesses dos empresários (Manfredi, 2016).

No âmbito da educação, Simões (2009) menciona a relevância que passou a ter a educação e faz referência a alguns educadores que tiveram grande destaque neste cenário, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta, Querino Ribeiro, Fernando de Azevedo e Carneiro Leão. Eles foram influentes na definição de políticas de governo e também na execução de ações em prol da educação. Neste período foi criado o Ministério da Educação e da Saúde e a partir dele foi realizado um conjunto de mudanças e ações articuladas e integradas em nível nacional.

Francisco Campos comandava o Ministério da Educação e instituiu um sistema nacional de educação, que passava então a orientar e uniformizar as políticas e atividades educacionais em todos os Estados brasileiros, com forte participação do governo federal (Candido *et al.*, 2019). No âmbito destas mudanças, os autores abordam que as Escolas de Aprendizes Artífices, antes vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, são incorporadas ao novo Ministério da Educação, na expectativa de serem beneficiadas com um montante maior de recursos para o fortalecimento da educação profissional.

Entre as ações promovidas pelo novo Ministério da Educação, cabe destacar a Reforma Francisco Campos, designada a partir da promulgação de sete decretos (Candido *et al.*, 2019), que se propunham a readequar currículos, bem como promover a articulação entre cursos, ramos, ciclos e graus educacionais (Manfredi, 2016), embora seu foco de atenção, segundo a autora, estava mais centrado na reformulação da educação regular, delegando ao ensino secundário a incumbência de preparar os estudantes para a educação superior, afastando-os da educação profissional, favorecendo, desta forma, os interesses do empresariado em detrimento dos interesses dos grupos populares.

O novo sistema nacional de educação no governo Getúlio Vargas se caracterizou por uma centralização da educação superior e um esforço para uniformizar e controlar a educação básica a partir de cima, mantendo a responsabilidade dos governos estaduais, municipais e da iniciativa privada pela administração das organizações educacionais (Schwartzman, 2005). Segundo Candido *et al.* (2019),

entre as modificações promovidas pela reforma, quase nada abrangeu a educação profissional, salvo o decreto 20.158/1931 que regulamentou o ensino comercial nos níveis médio e superior e também a profissão de contador. Tal medida não se observa, entretanto, para os demais setores produtivos, principalmente para o industrial, destoando da política econômica do governo. Adicionalmente, Cunha (2000b) e Fonseca (1986) ressaltam que o ensino profissional fica circunscrito ao grau secundário (médio), deixando à educação fundamental um conteúdo de formação geral.

Para Cunha (2000b), o deslocamento da educação profissional para o grau secundário foi essencial para se promover uma mudança de objetivos da educação profissional pública realizada principalmente pelas Escolas de Aprendizes Artífices, que passava de uma condição assistencialista para uma função efetivamente educacional. As escolas, que anteriormente recrutavam seus alunos em função de sua condição social, agora passariam a realizar processos de seleção com os egressos da educação primária.

Em 1937 foi assinada a Lei n. 378, que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, instituições destinadas à formação profissional, com oferta de cursos em todos os ramos e graus de ensino. Adicionalmente, o decreto n. 4.127, de 1942, possibilita que a educação profissional seja ofertada em nível equivalente ao secundário (Mineiro e Lopes, 2020).

Em 1953, a Lei de Equivalência possibilitou com que os egressos dos ensinos secundários, industrial, comercial ou agrícola tivessem acesso à educação superior, oferecendo assim igualdade de oportunidade a todos (Fonseca, 1986).

Outra ação importante do Estado Novo¹, promovida pelo Ministério da Educação foi a criação do Sistema S², termo que define as organizações de entidades corporativas voltadas para, entre outras questões, a qualificação profissional. Cunha (2000b) afirma que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir do Decreto-lei 4.048, de 1942, foi uma decisão arbitrária do Estado, porque os industriais não só não foram os elementos ativos na sua criação, como também resistiram o tempo todo à instituição da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, assim como à remuneração dos aprendizes.

¹ O Estado Novo foi o período conhecido como Era Vargas, que durou de 10 de novembro de 1937 a 31 de janeiro de 1946. Instaurado por Getúlio Vargas, por meio de um golpe de Estado, caracterizava-se pela centralização do poder, pelo nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

² O Sistema S é o conjunto de nove instituições brasileiras que iniciam com a letra “S”, mantidas através de contribuições empresariais, que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia, voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica

O sistema paralelo (sistema S), vinculado às empresas, era bastante procurado pela população com poucos recursos financeiros, principalmente porque os alunos recebiam um valor pecuniário para manter-se nos estudos. O êxito do sistema S passa por esta especificidade.(Simões, 2009). É tanto que após a criação do SENAI em 1942, foram criados também o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1946, o SESI (Serviço Social da Indústria), em 1946, o SESC (Serviço Social do Comércio), em 1946, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa), em 1990, o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), em 1991, o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes), em 1993, o SEST (Serviço Social dos Transportes), em 1993 e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), em 2001.

Entre os anos de 1945 e 1964, após o período do Estado Novo, o governo federal continuou implementando programas e realizando investimentos em benefício da indústria e do empresariado e os instrumentos normativos e formativos que foram criados e legitimados principalmente entre as décadas de 1940 e 1970 reforçaram ideias e práticas educacionais dualistas: de um lado a educação acadêmica/generalista, em que os estudantes enveredavam por uma formação mais geral, que ia se ampliando com o avanço das etapas de formação; no lado oposto, a educação profissional, voltada para formar profissionais para executar um trabalho, distante de conhecimentos que permitam aos estudantes continuar os seus estudos. A dualidade persistiu mesmo depois da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961(Manfredi, 2016).

As mudanças propostas pela LDBEN, prevista na Constituição de 1937, mas só promulgada em 1961, apresenta a nova estruturação da educação brasileira em três graus: o primário, que iniciava aos sete anos e correspondia a 4 anos de formação, seguido pelo grau médio, correspondendo a 4 anos do ginásio e mais 3 anos do colegial (secundário, técnico e formação de professores) e o grau superior (Moura, 2007).

Mudanças significativas na economia marcam o período de governo do presidente Juscelino Kubitschek, que foi de 1956 a 1961. Isto porque o governo se lançou em um arrojado programa de obras de infraestrutura, contemplando os setores de transporte, construção e energia, incluindo-se aí a construção de Brasília, para servir de capital para o país. Adicionalmente, também foi lançado um plano de incentivos para atração de empresas estratégicas, especialmente voltadas para bens de consumo duráveis, como é o caso da indústria automobilística e de eletrodomésticos (Tavares, 2016).

A ditadura no Brasil inicia em 1964 e ao longo deste período observa-se uma continuidade à política de desenvolvimento nacional implantada por Kubitschek, voltada para os projetos de grande magnitude, como é o caso da construção de pólos petroquímicos e hidrelétricas, implantação de

unidades de produção de petróleo, desenvolvimento agropecuário e mineral na região amazônica, etc, criando, desta forma, uma ampla demanda por formação profissional (Tavares, 2016). Segundo o autor, este viés tecnicista de desenvolvimento acabou por aumentar a relevância do sistema S para a educação profissional no Brasil e, neste contexto, o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra e outras normas para concessão de incentivos a empresas que desenvolvessem projetos de formação profissional foram essenciais para isto.

Ramos (2014) alega que o período que compreende o governo de Kubitschek até o término da ditadura, o país passou por momentos políticos sensíveis, disputados por ideologias de sociedade e projetos de desenvolvimento e, dessa forma, a questão da formação para o trabalho se constituía como fator decisivo para os propósitos que se delineavam para o país. Dessa forma, a Lei 5.692, de 1971, decorre desse contexto e por pelo menos vinte anos que se seguiram, ela delineou a face da educação básica e profissional (Ramos, 2014).

Para Moura (2007), as mudanças advindas desta segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reestruturaram o sistema educacional, passando o grau primário a contemplar o ginásio, tendo um total de 8 anos de duração e o grau médio passa a abranger tão somente o colegial, com 3 anos de duração. Três aspectos importantes desta mudança envolvem a dilatação do grau primário, a eliminação das provas de admissão ao ginásio, que era um obstáculo para que as crianças, especialmente das classes sociais mais baixas, pudessem dar prosseguimento aos seus estudos e, para fins deste estudo, o mais importante foi “o caráter obrigatório da profissionalização do ensino de segundo grau” (p. 12), o secundário.

Um conjunto de fatores produziu essa decisão que, segundo Mineiro e Lopes (2020, p. 289), resultava na extinção da dualidade educacional, na medida que proporcionava “uma trajetória única para todos os estudantes”. Para Moura (2007), um dos motivos era a necessidade de popularidade do governo militar interessado em dar respostas à grande demanda da população para alcançar níveis mais altos de educação. Outra estava relacionada ao projeto de desenvolvimento do Brasil, que se encontrava subordinado a uma dívida externa destinada a patrocinar um novo projeto de industrialização, chamado ‘milagre brasileiro’, que requeria pessoal qualificado para responder ao crescimento.

Segundo Teixeira (1997), para agregar a educação acadêmica com a educação profissional seria necessário criar instituições mistas, de forma a unir as distintas normativas existentes sobre cada uma destas categorias. Apesar das eventuais vantagens desta unificação, seria possível “transferir para as relegadas escolas profissionais o prestígio social e público que assegurava às escolas secundárias um florescimento vigoroso”, mesmo se lhes faltassem as mínimas condições de operação.

Ao se transferir os programas das escolas secundárias para as escolas profissionais, deslocava-se a “seiva social que endurecia o ensino secundário parasitário para o tronco forte mas abandonado do ensino profissional, que poderia vir a florescer na verdadeira educação integral do adolescente brasileiro” (Teixeira, 1997, p. 189).

Para Romanelli (1986), onde houver maior concentração de pessoas, com crescimento econômico e diversificação do trabalho, em que se verifique a transferência contínua e progressiva dos ativos do setor primário da economia para o setor industrial, afetando de forma positiva as ocupações terciárias, então a educação passa a ter valor, é tida como necessária e benéfica e, conseqüentemente, a procura pelo ensino deverá se elevar.

Moura (2007) considera que a dualidade educacional se manteve viva, na medida em que a obrigatoriedade de unificar a educação geral à educação profissional não se estendeu à iniciativa privada, com seus currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites. Adicionalmente, o modelo só teve sucesso nas Escolas Técnicas Federais (antigos liceus Industriais) e Escolas Agrotécnicas Federais. Nas escolas de educação geral, a introdução da educação profissional obrigatória encontrou ausência de professores preparados, de adequado financiamento e de infundáveis dificuldades em ajustar o currículo dos cursos.

Assim, as escolas públicas de educação geral (estaduais) ficaram com um currículo empobrecido pela presença de conteúdo profissionalizante em detrimento de conteúdos de formação geral e, concomitantemente, o acesso cada vez maior das camadas sociais mais populares à Escola pública fez com o que houvesse uma migração dos alunos de classe média para a escola particular, considerando o interesse deste grupo social pela preparação para o acesso à universidade (Moura, 2007). Para o autor, esta contexto origina um processo de desvalorização da escola pública, tanto no âmbito estadual como no municipal, posto que “era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo (p. 14).

Manfredi (2016) afirma que a Lei 5.692/1971, no que diz respeito à profissionalização obrigatória, não teve êxito e foi sendo modificada ao passar dos anos até que se reverte-se por completo à situação anterior, por meio da Lei n. 7.044, de 1982. E, dessa forma, a dualidade entre a educação geral e a educação profissional voltava a se estabelecer. No entanto, a lei 5.692/1971 acabou por contribuir para a piora do quadro de ambigüidade e precariedade do ensino médio e para o desmonte da educação profissional nas redes estaduais, que só foi exceção nas escolas técnicas federais, possivelmente em razão da relativa autonomia que passaram a ter desde 1959, quando passaram à condição de autarquias, deixando de ser Liceus Industriais.

Tavares (2016) pontua a transformação das escolas técnicas federais do Paraná e do Rio de Janeiro em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) como mais uma estratégia de governo com o intuito de desenvolver a educação profissional sem muito investimento. Esta ação foi realizada com a finalidade de formar profissionais tecnólogos (com nível superior). O autor afirma que depois disso outras escolas técnicas passaram a ter a mesma configuração, com o objetivo de formar em três anos um engenheiro de operações que, para atuar no mercado, necessitava fazer complementação de estudos em uma universidade, oferta esta que logo se mostrou desvantajosa tanto para o mercado quanto para os egressos destes cursos.

Segundo Silveira (2015, p. 149), durante o período civil-militar se fortalece a ideia de que as Escolas Técnicas e CEFETs “se constituem em instituições de ensino diferenciadas e, portanto, separadas do segmento de educação que leva às universidades”. E é a partir disso, segundo a autora, que se começa a pensar em instituir uma rede de educação profissional à parte da estrutura de ensino regular, que se consolida principalmente nos governos de Fernando Henrique e Lula.

No Brasil e em toda a América Latina, a década de 1980 é caracterizada pela forte crise econômica e no contexto mais amplo, pelo fortalecimento do processo de globalização, a partir do qual o Brasil inicia um processo de desenvolvimento tecnológico associado a novos processos produtivos, em função de novos investimentos realizados na indústria (Mineiro e Lopes, 2020).

Após o período de ditadura militar, a nova Constituição, promulgada em 1988, estabelecia que a educação básica é um direito subjetivo de cada indivíduo e estabelecia algumas orientações relevantes sobre a educação no Brasil: que as universidades passariam a ter autonomia administrativa, financeira e pedagógica; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior e que a educação, do nível básico ao superior, deveria ser ofertada de forma gratuita (Schwartzman, 2005). O autor lembra também que nos anos seguintes iniciou-se a discussão da Lei 9.394, aprovada em 1996, que dispunha sobre as diretrizes e bases da educação nacional e que delegava maior liberdade e flexibilidade às organizações de educação em todos os níveis de ensino.

Neste sentido, Neto e Nez (2021, p 139) ressaltam que as características da educação pública, expressas na constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN são: “gratuidade, concurso público, eleição direta para diretores, conselhos deliberativos da comunidade escolar, organização das conferências, fóruns, conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, viabilizados pelo princípio da gestão democrática”.

Para Ramos (2014), os governos que se instituíram a partir da redemocratização do país estabeleceram um viés populista às políticas de educação profissional do país. Esta característica é

observada no governo José Sarney quando da ampliação da rede federal de educação profissional a partir da criação de unidades de ensino descentralizadas. Posteriormente, já no governo Fernando Collor, verificou-se a ampliação das funções das instituições federais, o que fortalece ainda mais a educação profissional, momento caracterizado pela difusão dos pressupostos neoliberais nas reformas educacionais ocorridas no Brasil. É também neste governo que ocorre a promulgação da lei que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Moura (2007) ressalta a questão do conflito da dualidade entre a educação geral e a educação profissional ao longo do processo de discussão da nova LDBEN, em que havia a proposta para instituir uma educação escolar do grau secundário a partir de uma formação politécnica, que tem como base o entendimento das diversas técnicas usadas no processo produtivo, não só de forma prática, mas também teórica. Assim, segundo o autor, a concepção de ensino médio se pautaria no desenvolvimento de competências para uso de técnicas de produção, mas de forma fundamentada e não meramente técnica, o que ensejaria a explicação da forma como a ciência se transforma em técnica no processo de produção. Essa visão, entretanto, acaba perdendo força e a Lei é aprovada mantendo a dualidade entre a educação geral e a educação profissional.

Para Moura (2007, p,16), a LDBEN estabelece dois níveis educacionais no sistema educacional brasileiro, a educação básica e a educação superior, de forma que a educação profissional não está vinculada a nenhum destes dois níveis, consolidando de forma explícita, a dualidade supra mencionada. Assim, “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se trata-la como modalidade, o que não é correto”. E complementa que o texto da lei evidencia o seu “caráter minimalista e ambíguo”, quando trata da associação entre o ensino médio e a educação profissional, porque revela que pode existir qualquer possibilidade de conexão entre eles e até mesmo nenhuma conexão. O autor afirma ainda que a “redação não é inocente e desinteressada”, sua real intenção é reforçar a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Moura (2007) destaca que a lei deixa algumas lacunas sobre esta orientação, mas que são logo fechadas com a regulamentação do Decreto 2.208/1997, que legitima a separação e, com isso, os cursos de formação profissional passam a ser oferecidos de duas maneiras: concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode estudar o ensino médio e realizar de forma paralela uma formação profissional, porém com matrículas e currículos distintos e; subsequente ao ensino médio, destinada para quem já concluiu o ensino secundário.

O Decreto n. 2208/1997 definiu como deveria funcionar a educação profissional no Brasil e as mudanças estruturais requeridas para pôr em prática suas orientações fazia parte de um projeto maior de privatização do estado brasileiro e que demandava recursos do BID para ser levado a cabo e que estava submetido às exigências de uma política neoliberal instituída por países capitalistas de hegemonia econômica e por grandes empresas transnacionais (Moura, 2007). Os recursos destinados para a reforma foram executados, segundo o autor, por meio do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que entre outros propósitos, requeria que ao final da execução do projeto, os Centros Federais de Educação profissional e Tecnológica fossem economicamente autossuficientes.

Adicionalmente, Moura (2007) destaca a publicação da Portaria 0646/1997, que estabeleceu a regra de que a oferta de vagas para cursos técnicos de nível médio pelas instituições federais de educação profissional, deveriam obedecer, a partir de 1998, a um limite de 50% para cursos que conjugavam o ensino médio com a educação profissional, ratificando as intenções governamentais de separar educação geral de educação profissional, mesmo constituindo-se ato inconstitucional, uma vez que reduziu a oferta de vagas no ensino médio em todo o país. Esta portaria, entretanto, vigorou até 2003.

Moura (2007, p. 18) diz ainda que o Decreto 2208/1997 instituiu três níveis para a educação profissional: “o básico, o técnico e o tecnológico, sendo que as ofertas deste último integram a educação superior”, sendo denominados cursos de graduação, ainda que sejam regulamentados com uma especificidade que os difere dos demais cursos superiores. Sendo o diploma de educação superior supervalorizado socialmente no Brasil somado à oferta de cursos de graduação de menor duração, resultou na “proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada”, que não foram acompanhados por adequados mecanismos de controle sobre a qualidade dessa oferta. Assim, segundo o autor, este período da história é caracterizado por eventos que resultaram em consequências graves para a educação brasileira.

Medeiros *et al.* (2019, p. 6) contextualizam o período de 2002 a 2008, que foi marcado por “crescimento econômico, alianças amplas e políticas governamentais voltadas para as áreas sociais”, que caracterizam o que os autores chamam de ‘céu de brigadeiro’ e também o período entre 2008 a 2016, assinalado pela crise econômica mundial, que promoveu no país “desaceleração da economia, desemprego, aumento dos juros e a subida do índice inflacionário”, nomeado pelos autores como ‘mayday’. Trata-se do período em que os ‘petistas’ (partido dos trabalhadores) Lula da Silva e Dilma Roussef estiveram à frente do poder executivo nacional. Este segundo período, especialmente no período do segundo mandato de Dilma Roussef, foi descrito, segundo os autores, por um “crescente

descontentamento da população expressa em manifestações populares; a rearticulação dos setores conservadores de extrema direita, influenciados pela ideologia fascista” (p.6), o que mais tarde levou à eleição de Jair Bolsonaro.

Ramos (2014, p. 69) explica que no primeiro mandato de Lula, a nova equipe do MEC se propôs a reconstruir a política pública de educação profissional, tomando como base contribuições acadêmicas, experiências institucionais e outras referências que permitissem corrigir as disfunções que surgiram ao longo do tempo. As principais ações que decorreram desta reconstrução foram “a revogação do Decreto n. 2.208/1997, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDBEN e o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos”. Uma série de consultas à sociedade civil possibilitou a redação da minuta de um novo decreto que substituisse o anterior e que viabilizasse o delineamento de uma nova concepção e forma de educação profissional, retomando a articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Em 2004 foi insituído o Decreto 5.154, revogando o decreto 2.208/1997, desta forma restaurando os princípios que orientam uma política de educação profissional conectada com a educação básica, baseada em uma demanda do país e no direito dos indivíduos. Estes princípios se resumem em: “defesa de uma organização sistêmica da educação profissional”, que esteja associada à educação geral e que esteja vinculada a políticas que se conectem ao desenvolvimento da economia e também à geração de trabalho e renda; “definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional”; “regulamentação do nível básico da educação profissional”; “superação do impedimento de se integrar curricularmente ao ensino médio” e; “monitoramento e garantia da qualidade com controle social, do nível tecnológico da educação profissional” (Ramos, 2014, p. 73-74).

Uma modificação relevante do período é a instituição do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 nas instituições federais de educação profissional e posteriormente ampliado por meio do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 para todo o sistema de ensino (Ramos, 2014).

A articulação entre o ensino médio regular e a educação profissional não teve inicialmente o impacto que se desejava, sendo observada sua implantação em poucas instituições educacionais pelo país, acarretando mudanças insignificantes no acesso dos estudantes a estas instituições, o que foi ratificado pelo número de matrículas na educação profissional e na educação básica de nível médio no

Brasil nos anos posteriores à institucionalização do Decreto 5.154/2004. Dessa forma, havia urgência na ampliação da oferta de vagas no setor público (Nascimento *et al.*, 2020).

Mineiro e Lopes (2020) relatam a criação de um plano de ampliação da rede de instituições federais de educação profissional no ano de 2005, organizado em duas fases, de tal modo a alcançar um total de 354 novas unidades até o final de 2010, considerando a criação de mais 150 novos *campi*. Assim, a ampliação da oferta de vagas era o propósito deste plano, ao qual foram adicionados outros dois projetos: o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec Brasil).

Ramos (2014, p. 79) aborda também a importância do plano de expansão da rede de educação profissional no Brasil, que contempla inclusive a possibilidade de atuação na educação superior, englobando dessa forma a pesquisa, a extensão e a inovação. Posteriormente, em 2008, a expansão e reorganização das instituições federais levou à promulgação da Lei 11.892, que estabelece a RFEPCT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e cria, por conseguinte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”.

O processo de expansão da educação profissional no início dos anos 2000 também é contemplado com o Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007, que orienta e apóia os sistemas estaduais na implantação de cursos de educação profissional articulada com o ensino médio (Ramos, 2014).

O quadro 1 sintetiza os principais atos legais ocorridos ao longo do tempo que evidenciam o desenvolvimento da educação profissional no Brasil.

Quadro 1. Organização dos principais eventos legais da Educação Profissional

Ano	Evento e/ou finalidade
1909	Surgiram as Escolas de Aprendizes e Artífices. Decreto nº 7.566.
1931	Decreto nº 20.158. Reforma o ensino comercial que, entre outras providências, organizou essa modalidade nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador.

1931	Criação do Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.850. Conselho destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional.
1937	Lei 378. Transforma as escolas de aprendizes artífices em Liceus industriais.
1942	Decreto 4.127. As escolas técnicas passam a oferecer educação profissional equivalente ao nível secundário.
1942 a 1946	Implantação dos ensinos industrial, comercial e agrícola, por meio da criação do Sistema S.
1959	Decreto 47.038. Os liceus industriais passam à condição de Escolas Técnicas Federais e é criada a Rede Federal de Ensino Técnico.
1961	Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O ensino profissional readquire sua natureza educativa. Equivalência entre cursos técnicos e secundários para fins de ingresso em curso superior.
1971	Lei 5.692. O ensino profissional passa a ser compulsório no ensino médio.
1982	Lei 7044. Renova a disposição de obrigatoriedade do ensino profissional no ensino médio.
1996	Lei. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Decreto 2.208. Separa a educação profissional do ensino médio.
2004	Decreto 5.154. Revoga o decreto 2.208/1997 e restabelece o ensino médio integrado à educação profissional, além de outras questões.
2005	Decreto 5.478. Estabelece o Proeja – Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio. Dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores.
2005	Surge o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.
2007	Decreto 6.302. Promove a expansão do ensino médio integrado à educação profissional nos Estados.
2008	Lei 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional.
2012	Resolução CNE/CEB n. 6. Define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio

Fonte: Adaptado de Sievert (2015, p. 36105) e complementado pelo autor.

Mineiro e Lopes (2020) apresentam a evolução da rede federal de educação profissional ao longo do governo Dilma Rousseff, passando ao contar, ao final de 2016, com 644 unidades distribuídas pelo país. Tavares (2016) afirma que, para além dessa expansão, foi criado e executado durante o período de 2011 a 2014 o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), tendo sido o maior programa de acesso à educação profissional implementado no Brasil.

Em 20 de setembro de 2012 entra em vigor a Resolução CNE/CEB n. 6, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, que veio a substituir a Resolução de mesmo conteúdo número 4 de 1999, esta ainda sob as orientações do Decreto 2.208/97.

Neto e Nez (2021, p. 127) afirmam que os primeiros dois anos de governo do atual governo Bolsonaro são marcados por poucas ações efetivas na área educacional. Pode-se dizer que o primeiro ano é baseado em um trabalho de organização e conhecimento e o segundo ano é caracterizado pela difusão da Covid-19 e da recessão econômica mundial, o que levou a políticas de confinamento e a focalização de ações das instituições para o combate à pandemia. O que foi feito durante os dois primeiros anos de mandato, segundo os autores, foi “a intolerância ao marxismo, a Paulo Freire, a discussão de gênero nas escolas e outros elementos controversos” (Neto e Nez, 2021).

Para Neto e Nez (2021), Bolsonaro acreditou que as políticas educacionais representariam um caos e, por isso, sua intenção era privatizar ao máximo as instituições educacionais públicas e, para além disso, promover a educação a distância em todos os níveis de educação, desincumbir-se das políticas de inclusão social, principalmente aquelas relacionadas a gênero. Estas ações, segundo os autores, estão articuladas dentro de um modelo de governo que se veste do autoritarismo e dos interesses do capital.

O que há de mais recente de ações práticas do atual governo em relação à educação profissional é a implantação da Resolução n. 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que tem sido muito criticada pelas instituições relacionadas à área de educação em função do seu viés dualista, voltado à desarticulação da educação profissional da educação básica, como já observado no governo Fernando Henrique Cardoso. Os desdobramentos desta nova regulamentação serão analisados, pesquisados e validados no futuro.

As novas diretrizes trazem em seu bojo as transformações que ocorrerão a partir do ano de 2022 no ensino médio integrado com a introdução da nova BNCC, que será explorada com mais detalhes na

última seção deste capítulo e se constitui como política pública contemporânea, mas ainda sem resultados práticos.

A próxima seção explora as idiosincrasias da Rede de Institutos Federais criada a partir da Lei 11.892/2008, que destaca aspectos relevantes para a compreensão e desenvolvimento do estudo de caso e dos aspectos relacionados à gestão democrática.

2.3. A REDE PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA ATUAÇÃO NO BRASIL

Como foi visto na seção anterior, a rede federal de educação profissional no Brasil adveio da criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices em 19 Estados brasileiros, com o objetivo de educar e ensinar um ofício a jovens em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos. Na época, ficavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Conif, 2021)

Em 1937, algumas dessas instituições são transformadas em liceus e passaram a ser submetidas administrativamente à Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Ministério da Educação e Saúde (Conif, 2021).

Em 1942, as instituições são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde. Com a criação de leis orgânicas, ocorre profunda reforma no sistema educacional brasileiro e nesse contexto, o ensino profissional e técnico é equiparado ao nível médio de educação (Conif, 2021).

Em 1959, as instituições passam à condição de autarquia e recebem autonomia didática, técnica, financeira e administrativa. Nesse momento, são criados diversos cursos técnicos. Um marco importante deste período é a autorização da oferta de educação “técnica” de nível superior, posteriormente estabelecidas como engenharias operacionais (Conif, 2021).

Em 1978, as Escolas Técnicas passaram a ser chamadas de CEFETs, com o propósito de realizar pesquisas na área técnica industrial e ofertar cursos industriais, de graduação e de pós-graduação. Inicia-se a formação de profissionais de engenharia industrial, tecnólogos e de licenciatura plena. Também são ofertados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e especialização e de formação de professores (Conif, 2021).

Finalmente, em 2008, por meio da Lei 11.892, 31 centros federais de educação tecnológica, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às Universidades passam ao *status* de Institutos Federais. A partir desse marco, houve um processo de expansão, interiorização e consolidação de uma rede de instituições federais cobrindo todo

o território brasileiro. O foco desse movimento era democratizar e ampliar o acesso à educação, à ciência e à tecnologia, a formação de profissionais qualificados, o fomento ao desenvolvimento regional, o estímulo à permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil, a inclusão social e redução das desigualdades, o atendimento aos municípios populosos, com arranjos produtivos locais identificados e o desenvolvimento de produtos, processos e serviços (Conif, 2021).

Pacheco *et al.* (2010, p. 23) afirmam que os IF nasceram, considerando seu formato jurídico-institucional, buscando se diferenciar da Universidade clássica, estabelecendo assim uma forma que se apropriava tanto da instituição Universidade quanto da instituição CEFET e “representando, por isso, uma desafiadora novidade para a educação brasileira”.

Vale contextualizar a transformação do CEFET-PR em Universidade. Para tanto, o trabalho de Moraes e Kipinis (2017) ajuda a compreender essa transição. Os autores alegam que ao serem transformados em CEFETs e terem a possibilidade de oferta de cursos superiores e de realizar, pesquisa e extensão, as instituições iniciaram um processo de transformação da sua identidade. Entretanto, o decreto 2.208/97 orientou para a abolição do ensino médio integrado à educação profissional e, posteriormente, o decreto 2406/97 estabeleceu que os CEFETs passariam a ser instituições especializadas em educação profissional. Esse movimento do governo gerou o receio das instituições de serem relegadas a escolas técnicas com reduzido escopo de atuação, já tendo desenvolvido ao longo de muitas décadas a sua *expertise* no âmbito da educação técnica integrada ao ensino médio e mais recentemente um forte desenvolvimento da educação superior, com oferta de cursos de engenharia e pós-graduações *lato e stricto sensu*.

O atores organizacionais do CEFET-PR então iniciaram uma campanha de transformação que tomou conta da instituição, apresentando dados estatísticos que evidenciavam que a instituição atendia todas as orientações normativas estabelecidas pela LDBEN para ser considerada Universidade. Com o ingresso do governo Lula e após forte articulação política, mesmo após a institucionalização do Decreto 5.154/2004 que fortalecia novamente a identidade dos CEFETs e permitia novamente a oferta dos cursos integrados, o CEFET-PR conseguiu se transformar em Universidade por meio da Lei 11.184/05 (Moraes e Kipinis, 2017).

A transformação, entretanto, levou a rede de CEFETs a acreditar nessa nova configuração institucional, ao passo que o governo percebeu o problema que havia criado, pois a mudança poderia significar um afastamento drástico da proposta original da criação da rede e a oferta educacional desarticulada das necessidades sociais e produtivas (Moraes e Kipinis, 2017). Assim, para os autores, é essa situação de “disputa entre identidade de escola técnica e vontade de universidade que nasce a ideia

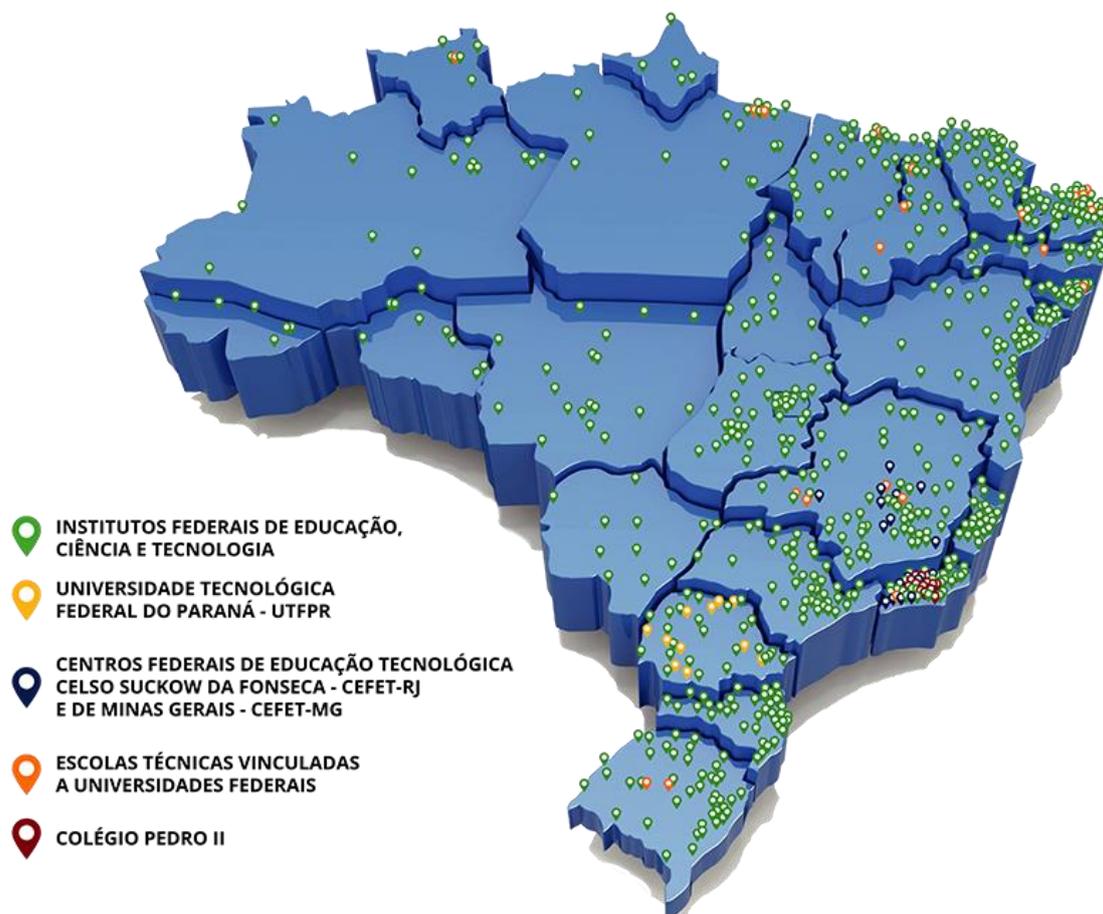
unificadora dos Institutos Federais” (p. 704), que entre os CEFETs não foi aceita pelo CEFET-RJ e pelo CEFET-MG, porque estes compartilhavam com o CEFET-PR, agora UTFPR, o desejo de se transformar em universidade e não poderiam aceitar sua equiparação com o restante da rede na condição de Institutos Federais.

Assim, a Lei de criação dos Institutos estabelece que a rede federal é constituída pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais – CEFET-RJ e CEFET-MG, respectivamente, pelas 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

Com trajetória centenária, atualmente a rede federal contempla 643 unidades (vide figura 1), mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre docentes e técnicos-administrativos. As instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores do campo e da cidade, o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e a qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento (Conif, 2021).

Nesse contexto, Pacheco (2010, p. 15-16) afirma que a educação profissional é “estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para o fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros”. Neste sentido, os autores ressaltam que a política de educação profissional do país passa a ser, acima de tudo, uma estratégia de transformação social. No que tange ao desenvolvimento econômico, Turmena e Neves de Azevedo (2017) afirmam que a criação da rede permite com que as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos possam ter a oportunidade de desenvolver-se do ponto de vista econômico e social, com a oferta de formação profissional.

Figura 1. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: (MEC, 2021)

Segundo Silveira (2015), os Institutos Federais devem ofertar, considerando a sua lei de criação, cursos de educação profissional técnica de nível médio, principalmente na modalidade integrada ao ensino médio, com foco em estudantes da educação fundamental e para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio, mas também devem voltar sua atuação para a formação dos mais diferentes perfis da força de trabalho, por meio de cursos de formação inicial e continuada, que exigem apenas o ensino fundamental como pré-requisito para o ingresso, assim como cursos de graduação e de pós-graduação, todos eles respeitando a vocação econômica, social e cultural das regiões em que serão ofertados. A figura 2 resume as ofertas dos IF em seus níveis, modalidades e duração.

Figura 2. Modalidades de Educação Profissional ofertadas pela Rede Federal

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 ano
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Formação Inicial e Continuada 1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos

Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores

Fonte: (MEC, 2021).

Segundo Pacheco (2010), a configuração das ofertas dos Institutos Federais, considerando a sua atuação da educação básica até a pós-graduação, permite a aplicação dos princípios pedagógicos da verticalização e da transversalidade. O primeiro propõe que o estudante construa sua formação completa dentro da instituição, que os espaços de ensino sejam compartilhados por estudantes de qualquer nível educacional e que os professores tenham a capacidade de transitar entre estes níveis. O segundo está relacionado à conexão entre a educação e a tecnologia, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo a organização do trabalho didático por um caminho que vai além das aplicações técnicas, contemplando aspectos sociais, econômicos e culturais.

Assim, para Pacheco (2010), estes princípios permitem com que os currículos da educação profissional sejam organizados por eixo tecnológico, que passa a ser a espinha dorsal constituída por matrizes tecnológicas. Segundo o autor, cada eixo abarca um conjunto de técnicas, porém não se limita às suas aplicações, associando-se também a outrass dimensões socioeconômicas.

Os eixos de atuação dos Institutos Federais têm como base o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia, estabelecidos por meio das resoluções

01/2014 e 413/2016 do CNE (Conselho Nacional de Educação), respectivamente. Os eixos de atuação dos Institutos Federais são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais e; Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer (Conif, 2021).

No âmbito da gestão, Fernandes (2009, p. 6) trata da estrutura de organização dos IF. Afirma que o modelo adotado pelos Institutos é “diferenciado e único” quando comparado a outras instituições educacionais, em função de atuar em diferentes níveis educacionais, pela ligação do ensino com a pesquisa e com a extensão e pelo caráter *multicampi* e pluricurricular. Dessa forma, a organização daí decorrente estará próxima de uma estrutura em rede, de forma a agregar as diversas unidades, situadas geograficamente em diferentes locais, a partir de uma unidade central, a reitoria.

Na reitoria, a estrutura padrão, estabelecida pela Lei de criação dos IF compreende, além do reitor, unidades administrativas que vão trabalhar de forma matricial junto aos *campi*, o que compreende cinco pró-reitorias e cinco diretorias sistêmicas (Fernandes, 2009). A especificidade, nomenclatura e escopo de atuação de cada unidade é definida pelo regimento interno e aprovado pelo Conselho Superior, órgão deliberativo dos IF, formado por membros representantes das categorias sociais que os constituem, assim como por representantes de instituições externas, que se articulam com eles. As definições acerca de cada unidade dependem do contexto e estratégias traçadas pelos Institutos para um determinado período de tempo e também das condicionantes sociais, econômicas, políticas e culturais que o cercam.

Para Fernandes (2009), as unidades operacionais são designadas como *campi* e sua responsabilidade está relacionada ao cumprimento das finalidades e objetivos estabelecidos na lei que criou os Institutos Federais. O modelo estrutural adotado por cada *campus*, segundo o autor, poderá sofrer variações em razão do seu tamanho e da quantidade de cargos de gestão (cargos de direção e funções gratificadas) que a ele é destinado, mas em geral as unidades podem ter uma estrutura matricial ou departamental funcional.

A criação dos Institutos Federais se constitui como uma das ações que estão contidas no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e que foi instituído pelo MEC no ano de 2007. Neste documento estão delineados os princípios e projetos que orientam as políticas educacionais do país e que engloba a educação profissional (Mineiro e Lopes, 2020).

O PDE faz menção à missão institucional dos IF. No que diz respeito à relação entre educação e trabalho, os Institutos Federais devem “ofertar educação profissional e tecnológica, como processo

educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio”, deve considerar os arranjos produtivos locais para estabelecer a oferta de seus cursos, fomentar a pesquisa aplicada, bem como o desenvolvimento de ações culturais e de empreendedorismo. Quanto à relação entre educação e ciência, os Institutos Federais devem: “constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica”, ser referência no auxílio às escolas públicas para oferta de programas de ensino de ciências; ofertar cursos e programas que permitam a formação de professores para a educação básica e; executar ações de extensão com o objetivo de divulgar os resultados de pesquisas científicas (Brasil, 2007, p. 19).

Ainda no âmbito do PDE, os Institutos Federais têm o compromisso de buscar superar a histórica dualidade entre o propedêutico e o profissionalizante, buscando promover a combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (Brasil, 2007).

Pacheco (2010, p. 25) aborda a combinação dos aspectos trabalho, ciência, tecnologia e cultura para legitimar a atuação dos IF, aspectos que estão em consonância com a evolução da sociedade e, portanto, se transformam com ela. Segundo o autor, “as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos”. Portanto, a pesquisa realizada nos Institutos Federais não deve ficar apenas no contexto da descoberta científica, mas perpassar todo o itinerário de formação do indivíduo.

Magalhães e Castioni (2019) afirmam que é preciso ter cuidado com o ambiente acadêmico que se cria com o desenvolvimento de pesquisas em instituições de educação profissional, para que se tenha sempre em mente a possibilidade de aplicação da pesquisa científica realizada nos IF, de forma que se reverta em algum tipo de benefício à sociedade e para os setores produtivos para os quais ela é direcionada.

Conciani e Figueiredo (2009, p. 51) também alertam sobre a necessidade de atentar para a tradição e missão social dos Institutos, uma vez que tanto o aumento do nível de qualificação dos servidores, quanto a ampliação do escopo de atuação dos Institutos Federais para a oferta de programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado elevam o interesse pela pesquisa pura, orientada para temas básicos. E “esses dois fatores abrem a possibilidade de um deslocamento da tradição dos IF na produção do saber. Isto aproxima a forma de atuação dos IF com as universidades tradicionais”. Para os autores, a pesquisa-ação parece se constituir em uma alternativa para fortalecer a pesquisa voltada para a inovação e também para a formação profissional. E esta preocupação está expressa na legislação quando requer dos IF que direcione 50% das suas vagas para o nível técnico, privilegiando sua articulação com o ensino médio.

Conciani e Figueiredo (2009, p. 52) acreditam que há “um antagonismo entre a proposta de educação inclusiva e libertadora proposta pelos IFs e a de formação de quadros para desenvolver ciência de alto nível”. Assim, para os autores, a política de contratação de pessoal tem sido falha ao se contratar docentes que desejam desenvolver pesquisa, ao invés de formar técnicos e cidadãos.

Outro aspecto relevante dos IF, considerando sua tradição e missão social, deve ser a sua atuação com o PROEJA, de forma a melhorar a situação de escolaridade de um conjunto de pessoas que, embora tenham um emprego, acabam por se deparar em dificuldade de recolocação profissional justamente em função do baixo nível de educação formal e também tecnológica (Conciani e Figueiredo, 2009).

Para Pacheco (2010, p. 18), ao abordar os IF enquanto política pública, é importante lembrar que são instituições resilientes, no sentido de serem capazes de desenvolver ações voltadas para a inclusão social e de promoverem, por si próprias, alternativas que reforcem seu compromisso social, a despeito das pressões empregadas por direcionamentos governamentais ao longo de sua existência, ditadas pelas demandas do mercado. Assim, para o autor, os IF têm a responsabilidade de “garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”.

A autonomia dos IF é uma característica expressa na sua lei de criação e sobre isso Pacheco (2010) afirma que esta autonomia está diretamente relacionada à natureza jurídica de autarquia de que dispõem os IF e à liberdade que lhe são atribuídas para criar e extinguir cursos e emitir diplomas, auto-organizar-se administrativamente, ter um orçamento definido para os *campi* e para a reitoria, decidir sobre a aplicação de recursos, dentre outros aspectos. Assim, o autor evidencia que a autonomia dos Institutos Federais é relativa e não pode ser confundida com soberania. Neste sentido, os IF têm poder de autogestão, mas encontra limites na sua própria missão social.

Dito isto, Pacheco (2010, p 26) alerta para o fato de que a autonomia é dependente das relações e vínculos existentes entre os atores organizacionais, a instituição educacional e a comunidade e passa por uma mudança de cultura e também de mentalidade, de forma que todas as pessoas, de dentro e de fora da organização, possam conhecer e dialogar com os projetos de vida e de sociedade que se desenvolvem no contexto educacional.

Para Magalhães e Castioni (2019, p. 748), as instituições pertencentes à rede federal de educação profissional podem se constituir como um mecanismo para a promoção do desenvolvimento do país, o que demanda sua articulação com as demandas econômicas e sociais dos locais onde se estabelece. Neste sentido, as políticas educacionais, em especial as de educação profissional, devem

ser associadas às outras políticas governamentais, de forma a possibilitar que os estudantes formados tenham uma melhor inserção no mundo do trabalho e para que o cidadão brasileiro possa ter uma vida mais digna.

Todavia, apesar dos inegáveis avanços advindos dos IF e da política de expansão destes, Souza e Silva (2016) advertem sobre a necessidade de se ter cautela quanto à origem e divulgação de informações tão positivas sobre a atuação destas instituições. O modelo que foi instituído nos IF a partir da Lei 11.892/2008 também se deu com ressalvas e precisa superar inúmeros obstáculos para se consolidar. Segundo os autores, para além das discussões sobre a articulação da educação profissional com o ensino médio, o Proeja, a função social dos IF e a formação de professores, há também de se considerar aspectos que passam por “questões de ordem organizacional e administrativa, inclusive a construção de prédios e a distribuição de cargos” (p. 22).

A nova institucionalidade dos IF se apresenta como uma inovação no que diz respeito a políticas públicas educacionais brasileiras (Mineiro e Lopes, 2020), que são pauta da próxima seção, especificamente no âmbito da educação profissional.

2.4. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Diante do que foi visto sobre o desenvolvimento da educação profissional, o sistema educacional brasileiro atualmente contempla uma série de possibilidades acessíveis ao trabalhador, entre elas a educação técnica integrada ao nível médio, os cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao ensino médio, o PROEJA, articulando a educação básica com a formação técnica, os cursos superiores em tecnologia, as inúmeras possibilidades de formação inicial e continuada, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de formação de professores, com ofertas sendo realizadas pelas redes pública e privadas e pelo Sistema S.

Essas possibilidades decorrem de políticas educacionais implementadas pelo Estado ao longo do tempo e que estão contextualizadas sob aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais no âmbito da nação brasileira. Para Saviani (2008, p. 7), a política educacional refere-se “às decisões que o Poder Público toma em relação à educação”. Em seu estudo, o autor aborda os limites e as perspectivas da política educacional brasileira e, para isso, ele precisa analisar o grau de abrangência das ações de cunho educacional que foram implantadas pelo Estado.

Segundo o documento produzido pela OECD (2021) sobre o cenário educacional brasileiro, existe um conjunto de normas que orientam sobre como deve funcionar a educação no Brasil. Elas ajudam a

estabelecer os padrões mínimos que devem ser alcançados para atender as necessidades educacionais do país. Entre elas estão: a Constituição Federal de 1988, que garante o ensino público gratuito a todos os níveis educacionais; a LDBEN, de 1996, que, entre outras orientações, estabelece a estrutura e os níveis de ensino da educação básica, a responsabilidade dos entes federativos e a qualificação mínima dos docentes; o Plano Nacional da Educação, atualmente para o período de 2014 a 2024, que estabelece as metas que devem ser alcançadas pelo sistema educacional brasileiro; as DCNs, de 2013, que estabelecem a estrutura curricular que deve ser executada em todas as etapas de ensino, bem como para as escolas quilombolas e indígenas e; a BNCC, recentemente instituída, que orienta sobre os objetivos mínimos de aprendizagem em cada etapa da educação básica.

Ainda no que tange à BNCC, em 2017 foi aprovada a Lei 12.145, que estabelece a nova proposta da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, que começou a ser executada em 2020, e também para o ensino médio (OECD, 2021) e que iniciou sua implantação neste ano de 2022.

Para aprofundar o entendimento da atual política pública educacional voltada especificamente para a educação profissional, é necessário voltar à década de 1990, conhecida como a “década da educação no Brasil”, período em que inúmeras ações foram implementadas na área educacional, em especial a promulgação da Lei 9394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Andrade (2021) atenta para o fato de que as políticas públicas nacionais são estruturadas a partir de um conjunto de influências e que a LDBEN original já conta com cinquenta e quatro alterações, no período entre a data em que foi promulgada até dezembro de 2020. Estas alterações tiveram como propósito corrigir alguns dispositivos, entre eles aquele que tratava como obrigatório e gratuito apenas o ensino fundamental.

Neste sentido, Wittaczik (2008p, 81) afirma que o fortalecimento da ideologia neoliberal é coincidente com o processo de concepção da LDBEN e, desta forma, as reformas educacionais são operacionalizadas com base nas orientações e suporte financeiro realizados pelas agências financeiras multilaterais, como o BID, o BIRD, a UNESCO, a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Segundo essas orientações, é o ensino fundamental que deve ser prioridade e é para este nível educacional que os recursos financeiros aportados devem ser direcionados. No que diz respeito à educação profissional, a recomendação era que fosse privatizada, posto que se constituía como um processo de formação longo e oneroso.

O texto sobre a educação profissional que está contido na LDBEN, segundo Garcia (2000), foi um dos mais difíceis de serem redigidos, considerando a polêmica envolvendo a temática na época e também em função dos distintos interesses que sobre ela se voltavam. Para Silveira (2015), esse

processo foi caracterizado por intensa discussão, não somente sobre a questão da formação para o trabalho, mas especialmente quanto à reforma do ensino médio e técnico.

Silveira (2015, p. 152) afirma que a separação entre formação geral e formação profissional volta a ser amplamente debatida, buscando-se, de um lado, separá-las, com o pretexto de que será possível ter um currículo mais flexível para que possa se ajustar às contínuas mudanças impostas pelo mercado de trabalho. A defesa desta proposta se coaduna com os ideais neoliberais e atende aos anseios do empresariado e está baseada na redefinição das funções do Estado. De outro lado existe uma proposta que é concebida na “emancipação política do trabalhador” e foi estruturada a partir da “reorganização e unificação dos movimentos sociais e a formação de uma consciência crítica das relações de produção”. Trata-se de de uma proposta que busca universalizar os direitos sociais subjetivos e socializar o conhecimento construído ao longo do tempo.

Ainda no que tange à educação, Silveira (2015, p. 152) afirma que a universalização deve ser alcançada pela “formação omnilateral das crianças, jovens e adultos”, que ocorre por meio da articulação entre a formação científico-tecnológica e o conhecimento geral, construído ao longo do tempo, baseado em contextos políticos, econômicos e culturais, em relação ao mundo do trabalho, das ciências e das artes. Portanto, para a autora, “a formação para o trabalho não é a formação para o emprego, nem adequar os conteúdos de ensino às competências laborais e tarefas prescritas”.

A proposta que tem o objetivo de emancipar o trabalhador precisa superar esse debate e pra ser executada, é necessário que se realizem amplas reformas educacionais e ainda “um projeto de escola e de formação profissional científico-tecnológica para o trabalho complexo”, aspecto essencial para a efetiva introdução do profissional nos diversos campos de trabalho e também para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Silveira, 2015, p. 153).

O contexto atual da educação profissional está pautado no Decreto 5.154/2004, que estabelece a possibilidade de inter-relação entre o ensino médio e a educação profissional. Neste sentido, o governo federal tem a obrigação de financiar esta modalidade de ensino (Tomé, 2012).

Nesta linha de integração entre o ensino médio e a educação profissional, duas estratégias importantes do governo para o fomento da educação profissional no país foi o lançamento do PDE em 2007 e a criação dos IF no ano de 2008. O objetivo da oferta da modalidade pelo país era a de criar novas oportunidades de trabalho em regiões menos desenvolvidas do ponto de vista social e econômico, uma vez que a maior parte da oferta de formação profissional se concentrava nos grandes centros urbanos em regiões mais prósperas do país. Assim, a ampliação da rede federal de educação profissional em mais 500 unidades entre os anos de 2008 e 2016 evidencia o interesse do Estado nesse tipo de

formação. Neste sentido, observa-se que o orçamento da rede federal quase dobrou em dez anos, abrangendo 10,49% do montante de recursos destinados ao Ministério da Educação (Magalhães e Castioni, 2019).

A figura 3 evidencia o número de matrículas na educação profissional de nível médio no Brasil e sua expansão no período de 2016 até 2020, evidenciando que sua evolução ao longo desse período não foi expressiva, assim como a expansão da rede federal. A figura mostra ainda o número de matrícula em cada tipo de oferta de educação profissional. Em 2020, o número de matrículas na educação profissional relacionadas ao nível médio foi de 1.936.094 e o número de matrículas nos cursos de tecnologia, de nível superior corresponderam a 1.223.851 (com base no censo de 2019).

Figura 3. Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Adaptado de MEC (2021 - Censo da Educação Básica 2020).

Segundo OECD (2021), apesar de o Brasil ter experimentado uma ampliação significativa da oferta de cursos de formação profissional ao longo das últimas décadas, ainda fica aquém dos padrões internacionais. Mesmo em comparação com países que não têm tanto destaque na oferta de programas de educação profissional, o Brasil apresenta apenas 11% dos alunos nesses cursos, contra uma média de 40% nos países que integram a OCDE. A oferta dos programas de educação profissional é realizada na forma integrada ou na forma concomitante, de forma que este tipo de oferta atrai alunos com melhor desempenho e que estão associados a contextos socioeconômicos mais elevados.

Para Magalhães e Castioni (2019), apesar de ainda se verificar um baixo nível de formação pela modalidade de educação profissional, o que se verifica no ambiente produtivo é a abertura de postos de trabalho cujo requisito mínimo de formação é o ensino médio completo. A falta de mão de obra qualificada, segundo os autores, geralmente estabelece a política de expansão da oferta de vagas para esta modalidade. Os documentos oficiais dão conta de que a soberania brasileira deve ser estruturada por meio da ampliação das políticas públicas inclusivas, contemplando, neste caso, a educação profissional.

É nesse contexto que se nota um esforço do Estado em ampliar a oferta de matrículas e interiorizar a educação pública federal por meio da criação dos IF e ampliação de *campi* em Estados até então excluídos de efetivas políticas públicas em educação profissional. Além disso, a ampliação da educação profissional se deu com estímulos aos Estados por meio do programa E-Tec e o próprio PRONATEC, que evidenciaram a prioridade dada à educação profissional na agenda educacional (Magalhães e Castioni, 2019).

A expansão da educação profissional tem sido uma constante desde o início do século XXI e ainda agora, considerando o Plano Nacional de Educação, a Meta 11 tem como direcionamento aumentar em três vezes o número de matrículas para cursos técnicos de nível médio e que cinquenta por cento dessa ampliação seja voltada para o setor público. A busca pelo alcance da meta nos próximos anos tem como objetivo tentar manter na escolas aqueles jovens com menor propensão para a formação acadêmica oferecendo diferentes itinerários formativos e, na medida em que se apoia uma maior qualificação, espera-se que os resultados se manifestem tanto no mercado de trabalho quanto na produtividade. Esta proposta é consonante com o fato de que muitos jovens se lançam no mercado de trabalho assim que terminam os estudos, até mesmo antes disso, sem ter um curso superior ou qualquer tipo de formação complementar (OECD, 2021).

Um outro fator que precisa ser levado em consideração quanto a possíveis dificuldades para o crescimento da matrícula na educação profissional no Brasil é apresentado por Magalhães e Castioni (2019). Eles afirmam que no Brasil parece haver a ideia de que só quem é bacharel ou tem um curso de educação superior é que passa a ter oportunidades no mundo do trabalho.

As implicações deste imaginário passa pelo afastamento do desejo de realizar uma formação de caráter profissional, preferindo manter-se na escola regular com foco no ingresso em uma universidade (Magalhães e Castioni, 2019). Um outro aspecto proposto pelos autores é que, neste mesmo interesse em alcançar a universidade, os jovens podem optar por ingressar em uma escola técnica federal, que dispõe de uma melhor estrutura física, de professores bem qualificados e melhor qualidade de ensino

para ter maiores oportunidades de ingressar na Universidade. Neste contexto, há ainda um fato agravante que é mencionado por Moraes e Kipinis (2017), que está relacionado à vontade dos Institutos Federais de ser Universidade, que pode reforçar o desejo dos estudantes em manter o seu foco no acesso aos estudos de grau superior. Neste sentido, os autores reforçam que os IF devem resitir a esta vontade de forma a não descaracterizar suas feições institucionais.

A exigência de no mínimo 50% das vagas ofertadas para o ensino técnico de nível médio, preferencialmente integrado é uma garantia frágil e ineficiente, porque não dispõe de mecanismos de controle, primeiro porque a Lei não define de forma estatística o conceito de vaga e, segundo, porque não definiu os instrumentos por meio dos quais este dispositivo legal seria controlado (Moraes e Kipinis, 2017, p. 710). Os autores pontuam duas causas desse problema: “a formação de um corpo docente altamente titulado” e com dedicação profissional exclusiva; e “a excessiva lista de atribuições institucionais, sem regras claras para o cumprimento dos itinerários formativos”. Isso faz com que exista uma valorização maior por parte do corpo docente para cursos tecnológicos, que detém o mesmo grau de cursos universitários e uma desvalorização dos cursos técnicos, devido à manutenção da ideia de que o acesso ao mundo do trabalho só se faz possível com o ensino superior.

Retomando a questão da meta do PNE para triplicar o número de matrículas na Educação Profissional e, ao mesmo tempo, revivendo a questão da dualidade permanente existente na relação entre educação profissional e a educação acadêmica, a OECD (2021) relata que há uma reforma em fase de implementação, que se refere à implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, que deve introduzir um currículo mais flexível e baseado em competências, juntamente com um aumento de carga horária. Os estudantes terão um itinerário formativo comum, além de opções em um ou mais itinerários: linguagens; matemática; ciências naturais; ciências humanas e sociais; formação técnica e profissional.

Assim, a educação profissional, que andava em paralelo com a formação geral, agora passar a ser um componente opcional do ensino médio. Segundo OECD (2021), há uma diminuição do número de componentes obrigatórias que devem ser ministradas durante os três anos do ensino médio, porém um aumento progressivo de carga horária, de forma que ao final de três anos, os estudantes deverão cumprir uma carga horária total de pelo menos 3.000 horas, sendo 1.800 horas destinadas à BNCC e as outras 1.200 horas direcionadas para os itinerários formativos opcionais escolhidos pelos estudantes, de acordo com a disponibilidade dos programas oferecidos pelas escolas. O objetivo da reforma é dar maior flexibilidade aos currículos para que os estudantes tenham a oportunidade de conciliar estudos

acadêmicos com estudos profissionais e também prepará-los para o mercado de trabalho com habilidades técnicas já durante o ensino médio.

A transição entre a escola e o mundo do trabalho é o objetivo da política brasileira de educação profissional, que ocorre por meio da construção de conhecimentos e habilidades direcionados para a execução de determinados processos de trabalho (Deluiz, 2001). E segundo a autora, ainda que a legislação oriente que a educação profissional seja um meio para o contínuo desenvolvimento de capacidades para a vida produtiva e social, o fato incontestável é que são as demandas do mundo do trabalho que dirigem a educação profissional, definidas em função da área profissional e das competências a ela relacionadas, estabelecidas nas DCNSs da educação profissional de nível técnico. Adicionalmente, no que tange às aptidões para a vida social, que são mencionadas na legislação, não há qualquer especificação ou detalhamento sobre elas.

Para Deluiz (2001), a construção de competências profissionais não obriga as organizações a se comprometerem com esse processo. O interesse delas é apenas a utilização destas competências. Neste sentido, são os próprios trabalhadores os responsáveis pela atualização das suas competências ou a formação de novas, de forma a não permitir que elas caiam em desuso, levando à perda do trabalho.

Saviani (2008, p. 15) concorda com Deluiz que, atualmente, é a lógica do mercado que define a pedagogia segundo a qual se dá a formação profissional, voltada para a construção de competências e para a qualidade total. Neste sentido, a autora ressalta que da mesma forma como ocorre nas empresas, esta forma de pensar a educação tem o propósito de buscar a satisfação total dos clientes, mesmo nas escolas. E assim, “aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”.

Um outro fator relevante que deve ser analisado no âmbito das políticas públicas é a participação da iniciativa privada na oferta da educação, tanto da educação básica e superior, quanto a educação profissional. Magalhães e Castioni (2019) afirmam que mesmo com a forte expansão da educação profissional no Brasil, ainda é a rede privada, que inclui o sistema S, que detém a maior participação em termos de número de matrículas. OECD (2021) apresenta um panorama da iniciativa privada na educação básica, considerando o período compreendido entre 2009 e 2019. Ao final de 2019, 47,9 milhões de estudantes estavam matriculados na rede básica de ensino do país, cerca de 9% a menos do que em 2009. No mesmo período, as matrículas do setor público caíram cerca de 14%, enquanto a participação do setor privado aumentou 24%, ainda que o crescimento do setor privado tenha desacelerado desde 2015.

No âmbito da educação profissional, não é diferente quando se analisa os números de matrícula nos cursos técnicos de nível médio somados aos cursos tecnológicos de educação superior. No contexto do nível médio, em 2020 a rede pública possuía 478.920 alunos contra 735.807 alunos matriculados na rede privada (MEC, 2021). No caso dos cursos tecnológicos, de nível superior, o dado do ano de 2019 (último censo da educação superior no Brasil) registra um total de 1.223.851 alunos matriculados, sendo 85,9% (1.051.229,01 alunos) vinculados à iniciativa privada e 14,1% (172.562 alunos) estudando na escola pública (MEC, 2020 - Censo da Educação Escolar 2019).

No que tange à formação no local de trabalho, OECD (2021) indica que no Brasil esta prática não faz parte dos programas de educação profissional. Internacionalmente a aplicação de modelos híbridos de formação profissional têm sido mais eficazes para promover o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando que adquiram experiência no local de trabalho, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades específicas.

Sobre isso, Castioni (2015) alega que ainda é carente no Brasil uma maior conexão entre o setor produtivo e a organização educacional. Neste sentido, o autor utiliza a Alemanha como exemplo, tendo em vista que o seu modelo dual de educação profissional permite uma forte articulação entre o governo, o empresariado e os movimentos sindicais. O autor designa, portanto, o modelo brasileiro como 'dual desconectado', considerando que, embora exista uma Lei de Aprendizagem, ela não é operacionalizada de fato. Além disso, o autor faz referência ao sistema S, que é exclusivo do Brasil, um modelo sustentado com recursos públicos e administrado exclusivamente pelos empresários e que também não foi capaz de realizar a integração entre a organização educacional e os setores de atividade econômica. Assim, portanto, há um desequilíbrio entre as necessidades do mercado de trabalho e a formação de profissionais para suprir essas demandas.

Do financiamento total da educação no Brasil, em 2017, o país gastou aproximadamente 5,1% do PIB (Produto Interno Bruto) com a educação básica e superior. A meta estabelecida no PNE prevê um investimento em educação pública de 10% do PIB até 2024. O rateio desse investimento entre as entidades que compõem a organização político-administrativa do país para o financiamento da educação, desde o ensino fundamental até o ensino superior, é assim disposto: 25% do governo federal, 38% dos estados e 37% dos municípios, após os repasses. Estes repasses são definidos como transferências líquidas de verbas direcionadas à educação, de uma esfera administrativa para outra. No Brasil, o governo federal tem maior responsabilidade sobre a educação superior e contribui com 7% do financiamento público, mas sua participação é muito menor nos níveis mais baixos de educação, em que o financiamento federal cobre apenas 14% antes dos repasses dos custos globais (OECD, 2021).

OECD (2021) considera que a estrutura de governança do país é caracterizada por significativas diferenças regionais decorrentes também das assimetrias de gastos entre os Estados e dentro deles. Neste sentido, as regiões do centro-sul têm mais capacidade financeira para investir mais por aluno. As diferenças nos gastos foram reduzidas em 2007, com a criação do FUNDEB, substituindo o antigo FUNDEF, como já foi mencionado anteriormente. O FUNDEB ampliou o financiamento para toda a educação básica. Em 2020, o FUNDEB foi renovado e passou a ser um elemento permanente do sistema de financiamento da educação no Brasil. O FUNDEB redistribui recursos financeiros entre os Estados, com respaldo de uma contribuição do governo federal, na busca por promover uma melhor distribuição de recursos entre os entes federativos, buscando minimizar as disparidades regionais existentes no Brasil.

Em se tratando do financiamento voltado à educação profissional, a Lei 13.415/2017 que institui a BNCC, além de reconhecer o financiamento pelo FUNDEB da educação técnica e profissional integrada ao ensino médio, acrescenta ao conjunto de etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica, contemplados pelo FUNDEB, o inciso XVIII, que está relacionado à formação técnica e profissional que, segundo (Ferretti, 2018, p. 262), constitui “um dos cinco itinerários formativos em que o ensino médio foi subdividido na nova BNCC, segundo os parâmetros de flexibilização adotado por seus propositores”. O autor questiona, entretanto, se haveria aí duplicidade de aplicação desses recursos à educação profissional ou se o ensino médio integrado e a formação técnica e profissional concorrem entre si por eles, ou ainda se o FUNDEB seria usado para cobrir os custos advindos da distribuição da formação técnica e profissional a entidades particulares, o que é divergente dos propósitos do fundo.

Diante do exposto acerca das políticas públicas que vem norteando as práticas de educação profissional no Brasil, especialmente a partir do início deste século e mais especificamente com a adoção recente de medidas que reforçam a ideia de formação estrita, aligeirada, focada nos conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar atividades singulares e que se alteram a cada ciclo de tempo, usando como justificativa o contexto do mundo globalizado, da era da informação, da competitividade e das rápidas transformações tecnológicas, o Estado assume o papel de articulador e executor de uma série de ações em parceria com grupos empresariais brasileiros e sob orientação e financiamento de instituições internacionais multilaterais e acaba por concentrar recursos e esforços que ficam subordinados ao interesse do capital, ampliando cada vez mais as desigualdades sociais, consolidando as lutas de classe e relegando a segundo plano uma concepção íntegra de cidadania.

Assim, para Saviani (2008), a política educacional brasileira é marcada pela descontinuidade, que se faz presente na meta nunca alcançada de acabar com o analfabetismo e de universalizar o ensino

fundamental, por exemplo. O autor cita os dispositivos legais instituídos no Brasil para alcançar este intento em determinado prazo, como a Constituição de 1988, o FUNDEF, a LDBEN, o PNE, o FUNDEB, que foram se renovando ao longo do tempo sem resolver o mesmo problema.

Saviani (2008, p. 15) afirma que as políticas públicas estão agora embasadas nos resultados de provas que conferem a qualidade da aprendizagem dos alunos, como o IDEB, na tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas, buscando resolvê-lo. Assim, “o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado”. Para o autor, ao invés de realizar avaliações de âmbito nacional, o Estado deveria se responsabilizar por

equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (Saviani, 2008, p. 16).

A proposta de Saviani (2008) é alicerçada pela aplicação de 8% do PIB na educação brasileira, ao invés de 4% como era até a data da publicação do seu trabalho (atualmente, este percentual gira em torno de 5%, com proposta de 10% até 2024, segundo o último PNE). Tal medida levaria o Brasil a uma condição de país que mais investe em educação. Nesse sentido também, o autor recomenda que é preciso ter atenção à execução dos prazos para operacionalização dos planos como uma medida de impacto, que possibilite uma mudança mais imediata nas escolas e na motivação dos professores, que passariam a realizar suas atividades com maior envolvimento.

Ainda que a proposta de Saviani tenha sido feita em 2008, ela continua muito atual, diante do cenário de discontinuidades das políticas públicas brasileiras. A participação da sociedade civil na luta por uma educação de qualidade, em qualquer nível, etapa e modalidade, é imperiosa para o ideal de nação que se quer construir.

As políticas públicas podem estabelecer as vias para tornar as ações da escola mais democráticas e mais efetivas quanto aos objetivos a que se propõem. Isto leva à necessidade de compreensão dos elementos da gestão nas escolas, enquanto organizações voltadas para a peculiar atividade de ensino e aprendizagem, que perpassa o entendimento sobre “os modelos de gestão orientados para a ação” e os “modelos de gestão praticados ou em ação”(Lima, 2001), os elementos e características que os dirigem e a influência e interesses dos governos e instituições nacionais e

internacionais na forma de políticas públicas. Esta abordagem, portanto, é trabalhada nos próximos capítulos deste estudo, iniciando com a apresentação dos modelos teóricos de organização, na expectativa de alcançar uma definição ideal para a unidade escolar.

CAPÍTULO III. AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

Lima (2008) compreende a escola como algo que pode ser analisado sob diversos aspectos e, por isso, apresenta certa complexidade, pois é o seu conceito é definido a partir de uma diversificada base teórica e diferentes áreas de conhecimento. Silva (2004) afirma que, apesar da singularidade destas unidades educacionais, é possível observar posicionamentos que a apresentam a partir de uma perspectiva mais ampla de organização, dando ênfase às similaridades entre a gestão educacional e outras formas de atividade.

Ferreira (2005) ratifica a ideia de que a análise da escola enquanto organização reserva certa complexidade, expressa na dificuldade dos estudiosos em conseguir identificar todos os aspectos envolvidos nesta analogia. Assim, a autora sugere que “só de uma forma articulada poderão estes modelos dar conta de uma forma pertinente, compreensiva e heurística das práticas em todas e em cada uma dessas organizações” (Ferreira, 2005, p.75).

Todavia, esta integração das abordagens que associam as escolas com organizações parece ainda longe de uma definição, na medida em que, como sugere Tyler (2012), as peculiaridades da organização educacional, a partir da ênfase nas habilidades profissionais e no caráter burocrático da sua estrutura, faz com que os pesquisadores frequentemente a comparem com instituições hospitalares, agências governamentais, asilos psiquiátricos e até mesmo como uma unidade empresarial fabril, como se o estudante fosse a matéria-prima do processo, sujeito às influências de um mercado.

As comparações, entretanto, parecem pecar em analisar as características singulares da escola, “*as an institution in its own right*” (Tyler, 2012, p. 4). Assim, segundo o autor, muito embora sejam proposições investigativas interessantes, acabam por se qualificar como periféricas, considerando as relevantes questões sociológicas com as quais estão relacionadas, como por exemplo as diferenças entre a escola e as outras organizações, as diferenças entre as escolas entre si e as próprias características distintas da própria escola.

Este capítulo se propõe a pensar a escola, utilizando-se como base o conjunto de estudos que estabelecem o campo da teoria organizacional, porém buscando compreender suas idiossincrasias e as lentes teóricas e metodológicas que podem ser utilizadas para analisá-la enquanto organização. Parte-se, inicialmente, da sua definição.

3.1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

Alarcão (2001) faz algumas considerações sobre o conceito de escola, sugerindo que a escola pode ser definida como um lugar que dispõe de uma estrutura física e outros elementos espaciais, como áreas de convívio, salas de aulas e outros ambientes para aprendizagens, esportes, cultura e lazer, além de conter uma equipe técnica para dar apoio a estas atividades e demais atividades que caracterizam o universo educacional.

Neste sentido, a escola então seria a conjunção entre espaço, tempo e contexto voltados para que os estudantes possam aprender e se desenvolver (Alarcão, 2001). Os três aspectos acima referem-se, portanto, aos locais destinados ao desempenho de atividades educativas que estão relacionadas ao “estímulo à curiosidade, memorização, observação, comparação, associação, raciocínio, expressão, comunicação, risco” (Alarcão, 2001, p. 18) e outros aspectos necessários à formação do cidadão.

Alarcão (2001) assevera que a escola tem falhado em observar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e que para conseguir se alinhar a este contexto, é necessário envolver as pessoas nos processos de decisão. Assim, estudantes, funcionários, pais e outros membros da comunidade escolar devem ser protagonistas nas ações políticas, administrativas e pedagógicas da escola.

Diante do exposto, surge a ideia de escola reflexiva, que para Alarcão (2001, p. 25) refere-se a “uma organização que continuamente pensa em si, na sua missão social e na sua organização e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”. Por este entendimento, a autora percebe a formação como a organização de contextos de aprendizagem que, como já explicitado acima, se constituem como espaços que permitem o desenvolvimento de atitudes e capacidades do indivíduo para formar competências para a vida social.

Ao propor uma definição para a escola, Tyler (2012) sugere que ela sempre esteve presente na história da humanidade, nos mais diversos lugares e épocas e de diferentes maneiras e emprega uma definição que tenta se ajustar às diversas proposições designadas para conceitua-la, que consiste em “*a localised administrative entity concerned with the face-to-face instruction of the Young, usually on a single site*” (Tyler, 2012, p. 9). Para o autor, esta definição foca em três aspectos principais da escola. A primeira refere-se às propriedades formais da organização, embora sejam mínimas, a segunda está relacionada ao caráter presencial das ações de aprendizagem e a terceira diz respeito à sua localização espacial e temporal.

Para Canário (2005), a escola se institucionaliza como um local voltado para a educação, sendo a sala de aula o espaço onde ocorre a ação pedagógica e por meio do qual se estabelece uma forma de socialização que foi legitimada ao longo dos anos.

Canário (2005, p. 62) define a escola “como uma forma, uma organização e uma instituição”. Enquanto instituição, considera um conjunto de valores que são específicos da escola, com o objetivo de integração cultural, social e política e de preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Na condição de forma, a escola é vista como aprendizagem e nos meios para concebê-la e também por meio de sua autonomia, condição que a torna independente da instituição e da organização escola. Assim, o domínio da ação de educar é conferido à escola. Por fim, enquanto organização, a escola ratifica a ideia dos sistemas escolares atuais, em que se desenvolve a ideia da relação simultânea entre professor-sala de aula e, portanto, se caracteriza pela forma de administrar os espaços, os tempos, os agrupamentos de alunos e as modalidades de relação com o saber.

Ferreira (2005, p. 72) entende que qualquer que seja e tenha sido ao longo dos séculos a função social da escola, responsável pelas atividades de ensino e aprendizagem e outras mais que lhe têm sido anexadas em anos mais recentes, ela “tem sido capaz de integrar, resistir, transformar-se e, sobretudo, continuar a perpetuar-se como uma organização de alta relevância para a sociedade contemporânea”. Todavia, para a autora, esta visão de escola enquanto objeto social é distinta daquela enquanto objeto científico, no âmbito do qual se estabelece os estudos da escola enquanto organização.

O interesse por uma concepção integradora de análise da escola como objeto de interesse sociológico está ligado com uma série de pesquisas sobre a eficácia das instituições educacionais, ou seja, sobre o interesse em saber o que faz uma escola ser boa. Esse tipo de pesquisa, segundo Tyler, (2012, p. 9-10), emprega métodos indutivos e apresenta os aspectos que fazem da escola uma boa instituição e, embora tenha sido questionada por uma série de elementos, parece reconhecer “*at least the theoretical utility of conceiving of the school as an identifiable entity and opens the way to more theoretically satisfying interpretations of the data collected*”.

Para Tyler (2012, p. 7), parece haver contraposições entre os estudiosos sobre a definição de escola e muitas pesquisas destacam-na “*as a formal or a complex organisation*”, embora já exista diversos estudos que apresentam novas concepções sobre a escola e que criticam o domínio da literatura gerencialista. O consenso entre estas revisões aponta para o fato de que os estudos sobre a escola têm estado à margem da análise sociológica, com a utilização de modelos e imagens que dificultam a compreensão da organização educacional.

Neste sentido, a análise dos estudos sobre a escola tende a evidenciar as diferentes perspectivas do debate organizacional e assim Tyler (2012, p. 7) assevera:

“at the bureaucratic emphasis may predominate, as researchers appear to treat the school as a rationally articulated entity having affinities with other ‘people-processing’ institutions. At another time the main problem of

the school may be the way it seems to reproduce the formal structures of work organisation, by socialising pupils into the 'hidden curriculum' of institutional obedience". At another time the school is transformed by analogy into a theatre whose myriad episodes provide a rich resource for minute textual analysis. At other times even those who hold to the most mechanistic and deterministic of models can treat them as 'anarchies' in which the professionals hide their fundamental ignorance and lack of influence over events behind mystifying rituals and dogmatic assertions".

Lima (2008, p.85) ilustra algumas situações que mostram a variedade de representações e definições sobre a escola enquanto categoria de análise, obtidas por meio da observação de estudos científicos. As categorias advindas desta análise têm mais “uma lógica de construção de tipos ideais” do que validação científica. São elas: jurídico-formal, reflexo, invólucro, coleção e mediação.

A organização escolar enquanto categoria jurídico-formal é uma abordagem que aparece principalmente em pesquisas sobre legislação escolar e nos tradicionais estudos de administração escolar. Contempla perspectivas “do tipo legalista e positivista, deduzindo da letra da lei as características de cada escola completa”, Lima (2008, p.85), que dificilmente são analisadas empiricamente. Trata-se de uma categoria que não presta atenção nos contextos em que estão inseridas as escolas ou nos atores organizacionais e suas interações. Está estritamente descrita nas leis, nos regulamentos, nas normas internas da escola, nas estruturas formais da organização, etc.

A categoria da escola enquanto reflexo é analisada como um lugar em que se institucionaliza na prática as orientações contidas nas orientações normativas estabelecidas em Leis e outros estatutos governamentais, que são estabelecidas por entidades do poder executivo ou legislativo em instâncias federais, estaduais ou municipais. Assim, segundo Lima (2008, p. 85), “ainda que possam ser consideradas diferenças entre as escolas, em geral elas apresentam mais similaridades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se reflexos das determinações superiores”. Leva em consideração a existência dos atores organizacionais, que neste contexto ficam apenas subordinados às estruturas, sem capacidade de ação a favor de mudanças.

No que tange à categoria de invólucro, a escola é analisada a partir de um determinado contexto de ação, em que são observadas “dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diversos tipos” e pela possibilidade de “agenciamento e intervenção dos atores” (Lima, 2008, p. 86), de forma individual e coletiva. Muito embora enverede pelas particularidades de cada contexto escolar, esta abordagem é restringe-se por uma análise com baixo nível de aprofundamento em relação às dimensões acima descritas. Neste sentido, para o autor, a perspectiva não se aprofunda na complexidade das relações do contexto interno e externo que afetam a organização escolar.

A escola como coleção é uma abordagem que parece buscar uma perspectiva holística na investigação sobre a instituição educacional, porém não chega a ser tratada de forma integral, ao

contrário, está associada a “múltiplos olhares cirúrgicos, do tipo micro-analítico, incidindo objetos de estudos específicos, relativamente independentes e desligados dos outros” (Lima, 2008, p. 86). Neste sentido, a relevância da abordagem micro inibe as demais do tipo meso e macro. Da mesma forma, os atores sociais são representados pela pouca capacidade de agenciamento, o que leva, entre outras questões, a generalizações de situações, de qualidades específicas dos indivíduos ou de sua personalidade. Entretanto, o autor reforça a ideia de que a organização escolar não pode ser analisada por simples coleções de atores, de grupos, de departamentos, de objetivos, mas pela totalidade dos elementos que a constituem, que é maior do que a simples soma das suas partes.

Por fim, a representação da escola como mediação, é caracterizada por Lima (2008) pela ação organizacional realizada pelos atores sociais. Neste sentido, a escola age sobre a estrutura, no sentido de que ela institui regras e orientações para o alcance dos objetivos organizacionais, ainda que estes padrões não sejam determinantes para a conduta da organização. Sobre isso, Lima (2008, 86-87) afirma que “a relação entre as estruturas organizacionais e administrativas, a organização pedagógica, as estruturas e os processos didáticos, revelam uma função essencial de mediação na organização escolar, qualquer que seja a concepção de articulação e coordenação de tais elementos”. Para o autor, portanto, a ideia de organização e de ação organizada está relacionada com a mediação e a coordenação dos aspectos estruturais nas interações sociais, nas questões de poder, etc.

A partir das ideias acima expostas sobre a definição de escola, estudada a partir da metáfora da organização, passamos a estudar os diversos modelos de análise propostos na literatura para compreender a escola e suas nuances.

3.2. ABORDAGENS TEÓRICAS E EMPÍRICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A análise da analogia entre escola e organização pode lançar mão de referências da teoria da administração, como base para o entendimento das organizações de forma geral, entretanto requerem os crivos necessários para considerar as especificidades da organização escolar, cujas analogias não se estabelecem perfeitamente.

Segundo Iannone (2006), muito recentemente houve um interesse dos pesquisadores da área educacional para a compreensão da escola como organização. Este interesse tem sido crescente, apesar das resistências observadas no âmbito das próprias escolas em relação à análise das organizações e à introdução de inovações. A resistência se dá em função da apreensão dos atores escolares ante análises realizadas na escola sob a perspectiva econômica, empresarial e política e também em função da

possibilidade do esvaziamento político-ideológico da educação e da ação pedagógica, por meio da introdução de mudanças advindas de uma perspectiva tecnocrática.

A resistência, se por um lado impede ou dificulta a transposição de paradigmas da organização empresarial para a organização escolar sem uma crítica pertinente, por outro lado também “impede a reflexão e o avanço do conhecimento sobre questões organizacionais da escola” (Iannone, 2006, p. 3-4), especialmente considerando as situações sociais que emergem, como as reformas educacionais que vêm se estabelecendo em âmbito mundial.

Silva (2004) considera que a análise da escola enquanto organização pode apoiar-se nas teorias tradicionais da administração, mas devem também considerar as especificidades da escola, considerando que os fins a que se propõem as escolas são diferentes daqueles das organizações empresariais. O autor afirma que ainda se verificam posições que inserem as escolas em um conceito mais abrangente de organização, focando as similaridades entre a gestão educacional e as demais formas de atividade.

Estas observações indicam que não só é possível assimilar as teorias da administração às especificidades da organização escolar para depois aplicá-las, assim como não se pode descartar os conhecimentos e a experiência desenvolvidos pela administração empresarial, que permitem à analogia sob determinados critérios. Assim, alguns desafios se impõem para o estudo das escolas, principalmente quanto à adoção de “critérios e dimensões a adoptar bem como dos princípios que tenham como base a assunção da especificidade deste tipo de organização” (Silva, 2004, p. 47).

A partir desse entendimento, a análise da organização escolar parte dos estudos de Burrell e Morgan (1979, p. 21), cujo modelo permite analisar as abordagens da teoria social por meio de duas dimensões, cada uma das quais integra um amplo número de perspectivas teóricas. Eles sugerem que as bases sobre as quais se assenta a natureza da ciência podem ser pensadas em extremos de uma “dimensão objetiva/subjetiva” e as pressuposições quanto à natureza da sociedade em uma “dimensão regulação/mudança radical”.

Na sociologia da regulação, admite-se “*the form of a debate between interpretative sociology and functionalism*” (Burrell e Morgan, 1979, p. 21) e neste contexto o desenvolvimento de estudos à luz da sociologia do conhecimento, da etnometodologia e da fenomenologia e o funcionalismo. Quanto à sociologia da mudança radical, os autores afirmam existir uma cisão entre teóricos que reconhecem visões objetivas e subjetivas da sociedade. Neste sentido, eles apontam uma ruptura epistemológica em relação aos trabalhos de Marx, com ênfase em “*subjective aspects of Marxism*” (como os estudos

desenvolvidos pela escola de Frankfurt, por exemplo) e por aqueles estudiosos que defendem “*objective approaches*”, em geral associada ao estruturalismo althusseriano (Burrell e Morgan, 1979, p.22).

Burrell e Morgan (1979) afirmam que, por muito tempo, o debate entre as duas sociologias desapareceu e foi transformado em um diálogo que se estabeleceu dentro de cada escola de pensamento, de forma isolada. Esta ausência de debate entre as diversas abordagens gerou um sectarismo restrito, que levou à atrofia de uma perspectiva mais ampla de análise dos fenômenos sociais.

A partir disso, Burrell e Morgan (1979) definiram quatro paradigmas sociológicos distintos que podem ser usados para a análise de uma ampla variedade de teorias sociais. A relação entre esses paradigmas, que eles denominaram humanismo radical, estruturalismo radical, interpretativismo e funcionalismo, é ilustrada na figura 4.

Figura 4. Quatro Paradigmas para análise de Teoria Social



Fonte: Adaptado de Burrell e Morgan (1979, p 22).

Burrell e Morgan (1979) sugerem que os quatro paradigmas foram definidos por suposições meta-teóricas muito básicas que sustentam os referenciais e as formas como os estudiosos desenvolvem suas teorias. A ideia é dar ênfase à padronização de perspectivas de um grupo de estudiosos, de tal forma que eles possam abordar a teoria social nos parâmetros de uma mesma problemática. Todavia, isto não significa que existirá unidade de pensamento, pois no âmbito de qualquer paradigma, deve haver muito debate entre os estudiosos que adotam diferentes pontos de vista.

O paradigma funcionalista se baseia no pressuposto de uma sociedade real e concreta e um caráter sistêmico cuja orientação é a produção de um mundo ordenado e regulado. Caracteriza-se, segundo (Burrell e Morgan, 1979, p. 26) por “*providing explanations, of the status quo, social order, consensus, social integration, solidarity, need satisfaction and actuality*”. Assim, o paradigma contempla estas questões de forma “*realist, positivist, determinist and nomothetic*”. Segundo os autores, trata-se de uma abordagem altamente pragmática, com o desenvolvimento de conhecimento que pode ser posto em uso, orientada para a oferecer soluções práticas para problemas práticos.

O paradigma interpretativista é pautado na ideia de que uma ontologia questionável do mundo social e que a realidade social não é concreta, portanto é construída a partir da subjetividade e dos significados compartilhados intersubjetivamente pelos indivíduos. A abordagem tem o interesse em compreender o mundo da forma como ele se apresenta, pautando-se na experiência subjetiva. Segundo (Burrell e Morgan, 1979, p. 28), “*it seeks explanation within the realm of individual consciousness and subjectivity*” e, assim, o paradigma se caracteriza como “*nominalist, anti-positivist, voluntarist and ideographic*”. Assim, os indivíduos são os agentes principais do processo social que concebe o mundo.

Esta consideração de que a realidade é socialmente construída pelos atores sociais é também aplicada ao paradigma humanista radical, que se caracteriza similarmente à abordagem interpretativa por ser “*nominalist, anti-positivist, voluntarist and ideographic*”. A diferença reside no fato de que busca superar as barreiras estabelecidas pelos arranjos sociais que se apresentam. Um aspecto relevante desta abordagem é a consciência de que “*man is dominated by the ideological superstructures with which he interacts and that these drive a cognitive wedge between himself and his true consciousness*” (Burrell e Morgan, 1979, p. 32). A ênfase da abordagem está em aspectos como a mudança radical, dominação, emancipação, privação e potencialidade.

A ideia de que a sociedade é uma força dominadora também perpassa as ideias do paradigma estruturalista radical, guardando assim algumas semelhanças com a abordagem humanista radical, entretanto nesta a consciência é o foco de análise para a crítica social, naquela são as relações estruturais que prevalece para compreender a realidade social. Esta perspectiva é também voltada para mudança radical, dominação, emancipação, potencialidade, conflitos estruturais, privação e contradições. Ela se caracteriza por ser “*realist, positivist, determinist and nomothetic*”, assim como a abordagem funcionalista. Um ponto comum entre os pesquisadores que desenvolvem estudos à luz deste paradigma é que a “*contemporary society is characterised by fundamental conflicts which generate radical change through political and economic crises*” (Burrell e Morgan, 1979, p. 34). Assim, segundo os autores, é por

meio destes conflitos e mudanças é que o homem alcança sua emancipação das estruturas sociais em que ele vive.

Tyler (2012. p. 18) sugere que algo um pouco menos geral do que esse grande esquema teórico seja mais apropriado para explorar os debates sociológicos sobre a estrutura organizacional da escola. Adicionalmente, parece questionar o relativismo da abordagem de Burrell e Morgan, exposta acima, que aceita a possibilidade de diferentes paradigmas, mas não fornece bases sobre as quais seja possível relacionar as dimensões do modelo. Assim, para o autor, “*though clearly useful, it does not seem to be built around any fundamental logic of its own and so appears to be merely descriptive rather than truly generative*”.

Com foco nas organizações de forma geral, Morgan (2006) também desenvolveu um sistema classificatório de abordagens sociológicas, delineando um conjunto de oito metáforas para representar as organizações em geral, fornecendo para a teorias das organizações um conjunto de novas ideias. Para ele, as metáforas podem contribuir significativamente para a compreensão das práticas e teorias da administração e das organizações.

Morgan (2006) afirma que o administrador precisa saber descobrir e fazer uso de diferentes perspectivas para administrar e organizar. Assim, é necessário reconhecer as diferentes abordagens pelas quais se pode entender as organizações e, dessa forma, tomar ações e estabelecer estratégias que sejam consistentes com elas. Nos estudos de administração e organização, determinados fenômenos organizacionais podem ser analisados sob diferentes aspectos, evidenciando a coexistência de realidades distintas, divergindo ou em sintonia umas com as outras. Relevante neste contexto é o reconhecimento de que as diferentes perspectivas de análise são metafóricas, permitindo reconhecer suas deficiências e os meios de superá-las, gerando como resultado um pensamento em constante evolução, com vistas ao enfrentamento das complexidades organizacionais.

As metáforas propostas por Morgan (2006) correspondem a concepções de organização como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação. Um breve entendimento sobre as metáforas é apresentado a seguir:

- a) Na metáfora da máquina, as organizações são vistas com partes inter-relacionadas, cada uma com funções bem definidas para a operação como um todo. Esta abordagem considera que as organizações devem ter uma rotina definida e trabalhar com eficiência, previsibilidade e confiança.
- b) As organizações vistas como organismos são pensadas como se fossem sistemas orgânicos vivos dentro de um contexto com o qual interagem para sobreviver. Nesse contexto, a

administração precisa observar o ambiente externo de forma a tomar decisões para ajustar suas estruturas e processos em conformidade com as situações que se apresentam.

- c) A metáfora do cérebro compreende as organizações a partir de um mecanismo capaz de criar conhecimento, as chamadas organizações que aprendem a aprender. O foco desta abordagem são sistemas de informação, comunicação e decisão.
- d) No que diz respeito à metáfora cultural, crenças, valores, rituais ganham destaque para analisar as organizações. Assim, a ênfase está nos significados compartilhados pelos membros organizacionais para criar estruturas e processos organizacionais.
- e) As organizações vistas como sistemas políticos são compreendidas a partir dos interesses, conflitos e jogos de poder que os membros ou grupos organizacionais, nas ações do dia-a-dia, estabelecem entre si para garantir o alcance dos seus objetivos pessoais.
- f) A perspectiva da prisão psíquica sugere que pensamentos, crenças e valores podem se constituir como armadilhas que as pessoas criam, consciente ou inconscientemente para construir uma realidade social que pode ser restritiva e constrangedora.
- g) Fluxo e transformação é a metáfora que compreende a organização como um fluxo contínuo de mudanças que, com o passar do tempo, ganha algum padrão de ação, ainda que permaneça em transformação.
- h) Por fim, a última metáfora propõe que as pessoas são subordinadas a um contexto de exploração pelas organizações, que passam a ser instrumentos de dominação social, com o objetivo de alcançar as finalidades para as quais foram criadas.

Ainda no âmbito de analisar as organizações a partir de uma imagem ou metáfora, uma classificação similar ao de Burrell e Morgan (1979) é feita por Ellström (2007), que desenvolve um estudo específico para as organizações educacionais. Em seu trabalho sobre as quatro faces da organização, ele apresenta quatro modelos de análise das organizações educacionais: o modelo racional, o modelo político, o modelo de sistemas e o modelo anárquico, que serão aprofundados ao longo desta seção, imbricados aos modelos que serão apresentados por este estudo.

Tyler (2012) afirma que a categorização feita por Ellström (2007) tem algum valor para a análise organizacional da instituição escolar, mas ele acredita que as quatro faces estão localizadas em sua totalidade na célula “objetivo/regulação” do sistema de Burrell e Morgan (1979). Segundo o autor, ele não mostra como atuar em situações em que *“a lack of articulation between means and ends at a systemic level may in fact suit the rational strategies of individual actors, or even where such discrepancy may be considered as the fundamental characteristic of all forms of social organisation, not just those*

that are ostensibly 'anarchic'" (Burrell e Morgan, 1979, p. 18-19). Por este exemplo, o autor depreende que o trabalho de Ellström não consegue envolver metáforas ou paradigmas radicalmente diferentes.

Há ainda a proposição feita por Bush (2006), que apresenta seis modelos principais de gestão de organizações educacionais, com base em teorias e estruturas desenvolvidas por outros autores deste tipo de abordagem. Os modelos apresentados pelo autor são: formal, colegial, político, subjetivo, de ambiguidade e cultural. Segundo o autor, as abordagens são fruto de estudos realizados na área de gestão educacional, muitos dos quais passaram por investigação empírica. Alguns destes modelos voltarão a ser citados e contextualizados mais adiante.

Bacharach e Mundell (1993, p. 425), baseados no trabalho da perspectiva de ação de Weber e na literatura da teoria organizacional, desenvolveram uma estrutura para análise política da escola enquanto organização. Eles adaptaram e desenvolveram o conceito de "*logic of action as the focus of political struggle in school organisations*". Para os autores, os grupos de interesse são a unidade de análise apropriada para estudos políticos de organizações escolares.

Bacharach e Mundell (1993, p. 427-428) definem política como "*behaviorally anchored beliefs that guide and direct specific actions*". Assim, este sistema de crenças é capaz de reger as decisões sobre meios e fins, relacionando-os, independentemente de as lógicas de ação estarem embasadas por amplas ideologias ou por políticas específicas.

Para Bacharach e Mundell (1993, p. 425), existem três perspectivas sociais por meio das quais as organizações escolares podem ser estudadas. A primeira é aquela proposta por Marx, para quem a política social reflete a estrutura de classes da sociedade e surge das contradições que se manifestam na estrutura social. A política organizacional assim "*emerge from historical and societal power struggles, and organisations become arenas of those struggles*". Neste sentido, se as políticas surgem a partir da estrutura, as escolas são políticas porque os docentes nela trabalham e os administradores a gerenciam.

Por meio de uma perspectiva neo-maquiaveliana, a política organizacional surge por meio da associação entre a coordenação racional e os interesses da liderança. Assim, por esta abordagem, as organizações sociais têm um melhor desempenho se as massas forem dominadas por um líder que seja benevolente e também calculista, então nas escolas deve prevalecer a figura de um diretor forte, capaz de dominar este espaço. Por esta abordagem, a relação entre estrutura e liderança cria políticas (Bacharach e Mundell, 1993, p.426).

Na perspectiva weberiana, a política organizacional é representada pela "*meaningful social action*", que corresponde a "*the basic unit of Weberian sociology*" (Bacharach e Mundell, 1993, p.426). Neste sentido, a definição de ação é associada aos significados subjetivos atribuídos às decisões tomadas

pelos atores sociais e são negociados e renegociados na organização, levando também em consideração a força dos mecanismos internos de regulação, a cultura organizacional e as influências do ambiente externo. Para os autores, trata-se de uma abordagem mais cognitiva e fenomenológica e menos estrutural e, portanto, a política surge a partir da interação dos distintos sistemas de significados. Desta forma, as *“schools are political because structures cannot predict all situations, leaving uncertainty amid which meaning and action remain to be negotiated by the participants”*.

É importante destacar que a definição de lógica de ação weberiana não se afasta das outras duas clássicas perspectivas marxista e neo-maquaveliana. Para Bacharach e Mundell (1993), elas se apresentam como duas variantes de um padrão observado nas organizações. Assim, a lógica de ação na perspectiva marxista é estabelecida pelos atores organizacionais da coalisão dominante ou estabelecida pela capacidade que o líder tem em persuadir as pessoas a se submeter à sua ideologia e estabelecer um consenso, na perspectiva neo-maquaveliana. Por outro lado, do ponto de vista da abordagem weberiana, não existe uma lógica dominante ou consensual, mas uma série de lógicas distintas que disputam entre si por interesses diversos de forma a estabelecer unidade em torno de uma lógica de ação específica.

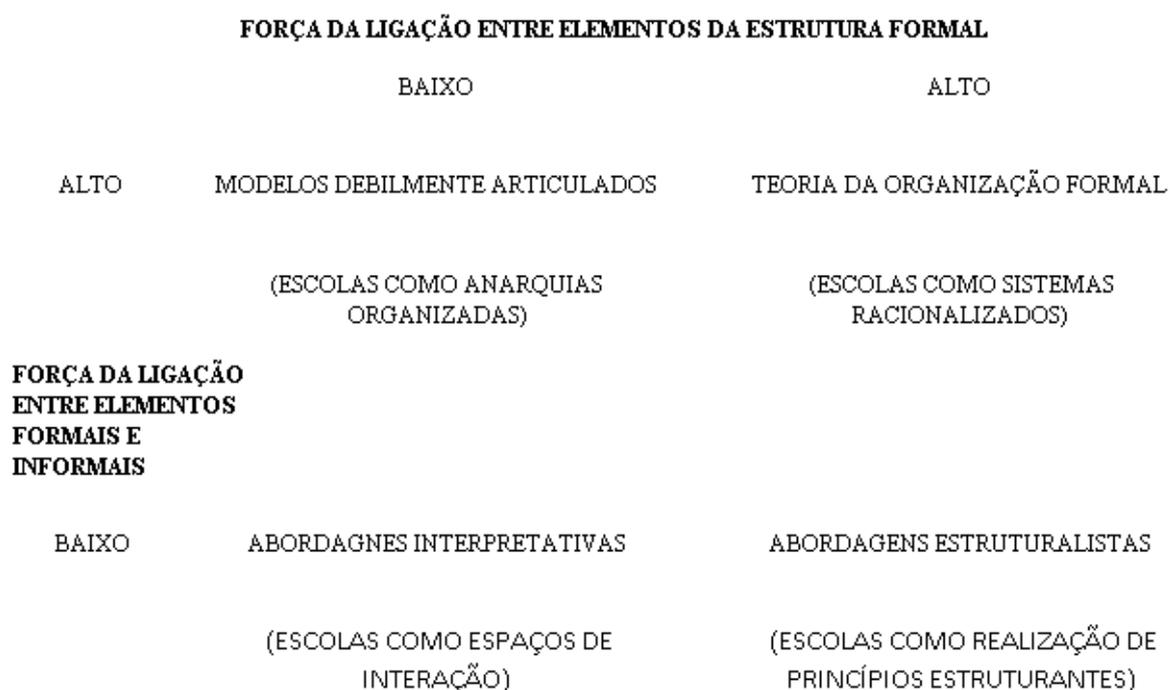
Assim, a disputa de grupos de interesse subjaz a análise da política organizacional. Por isso, Bacharach e Mundell (1993, p. 430) afirmam que *“interest groups emerge when individuals realize that they have common objectives and may be able to collectively exert enough influence to sway a decision that they could not sway individually”*. Em vista disso, os indivíduos se agrupam uns com os outros, tomando como base nos mais diferentes critérios e a partir de então se articulam a partir dos recursos de que dispõem para estabelecer estratégias coletivas para alcançar influência junto aos tomadores de decisão.

Outra abordagem classificatória de análise das organizações educacionais é proposta por Tyler (2012, p. 24), por meio de quatro categorias principais, catalogadas a partir do maior ou menor grau de articulação entre os elementos formais e informais da estrutura e também entre os próprios elementos da estrutura formal. Estas duas oposições são estabelecidas na forma de um quadro, evidenciado por meio da figura 5. Uma das vantagens desta estrutura, segundo o autor, é a sua capacidade em *“bringing together a number of disparate ‘paradigms’ without making explicit fundamental assumptions about the nature of social action or about their ideological complexion”*.

Segundo Tyler (2012), a ideia é ter uma estrutura flexível de propostas que permitam análises e comparação, embora com um núcleo gerador próprio. A abordagem mais simples está relacionada aos pressupostos do modelo de organização formal. E ao passar de uma célula para outra, vai acrescentando

um certo nível de complexidade, especialmente em abordagens como a debilmente articulada e a interpretativa. A mais complexa, segundo o autor, é a estruturalista e possivelmente a que melhor se adequa para englobar todas as outras, porque é a mais estruturada internamente e ao mesmo tempo a mais superficialmente indeterminada.

Figura 5. A tipologia de abordagens sociológicas para a organização escolar



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p. 25).

A reflexão sobre a organização escolar pode se dar por meio dos pressupostos das posições teóricas apresentadas, que podem ser expressas através de uma linguagem metafórica e estão localizadas ao longo de dois eixos teóricos distintos. O primeiro eixo apresenta diversos graus de inter-relação entre componentes da organização formal, como estrutura, objetivos e tecnologia. O segundo indica também os diversos graus de associação entre estes elementos formais e os elementos informais, decorrentes das situações que ocorrem a partir das interações face a face que são realizadas diariamente na organização escolar. Isto posto, Tyler (2012) acredita que o modelo pode servir para distinguir cada uma das quatro posições nas questões que porventura pareçam confusas, uma vez que a ênfase está na fundamentação teórica de cada uma.

Com base na estrutura conceitual construída por Tyler (2012, p. 27), esta estrutura conceitual indica que as aparências superficiais da escola podem ter pouca associação direta com as posições

teoréticas apresentadas pelo autor caso “ *the observed orderliness of school life is dependent not only on the contingent circumstances of culture and history but also on the assumptions which are brought to bear on the ‘reality’ of the organisation*”.

Para Tyler (2012), quatro estruturas da organização escola surgem em cada célula da tipologia apresentada na figura 5: organizações complexas, sistemas debilmente articulados, um produto de interação social e uma realização de profundos princípios de poder, controle e comunicação.

Diante de tantas abordagens e modelos de organização, a próxima seção se propõe a consolidar os principais modelos pelos quais a organização escolar pode ser analisada do ponto de vista teórico e empírico, considerando as propostas até aqui expostas, na expectativa de que seja possível, a seguir, apresentar um modelo holístico e integrador, que possa dar conta de analisar a escola tomando como base os elementos que melhor contribuem para a compreensão do espaço educacional na miríade de possibilidades que se apresenta.

3.3. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

3.3.1. O Modelo Racional

O modelo racional é amparado pela ideia de que as organizações necessitam alcançar determinados objetivos e neste sentido, elas se constituem como meios para alcançar os fins desejados. Por esta perspectiva, a ação organização se dá por meio de escolhas intencionais, a partir de cálculos sobre as posições mais adequadas e eficiente para alcançar os resultados previamente estabelecidos (Ellström, 2007). Assim, o autor afirma que o modelo propõe um alto nível de formalização da sua estrutura, considerando por exemplo a correta definição de regras e procedimentos, bem como de tecnologias e conhecimentos compartilhados entre os membros organizacionais.

O modelo racional é denominado por Bush (2006) pelo termo formal, pois enfatiza os aspectos estruturais e oficiais das organizações, tendo em vista que, enquanto sistemas hierárquicos, usam aspectos racionais para conquistar seus objetivos. Constitui-se como um termo guarda-chuva, usado para abarcar um conjunto de abordagens semelhantes. As principais características do modelo são apresentadas pelo autor: as organizações são sistemas cujos elementos estão fortemente ligados uns aos outros; a sua estrutura organizacional é enfatizada para estabelecer as relação entre os atores organizacionais; a estrutura organizacional destaca os padrões hierárquicos da organização, representando um meio de controle de líderes sobre o staff; o alcance dos objetivos organizacionais é a

principal orientação das organizações; a tomada de decisão se realiza através de processos racionais; o líder é instituído a partir de sua posição formal na organização e; a organização tem responsabilidade para com o seu órgão patrocinador.

O modelo formal de Bush (2006) ou racional de Ellström (2007) têm um equivalente no trabalho de Tyler (2012), sobre organizações complexas, uma abordagem que domina os estudos da área organizacional, em que a escola é vista como um sistema social, dado por uma realidade objetiva, de caráter sistêmico, em que a relação entre os elementos que o constituem são relativamente ordenados e coesos. Para o autor, o modelo cibernético, o modelo dos sistemas debilmente articulados e o modelo da ecologia populacional são algumas das metáforas associadas a esta abordagem.

A metáfora da organização como máquina é a abordagem proposta por Morgan (2006) para representar as organizações que se enquadram no modelo racional aqui proposto. Por esta metáfora, a organização é estruturada e planejada racionalmente para atingir fins estabelecidos por meio de objetivos e metas específicos, dispõe de um conjunto de procedimentos formais para guiar o comportamento das pessoas. Além disso, a 'máquina' opera de maneira mais eficiente quando estiver situada em um ambiente estável, que não requer alterações significativas em sua estrutura, considerando ainda uma força de trabalho obediente e um conjunto definido de metas.

Para Morgan (2006), a utilização de máquinas possibilitou modificar substancialmente seu caráter produtivo de sua atividade e deixou um grande legado no pensamento, no sentimento e na imaginação das pessoas. É tanto que diversos estudos sobre o mundo natural foram interpretados à luz dos pressupostos mecanicistas e até mesmo pesquisas nas áreas da filosofia e da psicologia foram influenciadas por eles. Assim, o autor afirma que o mundo como se apresenta hoje é fruto, em demasia, do aprendizado mecanicista.

Morgan (2006) afirma que há limitações para esse tipo de organização. Elas têm dificuldades para inovar e para se tornar flexíveis. Neste sentido, problemas sem *scripts* estabelecidos podem ser ignorados, a comunicação formal pode se tornar ineficiente, administradores de nível mais elevado podem ficar distantes dos problemas operacionais e podem ocorrer situações de descaso sobre situações de trabalho em função de definições mecanicistas de responsabilidade dos cargos.

3.3.2. O Modelo de Sistema Social

Em conformidade com a ideia do modelo de sistema social, Morgan (2006, p. 54) propôs a metáfora da organização como organismo, que é adaptada da biologia, a partir da ideia de um organismo

vivo que busca sua sobrevivência em um ambiente em contínua mudança. Por esta comparação, as estruturas biológicas e sociais de um organismo vivo são equiparadas às estruturas da organização, como por exemplo quando se analisa as espécies de determinados tipos de organismos, em que, à luz da abordagem, “diferentes ambientes favorecem diferentes espécies de organizações baseadas em diferentes métodos de organização e a congruência com o ambiente é fator de sucesso”.

No contexto dessa abordagem é que foram desenvolvidos os estudos sobre a motivação das pessoas com base na satisfação das suas necessidades, de forma a possibilitar a adequação da estrutura organizacional para criar um contexto de motivação, de criatividade e de outras capacidades humanas, permitindo assim a integração entre as necessidades das pessoas e as necessidades das organizações. Por isso Morgan (2006, p. 58) assevera que “ao planejar ou administrar qualquer tipo de sistema social, é preciso ter em mente a interdependência das necessidades técnicas e humanas”.

A relação com o ambiente é um fator relevante desta metáfora e, por isso está envolvida com a teoria dos sistemas abertos, que, segundo Morgan (2006, p. 61), enfatiza a influência do ambiente, caracterizada por “clientes, concorrentes, fornecedores, sindicatos, órgãos de governo e o ambiente contextual mais amplo, nas estruturas organizacionais. Assim, diferentemente da abordagem mecanicista, a organização passa a ter a compreensão de que existe um contexto para além dos seus ‘muros’, que pode afetá-la sobremaneira e que ela precisa se adequar a ele.

A abordagem organicista desenvolveu-se também a partir dos estudos da teoria contingencial e da teoria da ecologia da população. A teoria contingencial está pautada na ideia de que é necessário haver um equilíbrio entre as necessidades internas e as situações que se manifestam no ambiente, que o tipo de tarefa da organização e o tipo de ambiente no qual ela está inserida é que definem a forma como ela se organiza, que o papel da administração é garantir a melhor compatibilidade entre estrutura e ambiente, que dentro de uma mesma organização é necessário usar formas distintas de administração para realizar diferentes tarefas e que o tipo de ambiente define os tipos ou espécies de organização que nele atuam (Morgan, 2006).

Por sua vez, a teoria da ecologia populacional se utiliza da teoria darwiniana da evolução para a análise organizacional. Por esta perspectiva, as organizações, enquanto organismos, precisam ser capazes de obter recursos que são escassos na natureza para sobreviver e, para tanto, concorrem com outras organizações por estes recursos. Segundo a abordagem da ecologia populacional, sobrevive quem for mais apto a acessar os recursos disponíveis, sendo então o ambiente o selecionador das espécies mais fortes (Morgan, 2006).

Contrariamente à teoria contingencial, a ecologia populacional propõe que a o poder de se ajustar deve ser substituído pela seleção natural imposta pelo ambiente, mas a seleção, ainda que seja o instrumento da evolução, não abre mão do ajuste, que se dá por meio de “variações nas características individuais” (Morgan, 2006, p. 76). Para o autor, sem variação não é possível falar em seleção, porque as variações permitem o desenvolvimento de vantagens competitivas, que afetam o ambiente gerando seleção e conseqüente evolução. Relevante para esta abordagem não é o processo de adaptação de uma organização singular, mas as situações que fazem com que um conjunto ou população de ‘espécies’ organizacionais cresçam e declinem de importância ao longo do tempo.

As características do ambiente de tarefas, que podem levar a mudanças estruturais é um dos pontos que precisam de atenção em relação ao estudo das organizações educacionais. Os estudos de Tyler (2012) demonstram que a compreensão da variação estrutural, especialmente quando se trata de questões tecnológicas, é relevante para entender as diferenças existentes em organizações similares e com objetivos análogos.

Segundo Tyler (2012, p. 65), a abordagem contingencial tem sido severamente criticada porque tende a negligenciar a ação humana em relação à organização, mantendo uma “*deterministic relationship between size, uncertainty and structure*”, gerando problemas de ordem e controle. Entretanto, para o autor, a proposta da teoria contingencial pode trazer valiosos *insights* para a organização escolar, porque tende a explorar, por exemplo, a influência dos fatores burocráticos e dos fatores técnicos na autoridade da escola.

Ainda no que tange à necessidade de mudanças em função de pressões ambientais, Tyler (2012) menciona a abordagem de DO (Desenvolvimento Organizacional) para melhor compreender a dinâmica das mudanças que podem gerar inovações e, por conseguinte, crescimento e diferenciação. O autor apresenta alguns estudos empíricos que demonstram que a abordagem de DO nas organizações educacionais evidenciam uma estreita relação entre questões comunicativas e técnicas. Neste sentido, uma colaboração reduzida entre funcionários, por exemplo, pode prejudicar a efetividade de programas de DO.

Assim, o modelo de sistemas sociais, que subjaz a teoria contingencial entende que os padrões formais da organização, como a centralização, a especialização, a prescrição do desempenho, a dependência a normas e processos, o nível de discricionariedade gerencial, dentre outros “*are best understood as functional responses to the uncertainty, variability, and interconnectedness of the task environment*” (Tyler, 2012, p. 67). Desse modo, como já foi mencionado na seção anterior, o modelo racional tende a se adequar melhor para um ambiente que não demanda muitas mudanças e que, por

isso, se torna mais previsível. Entretanto, segundo o autor, quando se verifica um maior nível de incerteza, atestada pelas taxas de mudança organizacional decorrentes de sua interconexão com o ambiente, conceder maior autonomia a especialistas, promovendo maior participação e descentralização de controle e coordenação, pode ser a estratégia mais adequada.

O modelo de sistema social, portanto, tem na flexibilidade e na dependência de contexto, algumas de suas principais características e requer que sejam analisadas quaisquer interrelações que possam existir entre o ambiente externo e qualquer parte importante da organização (Tyler, 2012). Como pode ser aplicado nas escolas, é um ponto que o autor discute a seguir.

A análise de alguns estudos de organizações educacionais levou Tyler (2012) ao entendimento de que as escolas desenvolvem tecnologia que é eventualmente intensiva, parcialmente mediada e de longo prazo, constituída por um conjunto de ações, que se observa em políticas de admissão e de progressão em carreira e em outras políticas e práticas formalizadas. A atividade do docente em sala de aula, apoiado por uma série de atividades sobrepostas e muitas vezes contraditórias, demonstra a complexidade da escola moderna. Por esta perspectiva, Tyler (2012, p. 71) afirma que *"if there is professional autonomy fostered by this complexity, then it may be achieved as much by dint of the elaboration of the total organisation structure as through the development of specialised instructional technologies"*.

Tyler (2012) acredita que o modelo de sistema social, sustentado principalmente pelas ideias da teoria da contingência, parece se constituir em uma base melhor de investigação do que o modelo racional, em razão de observar as interconexões entre ambiente, tecnologia, tarefas, governança, incerteza, etc. ainda que sua aplicação no contexto escolar ressalte algumas dificuldades, dado seu sentido determinista.

As vantagens deste modelo, segundo Morgan (2006) traz como vantagens o fato de que o ambiente deve ser um fator a ser continuamente observado pelas organizações, tendo a sobrevivência como objetivo maior. Esta consideração é divergente do modelo racional, que está amparado em metas e objetivos específicos. Assim, a compatibilidade com o ambiente deve ser um fator relevante para o gerenciamento, porque a organização pode ter a capacidade de inovar.

Morgan (2006, p. 86-88) pontua algumas limitações do modelo. Afirma que, diferentemente dos organismos vivos, a constituição das organizações tende a ser mais frágil e experimental, porque são fruto de uma construção social, a partir de elementos como ideias, crenças, valores e normas e que, diante disso, não seria seguro afirmar que elas devem se adaptar a um ambiente ou que o ambiente deve selecioná-las. Um segundo aspecto refere-se à incapacidade de agenciamento das organizações e

dos atores organizacionais, que se tornam 'reféns' das situações que ocorrem no ambiente externo. Outro ponto de limitação é o exagero do modelo quanto á interconexão das unidades funcionais, porque não sendo organismos vivos, as organizações podem ter células, departamentos e/ou setores trabalhando independentemente dos demais. Um último aspecto a considerar é a possibilidade de o modelo se tornar apenas uma ideologia, uma vez que a prática é determinada pelo ambiente.

Este último ponto é abordado por Tyler (2012, p. 31), que menciona o potencial de desumanização do modelo, crítica apontada pelos teóricos da área de gestão educacional, por seu caráter ideológico. Para o autor, entretanto, uma vez que esta abordagem abdica "*its more deterministic imagery such as the comparison of organisations with machines or with living organisms, it can become a subtle and flexible instrument of analysis*".

Tyler (2012, p. 31) acredita que o funcionalismo estrutural de Parsons talvez seja a perspectiva mais adequada para se apropriar do modelo de sistema social no contexto da organização escolar. Deve-se considerar que o modelo de sistemas sociais foi elaborado para organizações de todos os tipos, inclusive para organizações educativas. No primeiro caso, a estrutura é observada por meio do equilíbrio entre o sistema e o ambiente e as variações que deve realizar para sobreviver. Isto posto, a perspectiva parsoniana "*is to identify all social relationships in terms of the patterns of interdependence among the four functional imperatives of the systems – adaptation, goal attainment, integration, pattern maintenance*".

A organização, assim, é entendida como uma forma de coletividade guiada para atingir objetivos específicos e por estarem situadas em cada uma das categorias acima citadas e ainda, por se transformarem em instituições diferenciadas ao longo do tempo, sua própria especificidade gera um certo "*degree of functional autonomy*" quando atua para equilibrar o sistema social com os condicionantes ambientais (Tyler, 2012, p. 32).

Tendo em vista estas orientações, Tyler (2012, p. 32) afirma que a organização educacional tende a se caracterizar pela padronização de suas ações "*concerned with internalising commitments and imparting capacities and skills for each new generation*. Neste sentido, o autor afirma que qualquer que seja a função da escola, sua função de manutenção cultural, em torno da formação de compromissos e capacidades é o imperativo que caracteriza a escola como uma estrutura diferenciada do sistema social. Dessa forma, a abordagem parsoniana agora parece estar mais próxima de explicar as estruturas organizacionais que são exigidas pelo ambiente de tarefas.

Neste sentido, não seria possível pensar na escola como um conjunto de funções interdependentes, mas em um acervo de segmentações com elevado grau de independência. Por isso

as situações de influência causal envolvendo racionalidade abstrata ou questões morais de solidariedade, ficam para segundo plano. Emergem no contexto teórico as operações práticas de ensino e aprendizagem, as formalidades, como preenchimento de formulários ou até mesmo a participação em reuniões (Tyler, 2012). Assim, o autor reflete acerca da possibilidade de a organização escolar ser analisada à luz da abordagem funcionalista, na medida em que se apresenta caracterizada por elementos que fogem a este modelo e conciliar os elementos da abordagem tradicional com aqueles tipicamente observados na instituição escolar, se sua aplicação for possível.

Tyler (2012, p. 43) chama atenção para o fato de que muitos estudos sobre a escola como uma organização complexa foram baseados no tipo ideal de burocracia proposto por Weber. Entretanto, para o autor, as ideias advindas da abordagem desenvolvida por Weber não correspondem à sua formulação original, mas são adaptações da abordagem construída por Parson e outros teóricos do modelo de sistemas sociais. Assim, o resultado tem sido uma *“tendency to ignore Weber’s basic principle that the concrete historical reality is of such infinite diversity and individuality that it cannot be grasped in terms of any abstract system.”* Diante disso, é conveniente realizar algumas reflexões sobre a teoria da burocracia e as contribuições de Weber.

3.3.3. O Modelo Burocrático

Para Bacharach e Mundell (1993, p. 428), a burocracia está direcionada para a finalidade de alcançar excelência, sendo esta definida como o alcance de objetivos por meio da concessão igualitária de oportunidade a todos os envolvidos. A excelência enquanto finalidade deve ser alcançada por meio da padronização. Assim, desde que sejam manifestações da mesma lógica de ação, essas ideias são consistentes com um conjunto de objetivos e meios políticos. Para os autores, *“the ideological goal of excellence of becomes the policy goal of evaluating student achievement by measuring how high they score on academic tests, whereas the ideological means of standardization is often accompanied by close supervision to assure compliance with standards”*.

Tyler (2012, p. 428) afirma que o construto do ‘tipo ideal’ de burocracia foi estabelecido por Weber a partir de certas formas administrativas, como *“regulated official tasks and duties”*, submetidos a *“functional division of labour”*, disposto em uma *“hierarchy of offices”* ordenados por *“procedural rules”* e por um quadro de pessoa formado por *“expert and salaried officials appointed on merit”*. O construto é baseado em normas de *“impersonality and calculative rationality”*, tendo em vista que as tarefas a serem desempenhadas são mais importantes do que os interesses das pessoas que as executam.

Sobre o princípio da racionalidade, Tyler (2012, p.44) chama a atenção para o significado da racionalidade formal proposto por Weber, que subordina a ideia de que as decisões devem ser tomadas a partir de um método técnico e calculista, considerando os fins a que se propõe a organização e não por critérios pautados na religião ou na filosofia. Assim, o propósito de Weber era “*provide a typology of meaning and strategy by which individuals regulated their activities*”.

Tyler entende que Weber não tinha interesse em dar qualquer status ontológico aos seus tipos-ideais, mantendo-os como meras “*fictions*”, sem o propósito de compreender a natureza das relações sociais como faziam Durkheim ou Marx (Tyler, 2012, p. 45). Por essas razões, segundo o autor, tem havido muitas tentativas de analisar a organização educacional usando como base o tipo ideal de burocracia a partir de uma metodologia muito distante daquela pela qual foi concebido.

O que se verifica no modelo burocrático, para Tyler (2012), é uma tentativa de adequá-lo a uma abordagem de sistemas, por meio da qual as orientações normativas seriam determinadas pelas estruturas sociais em que estão localizadas e não o contrário. Dessa forma, uma racionalidade subjetiva é usada para analisar diversos aspectos objetivos das organizações.

Voltando-se a atenção para as organizações educacionais, observa-se um conjunto de aspectos que remetem às características da burocracia. Exemplo disso são as unidades supra escolares do sistema educacional, instituições que apresentam elementos do modelo burocrático (Tyler, 2012). Todavia, o autor assevera que as unidades educacionais que realizam as atividades de ensino e aprendizagem, revelam características e desenvolvem ações não rotineiras e estão submetidas a eventos imprevisíveis, que torna difícil sua categorização nos moldes da burocracia.

Merece destaque a compreensão do modelo burocrático, por se constituir, segundo (Lima, 2001, p. 26), na abordagem mais frequente nos estudos das organizações educacionais. Este modelo destaca “a relevância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais”.

Ao expor a escola a uma investigação à luz dos pressupostos do modelo burocrática, busca-se explorar os elementos que o constituem nas organizações burocráticas, tais como a “delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização, até os desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstratas” (Lima, 2001, p. 30). Entretanto, deixa de expor determinados aspectos que, segundo o autor, estão relacionados a um contexto não oficial, como as “a informalidade, os conflitos, a ambiguidade da tecnologia e outros aspectos contraditórios.

Os estudos das escolas têm evidenciado enormes diferenças entre elas e o modelo burocrático, bem como as contradições da burocracia nos distintos níveis hierárquicos da organização educacional, a ponto de os pesquisadores voltarem sua atenção mais para os aspectos técnicos da atividade de ensino do que para o tipo ideal proposto do modelo burocrático (Tyler, 2012, p. 62). No entanto, essa mudança “*ignores the very importante, though sometimes invisible, presence of the abstract principles of rationalisation that make possible the context in which professionals can exist and operate*”. Neste sentido, Tyler acredita que o modelo burocrático pode evoluir para que seja possível compreender a organização escolar a partir da ação da dimensão burocrática, “*tightly coupled*”, na concepção de uma orientação “*loosely coupled*”.

Assim, por esta perspectiva, é possível categorizar o modelo burocrático, a partir de sua evolução, em diversas fases, desde a “*altamente centralizado e burocrático até o altamente profissionalizado e descentralizado*. Os conflitos observados entre docentes e gestores passam a ser um “*outcome of structural transformation rather than as the emergence of a novel principle of school organisation*” (Tyler, 2012, p.62).

. Na discussão da escola como uma organização complexa, observou-se que os modelos racionais, burocráticos e de contingência perdem boa dose de poder para explicar a variação na estrutura escolar. Dessa feita, a análise do segundo modelo de organização proposto por Tyler (2012) pode oferecer alguns *insights* de forma a suprir as deficiências verificadas no modelo anterior.

3.3.4. O Modelo da Anarquia Organizada

Tyler (2012) afirma que a união de diversas correntes teóricas nos anos de 1970 colocaram um desafio ao modelo burocrático. Isto decorre de alguns fatores observados no desenvolvimento de estudos empíricos. Um deles refere-se ao fracasso do modelo de sistema social em explicar a complexidade das escolas, outro diz respeito à dificuldade das escolas em instituir tecnologias alternativas, apesar dos incentivos recebidos. O autor pontua também a excessiva relevância atribuída a aspectos como inovação e autonomia dos docentes, com vistas a proteger o currículo escolar das interferências administrativas e políticas.

No caso do modelo de sistema social, os estudos evidenciaram que as organizações educacionais não são integradas e homogêneas que seguem continuamente na direção de uma “*intensive, individualised technology and na organic management system*” (Tyler, 2012, p. 85). De maneira oposta, o autor afirma que estas organizações se apresentaram como “*imperfectly integrated,*

haphazard, unreconstructed'. Assim, qualquer estratégia de mudança nestas organizações poderia levar um longo tempo.

Muitas críticas foram tecidas sobre a super-racionalização dos estudos sobre a organização educacional, evidenciadas por Tyler (2012). Entre eles questões relacionadas à maior preocupação do diretor escolar com determinados padrões de comportamento de alguns docentes, o fato de as escolas não disporem de mecanismos para avaliar os resultados de suas ações, de os docentes serem altamente autônomos em suas atividades, de os recursos das escolas serem limitados para atender às demandas sociais, etc, todos eles divergindo das suposições traçadas pela abordagem de DO e do modelo de sistema social.

Nesse sentido, a gama de diferentes estudos, geradores de distintas concepções, proposições e metáforas, evidenciados por Tyler, acima, foi denominado por Ellström (2007) como modelo anárquico em sua estrutura analítica. O autor apresenta as metáforas da anarquia organizada, proposta por Cohen *et al.* em 1972 e Cohen e March em 1974, caixote de lixo, proposta por Cohen *et al.*, em 1972 e sistemas debilmente articulados, proposta por Weick, em 1976 para descrever o modelo anárquico.

Na metáfora da anarquia organizada, qualquer organização pode ser compreendida como uma anarquia a partir de três elementos: “objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos”; “processos organizacionais e tecnológicos obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização” e; “participação fluida e parcial”. Estas características foram definidas como “ambiguidades organizacionais” (Ellström, 2007, p. 453-454).

Lima (2001, p. 35) destaca que o termo anarquia não está relacionado a uma conotação depreciativa, mesmo que isso possa parecer em uma primeira leitura. Para o autor, o modelo da anarquia organizada não tem a pretensão de focar a atenção em situações de excepcionalidade ou mesmo servir de modelo de análise para todas as organizações ou suas partes e componentes. Sua intenção é promover uma ruptura com a exclusividade a perspectiva burocrática e com a lógica de que “só é possível agir e procurar uma resposta depois de se ter formulado a pergunta com clareza, quando, pelo contrário, não se sabe muitas vezes qual é a questão, em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta”.

A anarquia organizada é um dos primeiros modelos desenvolvidos após a abordagem da burocracia e que surgiu a partir de um estudo sobre tomada de decisão realizado em duas universidades, sendo os seus principais pensadores Cohen, March e Olsen (Tyler, 2012, p. 87). A inexistência ou a debilidade das organizações em tomar decisões racionais foram assumidos pelo modelo. Assim, o autor pontua algumas características observadas pelos estudiosos, a saber: “problematic preferences”,

implicando em “*ill-defined and imprecise goals*”, “*fluid membership*” (considerando as situações conflituosas entre os atores organizacionais) e “*nuclear technology*”. A inter-relação entre estes três elementos forneceu a base para a abordagem teórica denominada ‘*garbage can model of choice*’, ou modelo lata de lixo, em que “*problems, solutions and decision-making are disconnected from each other*”.

A concepção da metáfora *garbage can* é que os atores organizacionais depositam em ‘caixotes de lixo’ problemas, questões e soluções que serão utilizados para resolver problemas e tomar decisões (Ellström, 2007, p. 452). Desta forma, a ação organizacional é isenta de intencionalidade e não segue um fluxo racional. Ao contrário, “é vista como uma consequência de quatro fluxos independentes, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. Assim, os processos organizacionais são, em grande proporção, determinados por fluxos acidentais de eventos”. A intenção e os objetivos não são relevantes. Em seu lugar, são observados “símbolos, propaganda, jogos ou justificativas para interação” (Ellström, 2007, p. 454).

A metáfora da ‘débil articulação’ pressupõe que exista uma frágil conexão entre os elementos que formam uma organização. Ellström (2007) afirma que, no contexto das organizações educacionais, isto pode ser observado, por exemplo, nas relações existentes entre docentes e gestores, entre docentes e estudantes, entre os próprios docentes, entre meios e fins e ações e intenções. Neste contexto, salvo por situações de excepcionalidade, não se pode afirmar a existência de relação entre os eventos.

Além da abordagem da débil articulação e da *garbage can*, acrescenta-se ao repertório de perspectivas do modelo da anarquia organizada, o que Bush (2006, p. 15) denomina como ‘modelo de ambiguidade’, sendo a ambiguidade o aspecto que se manifesta na maioria das organizações complexas, como é o caso das escolas, destacando-se especialmente em momentos de rápidas mudanças. Este modelo presume que “turbulência e imprevisibilidade são características dominantes das organizações”. Também, segundo o autor, o modelo se caracteriza pela fragmentação, tendo em vista que as organizações são formadas por grupos relativamente autônomos que partilham determinadas crenças, cuja relação não é suficientemente forte para torna-los permanentes. Assim, esta débil articulação preserva aspectos como “*impermanence, dissolvability, and tacitness all of which are potentially crucial properties of the ‘glue’ that holds organisations together*” (Weick, 1976, p. 3).

A perspectiva da débil articulação teve uma boa acolhida nos estudos organizacionais, pois quando foi concebida, teve a organização escolar como referência. Neste sentido, Weick (1976, p. 3) exemplifica a ideia de sistemas debilmente articulados, utilizando-se de um exemplo do contexto escolar:

“to the extent that two systems either have few variables in common or share weak variables, they are independent of each other. applied to the educational situation, if the principal/vice-

principal/superintendent is regarded as one system, then by Glassman's argument if we did not find many variables in the teacher's world to be shared in the world of principal and/or if the variables held in common were unimportant relative to the other variables, then the principal can be regarded as being loosely coupled with the teacher".

Weick (1976) destaca que os componentes elementares dos sistemas não são totalmente independentes, pelo contrário, são unidos de forma que, mesmo sendo responsáveis uns pelos outros, conseguem manter sua própria identidade.

O termo debilmente articulado se tornou uma tentativa de fornecer "*an alternative to the hyper-rational model albeit within a systems framework*" (Tyler, 2012, p. 87) e neste sentido, o autor cita Weick que aponta para o fato de que a gestão da escola difere daquela praticada em outras organizações, que esperam se apoiar em modelos fortemente articulados (*tight coupling model*), caracterizados por quatro condições: regras, concordância sobre elas, controle sobre as regras e *feedback* para promover ajustes. Tais condições não são observadas nas escolas, por serem sistemas debilmente articulados.

Weick (1976, p. 6) enumera algumas das vantagens da débil articulação. Uma delas é a possibilidade de manter a estrutura da organização: "*loose coupling lowers the probability that the organization will have to respond to each little change in the environment that occurs*". Outra vantagem é que o sistema se torna um sensível mecanismo de detecção, porque "*it could be argued that loosely coupled systems preserve many independent sensing elements and therefore 'knows' their environment better than is true for more tightly coupled*". Outro aspecto abordado por Weick é que se todos os elementos de um sistema estão frouxamente conectados uns com os outros, então "*any one element can adjust to and modify a local unique contingency without affecting the whole system*" (Weick, 1976, p 7).

Um último aspecto importante é que "*the system potentially can retain a greater number of mutations and novel solutions than would be the case with a tightly coupled system*" (Weick, 1976, p 7). Neste sentido, Tyler (2012) afirma que se houver modificações no ambiente, então as pequenas soluções conhecidas por pequenas partes do sistema podem ser copiadas e utilizadas pela organização.

Um ponto teórico importante é que à medida que a força da articulação diminui, os administradores precisam dar atenção à gestão de símbolos para unir o sistema (Tyler, 2012).

Tyler (2012, p, 89-90) cita outros autores que afirmam que no modelo debilmente articulado, a "*structure is disconnected from technical (work) activity, and activity is disconnected from its effects*". Esta consideração, segundo o autor, faz repensar e descartar a definição de sistemas, que está relacionada à previsibilidade e racionalidade entre as suas funções que se reforçam mutuamente, como foi abordado nas seções anteriores deste capítulo. Ao contrário, a estrutura da organização,

especialmente a escola, está calcada nas crenças subjetivamente mantidas que estão ligadas à racionalidade formal – nas regras, entendimentos e significados ligados às estruturas sociais institucionalizadas. A escola, assim, é a “*creature of those disembodied rules and meanings which seem to find a ready host in its nuclear Technologies, imprecise goals and disconnected structures*”.

Para Tyler (2012, p. 90), por mais que as escolas se organizem por meio de uma base legal e burocrática, não se constituem como o produto de ações racionais, mas se manifestam a partir de mitos institucionais capazes de torna-las altamente racionalizadas, sendo publicamente legitimada pelos “*symbolic goods*” que produz.

O modelo de débil articulação e também aquele denominado de anarquia organizada parecem se opor à ideia de que as escolas são iguais às outras organizações formais. Neste sentido, os estudiosos dessa abordagem se afastam da investigação sobre a relação entre eficácia e um sistema racionalizado. Ao contrário, questionam qualquer pressuposto teórico que proponha “*any tight interdependence among the structural, normative and technical dimensions in school organisation*” (Tyler, 2012, p. 82).

Bush (2006) assevera que o modelo de ambiguidade, neste caso denominado anarquia organizada, tem algumas fragilidades. Entre elas está o exagero quanto ao grau de incerteza nas instituições educacionais, que têm uma série de características previsíveis, que servem para esclarecer as responsabilidades de seus membros. Alunos e equipe devem se comportar de acordo com as regras e procedimentos padrão. O horário estabelece a localização e o movimento de todos os participantes. Geralmente, existem planos claros para orientar as atividades de professores e alunos, que são conscientes das suas responsabilidades, sendo os professores responsáveis, em última instância, perante os diretores que, por sua vez, respondem perante a alguma instância governamental. Além disso, as instituições educacionais são bastante mais estáveis e previsíveis do que a perspectiva da anarquia organizada sugere.

Outro problema sério com o modelo de anarquia organizada é proposto por (Tyler, 2012) e se refere à maneira indiscriminada com que tem sido aplicada a diversos tipos de organização, sem considerar também o ambiente em que atua. Sobre isso, ainda não houve um consenso entre os estudiosos, embora, segundo o autor, Weick foi capaz de fornecer algumas pistas sobre isso, quando abordou as características dos sistemas em que é possível melhor observar as características do modelo.

3.3.5. O Modelo Político

Como foi observado anteriormente, os modelos racional e de sistema social falham em sustentar alguns aspectos verificados nas organizações, como a ausência de consistência e de objetivos partilhados entre os membros organizacionais. Assim Ellström (2007, p. 452, 457) cita alguns estudiosos que entendem que as organizações são melhor entendidas como instituições políticas, porque são regidas por um “sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos”. As palavras que melhor definem o modelo são “poder, conflito e força”.

Poder, barganha negociação e conflito são os aspectos apontados por Bush (2006, p. 10) para representar o modelo político. Para o autor, tomar decisão pressupõe a existência de “*bargaining and negotiation between interest groups*”, considerando o poder de que dispõem e/ou sua capacidade de influenciar. Sobre o conflito, o autor fala que ele é comum em todos os âmbitos da organização e que o papel da gestão deve ser o de padronizar o comportamento político. Ellström (2007, p. 452), citando Pfeffer, afirma que “o grau no qual um certo ator tem o maior êxito dos seus interesses ou ideologia é tido como determinado pelo tanto de poder e de outros recursos que ele é capaz de mobilizar relativamente aos outros atores que com ele competem”

O modelo político pressupõe a existência de alianças entre indivíduos e grupos dentro das organizações, que partilham interesses e objetivos comuns e, portanto, travam alianças de forma a negociar poder e outros recursos e influenciar nas decisões. O surgimento de conflitos diversos entre os indivíduos e grupos que concorrem por poder se torna um aspecto natural e o “*power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders*” (Bush, 2006, p. 10).

Ao abordar a metáfora das organizações enquanto sistemas políticos, Morgan (2006) também enfatiza a existência de conflitos, que são baseados em distintos interesses que levam a disputas por poder. Para o autor, a política é inerente à ação organizacional, quando esta é analisada à luz desta abordagem. Portanto, para ser um gestor eficaz, o administrador precisa saber lidar de forma positiva com os conflitos e as disputas por interesses.

Morgan (2006, p. 178) afirma que o reconhecimento da organização como uma instância política deve ensejar a necessidade de se encontrar meios de convergir os distintos interesses e também os diversos conflitos inerentes às organizações e assim, “aprender muito sobre os problemas de

legitimidade da administração como um processo de governo e sobre a relação entre organização e sociedade”.

Neste âmbito, Morgan (2006, p. 179) propõe entender a política a partir de sua interpretação original e não no enviesamento do seu significado ao longo do tempo. Para o autor, a política “provém da visão de que, quando os interesses divergem, a sociedade deve prover um meio que permita aos indivíduos acertar suas diferenças por meio da discussão e negociação”. Esta interpretação, porém, pode ser analisada considerando os tipos de poder e comando observados em sociedade. Assim, para o autor, nas autocracias e burocracias há uma clara orientação de poder e autoridade, o que não se verifica nas tecnocracias, em que este padrão é flutuante, na medida em que se verifica uma rotatividade de pessoas e grupos em posições de comando. Por outro lado, na democracia, poder e autoridade estão vinculados a crenças, valores e ideologias estabelecidas ao longo da história de uma organização,

As organizações, entretanto, parecem adotar diferentes tipos de comando e, assim, Morgan (2006, p. 182) acredita que a análise organizacional subjaz a necessidade de se compreender quais são os padrões de poder e autoridade que regem as ações e decisões de determinada instituição e também “onde, quando, por que e como”.

Bush (2006) pontua as principais características do modelo político. Em primeiro lugar, analisa as ações grupais em vez da organização de forma mais abrangente e os conflitos giram em torno de recursos e poder. O modelo dá importância aos diversos grupos de atores organizacionais que têm interesses em comum que buscam alcançar e que abrangem, segundo Morgan (2006), questões e aspirações relacionadas à carreira, interesses pessoais que estão relacionados a compromissos externos ao trabalho, interesses em melhorar o contexto das atividades de trabalho e outros interesses que orientam as ações de um indivíduo. Segundo Bush (2006), outra característica é a ênfase nos conflitos, que são concebidos a partir das divergências de interesses entre os grupos de atores.

Bush (2006, p. 10), afirma que o modelo político sugere que “*the goals of organisations are unstable, ambiguous and contested*”, na medida em que “*individuals, interest groups and coalitions have their own purposes and act towards their achievement*”, através de negociações de recursos e poder para influenciar nas decisões. Neste sentido, segundo o autor, o poder é um elemento de grande relevância para as teorias políticas, de forma que as decisões que se estabelecerem em função das negociações entre as coalizões deverá evidenciar os grupos ou coalizações que dispõem de maiores recursos e poder.

Tomando-se como base o modelo político, a análise organizacional pode ser realizada tendo como foco as relações entre os elementos da política – o poder, os interesses e os conflitos. Quando as

possibilidades de ação se ampliam e as decisões dos atores e grupos organizacionais contrastam entre si para agir de forma diferente, então surge a política, com o propósito de gerar alguma ordem a partir dos conflitos que se estabelecem a partir disso. A decisão do melhor caminho a seguir, dadas as possibilidades de ação, dependerá do poder que dispõem os atores envolvidos (Morgan, 2006).

Entre as vantagens do modelo político está a possibilidade de ampliar o contexto de análise organizacional, pois segundo Morgan (2006, p. 208), “as metas organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estrutura de cargos, o estilo de liderança e outros aspectos aparentemente formais do funcionamento organizacional têm uma dimensão política, da mesma forma que os jogos de poder e os conflitos”. Outra vantagem do modelo, proposta pelo autor, é que, na medida em que se reconhece a influência dos conflitos e dos jogos de poder nas organizações, os gestores podem tomar ações no sentido de direcionar estes aspectos para promover mudanças e gerar inovação no ambiente organizacional.

Uma outra vantagem do modelo, que é apresentada por Morgan (2006, p. 210) desbanca a ideia de que a organização é um conjunto de partes perfeitamente integradas trabalhando para alcançar um fim específico e evidencia que a organização deve ser vista por meio da desarticulação e conflitos que decorrem de interesses concorrentes. Neste sentido, “a racionalidade é sempre política”. Por este ponto de vista, Morgan diz que as pessoas usam a racionalidade de maneira a esconder que a organização atua concomitantemente como “um sistema de competição e cooperação”.

Em termos de limitações, o modelo político de análise organizacional condiciona a ideia de que pode existir política em tudo o que se observa na organização, mesmo em situações onde ela não existe e isso pode levar a uma politização desmedida da organização. Além disso, o modelo político pressupõe que o poder seja elemento possível de ser acessado por todos os atores e grupos organizacionais, embora esteja circunscrito a grupos capazes de atuar sobremaneira no cenário político. E assim, para o autor, “algumas pessoas têm mais poder do que outras” e “muitas formas de poder podem ser mais aparentes do que reais” (Morgan, 2006, p.213-214).

3.3.6. O Modelo Cultural

O modelo cultural de análise organizacional é caracterizado por um conjunto de crenças, valores e ideologias que são partilhados pelos membros organizacionais nas suas interações diárias e que se materializam por meio de símbolos e rituais. Neste sentido, a formalização dá espaço para os elementos informais da organização. Assim, a forma como as pessoas se comportam e como enxergam os outros

é influenciada pelas suas escolhas e pelas formas como pensam e, dessa forma, “*these norms become shared traditions, which are communicated within the group and are reinforced by symbols and ritual*” (Bush, 2006, p. 18).

Símbolos, rituais, imagens, temas, linguagem e outros padrões culturais da rotina de trabalho dos atores organizacionais tomam forma e vão se internalizando e se tornando visíveis nas formas de interação entre as pessoas (Morgan, 2006) e, assim, segundo Bush (2006), se tornam características culturais da organização escolar. Para Morgan (2006), a investigação sobre a existência de determinados aspectos da cultura organizacional que fazem com que as pessoas se comportem de determinada maneira está envolvida em consistentes explicações históricas

A ênfase nos rituais, crenças, valores e ideologias também é pontuada na metáfora da organização como cultura proposta por Morgan (2006, p. 136), de forma que o modelo contempla as organizações como se fossem “*minissociedades*”. A abordagem, segundo o autor, produz um outro olhar sobre a organização. Em primeiro lugar que as mudanças que ocorrem na organização são primariamente mudanças na cultura e também, que aspectos como estratégia, estrutura e lideranças devem ser entendidos à luz das crenças e valores compartilhados socialmente.

Sendo a mudança organizacional fruto da mudança cultura, o desafio em transformar processos, estruturas, estratégias passa pela necessidade de se alterar “*atitudes, visões, paradigmas, imagens, metáforas, crenças e significados comuns que sustentam as realidades empresariais existentes e de criar uma linguagem detalhada e um código de comportamento por meio dos quais uma nova realidade desejada possa ser vivida no dia a dia*” (Morgan, 2006, p. 164). Para o autor, a chave para se compreender a organização passa pela cultura e, por conseguinte, pela compreensão da maneira como são concebidos os sistemas de significados compartilhados.

Criar mudança a partir de novos sistemas de significados compartilhados, legitimados e institucionalizados em toda a organização não é uma tarefa muito fácil, especialmente porque diversos “*aspectos da cultura de uma organização estão entranhados nas práticas rotineiras*” (Morgan, 2006, p. 166). Além disso, “*a cultura tem um caráter holográfico*” (Morgan, 2006, p. 165), posto que a organização como um todo pode ser observada em cada uma das partes que a compõem. Assim, mudanças culturais só se realizam se as novas estruturas de significado estiverem enraizadas por toda a organização.

O modelo cultural pressupõe que a realidade das organizações está baseada nos significados que os atores organizacionais atribuem a determinados aspectos, como “*regras, diretrizes, metas, missões, descrições de cargo, procedimentos padronizados*” (Morgan, 2006, p. 166), que atuam como

referências principais em relação à maneira como os atores organizacionais avaliam as situações e contextos de trabalho. Tais aspectos objetivos são denominados pelo autor de artefatos culturais que, por sua representação, são capazes de definir a realidade organizacional em dado momento.

Uma das vantagens do modelo cultural, mencionada por Morgan (2006, p. 169) é que ela dá maior ênfase ao aspecto humano, que é negligenciado pelos outros modelos. Esta ênfase pode ser observada para a representação que os atores organizacionais atribuem aos diversos artefatos culturais com os quais se relacionam nas atividades cotidianas. Uma segunda vantagem refere-se ao meio alternativo proposto pelo modelo, em conceber e ordenar as ações organizacionais, por meio dos significados partilhados, que acabam por influenciar “as ideologias, valores, crenças, linguagem, normas e outras práticas sociais”.

O papel da liderança em direcionar as ações em prol da criação de sistemas de significados compartilhados na busca dos objetivos organizacionais é mais uma das vantagens apontadas por Morgan (2006, p. 172) em relação ao modelo cultural. Por fim, ainda como vantagem, o autor pontua a participação do ambiente externo sobre a organização, que no modelo cultural, se estabelece como uma rede de representações que se inter-relacionam, na medida em que o ambiente é a extensão dos significados compartilhados pelos membros de todas as organizações que dele fazem parte e elas agem no ambiente a partir das próprias representações internas. Neste sentido, “a turbulência e a mudanças ambientais são produtos deste processo contínuo de representação.

Enquanto limitação do modelo, Morgan (2006) afirma que pode existir uma certa manipulação dada a possibilidade de os gestores organizacionais viabilizarem novas formas de consciência organizacional. Tendo em mente que existem culturas boas e culturas ruins, os gestores podem criar mecanismos de controle ideológico que podem não ser adequados em determinados contextos. Um segundo ponto que limita o modelo é decorrente da contradição entre a possibilidade de controle da cultura organizacional, como se fosse um instrumento racional e a sua característica holográfica e baseada em profundos significados partilhados entre os membros organizacionais. Assim, para o autor, embora os gestores possam influenciar a cultura, buscando fortalecer ou enfraquecer determinados aspectos, terão sempre grandes dificuldades em gerenciá-la.

Para Bush (2006), um fator limitador do modelo cultural é que ele destaca os símbolos como um aspecto cultural relevante para o entendimento das organizações, porém além dos símbolos poderem ser mal interpretados, outros elementos podem ser subestimados.

3.3.7. O Modelo Interacionista

O modelo interacionista é uma abordagem de análise que foca na percepção e na experiência dos membros organizacionais. Para Bush (2006, p. 12), a unidade de análise no modelo interacionista é o indivíduo e, neste sentido, as organizações se constituem a partir dos inúmeros e diferentes significados atribuídos pelos seus membros nas diversas situações que se desenrolam no contexto institucional, são “*social constructions in the sense that they emerge from the interaction of their participants. They are manifestations of the values and beliefs of individuals*”.

Assim, por esta perspectiva, os indivíduos são os construtores da organização e da sua realidade, que é definida pela percepção de cada um dos indivíduos que a compõe. Esta percepção é baseada nos inúmeros significados atribuídos pelas pessoas nas suas experiências diárias e nos valores que carregam. Assim, a existência da organização é baseada “*only in the experience of those members*” (Bush, 2006, p. 13).

A abordagem interacionista valoriza a compreensão das situações ou dos eventos que acontecem no dia a dia da organização, por meio de “*interaction, encounter and negotiation*” e a forma pela qual elas são experienciadas pelos seus membros (Tyler, 2012, p. 103). A partir desta perspectiva restrita ao universo do indivíduo, ela acaba por afastar a ideia de conexão entre os elementos que compõem a organização e, assim, também afeta a ideia de relação causa e efeito. Portanto, por esta perspectiva, a ação organizacional fica dissociada dos aspectos formais da organização.

Para Bush (2006), eventos e significados, que são o foco da atenção do modelo interacionista são debilmente articulados, porque os diferentes membros organizacionais, ao desempenhar suas atividades e ao se defrontar com determinados eventos e situações, por não têm acesso às mesmas informações ou mesmo se tivessem, tendem a interpretá-los de forma diferente. Isso ocorre porque cada indivíduo tem percepções distintas sobre suas experiências e produzem significados que estarão em conformidade com estas experiências e também com os seus valores e conhecimentos.

As abordagens mais tradicionais utilizadas para analisar as organizações focam sua atenção em “*consensus, leadership and firmness of purpose*”, enquanto a abordagem interacionista se volta para “*division, subversion and compromise*” (Tyler, 2012, p. 104). Para o autor, as distinções entre núcleos técnicos e administrativos, entre a organização formal e informal e entre a organização educacional e seu ambiente se tornam cada vez mais insustentáveis, quando se aprofunda o entendimento da realidade organizacional a partir da experiência dos seus membros, porque “*the social reality of the school fragments and disperses into a myriad of evanescent interpersonal encounters and relationships. The*

nearest analogy is that of theatre, na unscripted play whose significance is known best by actors (p. 105). Assim, Tyler acredita que as escolas tendem a estar mais propensas a se ajustar às ideias do modelo interacionista, pelas próprias características que apresentam enquanto organizações, como por exemplo a inconsistência dos seus objetivos e a relevância das pessoas nos processos para os quais elas existem.

Ainda no que diz respeito à organização educacional, Tyler afirma que nos estudos interacionistas, em dado contexto já estabelecido, retomando à analogia do teatro acima citada, os atores podem fugir do script pré-determinado e fazer uso da improvisação em cada ato ou situação que se apresentar. Utiliza-se os materiais disponíveis no momento (adereços, roteiros) para construir uma nova realidade. Se a realidade se estabelece por meio das interações intersubjetivas, então não existe relação entre os elementos objetivos do contexto e os significados que se manifestaram a partir da interação. Assim, a improvisação se torna o melhor caminho “*when there is discrepancy between expectation and performance*” (2012, p. 106). Neste sentido, segundo o autor, o modelo interacionista propõe o contínuo debate entre expectativa e desempenho.

A estrutura, na abordagem interacionista, seria “*a product of human interaction rather than something that is fixed or predetermined*” (Bush, 2006, p. 13), ratificando as considerações feitas por Tyler. À luz das ideias deste modelo, Bush diz ainda que os organogramas seriam ficções e que não são capazes de prever comportamentos e que o comportamento dos indivíduos pode dizer quem ele é, seus desejos e suas qualidades, não os papéis que ele desempenha na organização. Afirma ainda que as organizações servem para atender aos desejos das pessoas e não o contrário.

Para Tyler (2012, p. 106), assim como os organogramas citados por Bush, regras e normas também não são capazes de prescrever comportamentos, ao contrário, são apenas um quadro para a ação, assim como as funções podem ser constantemente redefinidos. É preciso observar a organização escolar, portanto, como um “*reflex of its cultural contexto rather than as reified properties which can be reproduced from managerial recipes*”.

Entre os modelos até aqui apresentados, o interacionista foi o que melhor destacou o caráter humano das organizações. Entretanto, parece não estar isento de fragilidades. Tyler (2012) cita o fato de que o modelo interacionista faz uso de diversos elementos estruturais para cobrir os espaços que ficam vagos na explicação. Neste sentido, ele argumenta que a abordagem ainda traz a ideia de que para os indivíduos não mudam até que a organização realize a mudança e isso parece ser um contrassenso ao caráter voluntarista do modelo.

Tyler (2012) oferece outras considerações que são pertinentes às vulnerabilidades do modelo. Ele acredita que os estudiosos da abordagem interacionista acabam relegando a segundo plano os

problemas relacionados com o núcleo administrativo da organização escolar, porque acreditam que estão distantes das situações e experiências do núcleo técnico, no qual concentram sua atenção, especialmente das situações que ocorrem na relação entre os docentes e os estudantes. Assim sendo, o autor acredita que ainda existe um amplo espaço de atuação e análise das conexões entre os níveis de estrutura e a ação organizacional, que pode ser explorado pelos estudiosos que se utilizam da abordagem interacionista

Para Tyler (2012, p. 120), esta abordagem parece ter alguma aproximação com o modelo da anarquia organizada, considerando que se destaca pela produção de conflitos e pelo “*fragile balance of coercitive power and manipulative control*”. O autor destaca também que estrutura e organização são apenas recursos pelos quais os atores organizacionais devem lançar mão para alcançar seus objetivos. Esta lógica permite compreender a organização sob três formas principais de interação: como um meio utilizado por autoridade organizacional para promover dominação e controle, como um padrão simbólico criado nos encontros do dia a dia e como um quadro por meio do qual são observadas a colaboração e a negociação. Por isso, o nível organizacional de análise pode oferecer boas alternativas de proposições teóricas.

3.3.8. O Modelo Estruturalista

O modelo estruturalista denota uma convergência entre três das mais clássicas abordagens do estudo das organizações, na busca por uma integração e extensão de seus conceitos, que são: a teoria clássica, que é a base do modelo racional; a teoria das relações humanas, que é uma das perspectivas de base do modelo de sistemas sociais e; a teoria da burocracia (Chiavenato, 2003). O autor a denomina de “abordagem múltipla” de análise das organizações (p. 293).

Tyler (2012) afirma que a teoria da estrutura é a teoria do sistema em si, que se apresenta como uma série de regras com o objetivo de convertê-lo de um estado para outro. Além disso, diferentemente da abordagem interacionista, o estruturalismo retira a relevância do indivíduo para explicar a realidade social. As teorias estruturalistas compreendem que a natureza das coisas é baseada nas conexões produzidas e posteriormente percebidas pelas pessoas.

Chiavenato (2003) ratifica a ideia de que o indivíduo deixa de ser o centro das atenções no modelo estruturalista, que passa a salientar a estrutura organizacional como um todo. A organização, assim, se constitui como “um conjunto de partes interdependentes que constituem o todo: cada parte contribui com algo e recebe algo do todo, o qual, por sua vez, é interdependente com o ambiente mais

amplo” (p. 295). Neste contexto, a preocupação da abordagem é com o sistema em sua totalidade e também com as relações entre as organizações no ambiente mais amplo. Este aspecto tem sido fruto da atenção de estudos mais recentes sob a égide do estruturalismo.

Por meio da abordagem estruturalista, é possível ter uma maior percepção sobre os vínculos estabelecidos entre “as tarefas, a tecnologia, as pressões do ambiente e o desempenho organizacional” (Silva, 2004, p. 48). Segundo o autor, quaisquer discrepâncias no sistema devem ser justificadas por uma estrutura inapropriada.

Segundo Chiavenato (2003), dos pressupostos principais concorrem para dar suporte ao modelo estruturalista. Um deles é integrativo, cuja ênfase é posta sobre a estrutura e sobre outros elementos promotores da integração organizacional. A partir deste ponto de vista, o foco de análise é a organização como um todo e a maior preocupação é com a unificação. O outro pressuposto reside no conflito e, conseqüentemente, sua preocupação está na divisão e o foco de análise são os próprios conflitos. Para o autor, conflitos são importantes porque geram mudança e inovação. Para o autor, os dois aspectos não estão separados, porque a abordagem estruturalista acredita que são estes opostos que mantêm o sistema. Neste sentido, o papel do administrador é “obter cooperação e sanar conflitos, ou seja, criar condições em que o conflito – parte integrante da vida organizacional – possa ser controlado e dirigido para canais úteis e produtivos” (p. 305). Isto quer dizer que os conflitos não devem ter um fim, porque ele é necessário. Novas estruturas são estabelecidas a partir da articulação entre conflito e cooperação.

Com base nas considerações acima, os dois pressupostos – integração/conflito podem ser explicados e tratados de forma combinada, pois embora pareçam elementos opostos, dedicam-se, de forma dialética, a uma mesma finalidade. Cabe salientar que a atenção aos conflitos não deve ser relegada à análise de desavenças ou discordâncias entre os membros organizacionais, pois este é o foco de atenção dos interacionistas (Chiavenato, 2003). Sobre isso, Tyler (2012, p. 147) afirma que “*the constraints on actors are set by the rules of social action while the creativity of the actors resides in the way in which they apply these rules*”. Assim, na abordagem estruturalista, a atenção deve ser orientada para a base dos conflitos, que é a estrutura (Chiavenato, 2003).

Ainda que os modelos racional e interacionista pareçam ter alguma influência sobre a abordagem estruturalista, ela se afasta das ideias prescritivas do primeiro e não concorda com a ausência de materialidade, de determinação contextual do segundo (Tyler, 2012). Para o autor, a abordagem estruturalista não se concentra nos significados criados pelos membros organizacionais, mas nas regras ou quadros de ação pelos quais os membros organizacionais definem as situações que se apresentam.

Para Tyler (2012, p. 148), os estruturalistas consideram a existência de uma débil articulação entre as rotinas diárias e a ordem social mais ampla, essas “*structures, ‘frames’ or grammars of actions are therefore within themselves very tightly coupled*”. Assim, como já foi evidenciado por Chiavenato quando trata da relação entre conflitos e cooperação, Tyler afirma que estas situações invariavelmente levam a contradições, posto que para ter regras, é necessário ter uma ação, para se delimitar um problema, é necessário uma situação ou um problema. Portanto, a tensão ou a disposição para os conflitos, contradições e discrepâncias, caracteriza a análise social do modelo estruturalista.

Um aspecto interessante da abordagem estruturalista é a sua propensão para estudar outros tipos de organizações além das empresarias com objetivos de lucratividade. Assim, a organização educacional tem sido foco de atenção desta perspectiva, principalmente pelo caráter de complexidade que caracteriza suas estruturas e processos internos (Chiavenato, 2003). Para o autor, a análise organizacional pelo modelo estruturalista pode alcançar diversos níveis de análise, do interpessoal ao interorganizacional, chegando até no nível da sociedade. Isto porque “as organizações fazem parte de uma sociedade mais geral, interagindo com ela e intercambiando influências recíprocas” (p, 314).

O modelo estruturalista, portanto, por suas especificidades e por reunir um conjunto de atributos que perpassam outros modelos de análise organizacional, pode ser uma teoria alternativa para a investigação das organizações educacionais e assim, a sociologia da escola não ficará restrita a meras seleções de opções entre abordagens e sistemas existentes (Tyler, 2012).

3.3.9. O Modelo Neoinstitucional

Diferentemente do modelo organizacional baseado em uma lógica de racionalidade instrumental proposto pelas abordagens mais tradicionais de análise das organizações, Selznick (2011, p. 5) se refere à organização como uma instituição, cuja definição está mais próxima de “*a natural product of social needs and pressures – a responsive, adaptative organism*”. Para o autor, entretanto, esta distinção não corresponde a uma descrição direta, mas sim a uma forma de análise, posto que as organizações podem apresentar tanto características de um modelo prescritivo quanto de um modelo responsivo. Analisar as organizações enquanto instituições é compreender a sua história e as influências do seu sistema social.

Neste sentido, a análise organizacional pode se ater à compreensão de como as organizações se adaptam aos centros de poder que existem na comunidade, em geral de forma inconsciente. Também pode-se buscar entender de que extrato social surgiram determinadas lideranças e como isto pode afetar

a política. É possível também questionar o que está subjacente às necessidades de uma comunidade, que não estão expressas ou reconhecidas pelas pessoas com ela envolvidas (Selznick, 2011).

Com base nas ideias de Selznick e de outros autores do institucionalismo, estudiosos como DiMaggio e Powell (1991) propõem uma visão mais ampliada sobre esta abordagem, incorporando a ideia de mudança institucional e de que a agência individual se constitui como a fonte desta mudança. Assim, para os autores, o neoinstitucionalismo pressupõe certa irracionalidade na própria estrutura formal, que justifica a existência de certos departamentos e procedimentos operacionais por meio de influências interorganizacionais, conforme dinâmicas que se estabelecem por meio de mecanismos culturais e não por fatores técnicos relacionados às efetivas atribuições que precisam ser desempenhadas.

Segundo DiMaggio e Powell (1991), as diferenças entre a teoria neoinstitucional e sua abordagem mais antiga compreendem também a ampliação das fronteiras do ambiente organizacional, que vão além do âmbito organizacional, englobando a ampla sociedade. Adicionalmente, para os neoinstitucionalistas, os componentes padronizados da organização são debilmente articulados, com baixa integração funcional e os mecanismos chave de cognição são *scripts*, regras e classificações tidas como certas, elementos dos quais as instituições são feitas.

Os neoinstitucionalistas baseiam-se no micronível de análise que é denominado de “*theory of practical action*” (DiMaggio e Powell, 1991, p. 22), que corresponde a um “*set of orienting principles that reflect the cognitive turn in contemporary social theory*”, focado em esquemas e processos pré-conscientes na medida em que são inseridos no comportamento rotineiro, “*taken-for-granted*”, da atividade prática e para retratar a dimensão afetiva e avaliativa da ação como intimamente ligada e eventualmente subordinada ao conhecimento cognitivo.

Diante do exposto, DiMaggio e Powell (1991, p. 27-28) afirmam que a ênfase do neoinstitucionalismo considera o ambiente como fruto de elementos culturais, ou seja, “*taken-for-granted beliefs and widely promulgated rules that serve as templates for organizing, institutional reproduction has been associated with the demands of powerful central actors, such as the state, the professions, or the dominant agents within organizational fields*”. Assim, esta ênfase tem destacado as restrições impostas por instituições e destacado a onipresença de regras que guiam o comportamento. Instituições são, acima de tudo, produtos da ação humana. Além disso, as regras são construídas por meio de um processo de conflitos e contestações, contradições e ambiguidades.

Zilber (2008) desenvolve um trabalho sobre a função dos significados em processos e pensamentos institucionais e afirma que os estudos que examinam a dinâmica dos significados em

processos de institucionalização acabam por reinterpretar a abordagem construcionista social da qual se originou a abordagem institucional. O foco nos significados destaca “*the particular, contextual, the political, and the on-going processes involved in institutionalization*” (p. 151). Em consonância com esta perspectiva, Patriotta (2003, p. 180) argumenta que institucionalizar é “*the process by which human agency and knowledge are progressively delegated to the organization and inscribed into stable structures of signification*”

Institucionalização pode, portanto, ser concebida como “*a social order or pattern that has attained a certain state or property*” (Jepperson, 1991, p. 145). O autor ressalta que a persistência das instituições não é dependente da mobilização coletiva recorrente e, portanto, as instituições não são reproduzidas pela ação no sentido restrito da intervenção coletiva, mas sim por procedimentos reprodutivos rotineiros que sustentam o padrão, favorecendo a reprodução.

Para Jepperson (1991), institucionalizar corresponde a um processo que é disposto e definido como um sistema normativo, que se constitui de rotinas que se auto-reproduzem por meio da interação social. A condição de instituição é obtida através de rotinas, estruturas e culturas que atuam em diferentes domínios de influência.

Emmendoerfer e Melo Silva (2009, p. 223) afirmam que as instituições sociais e políticas delineiam a maneira como os indivíduos estabelecem seus interesses e a forma como são estruturadas as relações de poder entre os grupos sociais. Neste sentido, eles dizem que as regras podem estabelecer “*uma constelação de incentivos e constrangimentos que produzem relações de privilégio e de subordinação/dependência*”.

Deephouse e Suchman (2008), citando Meyer e Rowan, afirmam que a incorporação de elementos institucionalizados oferece uma acomodação que protege a organização de ter sua conduta questionada e, assim, a organização se torna legítima. Para os autores, uma organização perfeitamente legitimada poderia ser classificada como aquela em que “*no question could be raised. (Every goal, mean, resource, and control system is necessary), specified, complete, and without alternative*” (p. 50).

A ausência de questionamentos sobre a instituição reforça a ideia de legitimidade, entretanto Deephouse e Suchman (2008) apresentam dois tipos de questionamentos que podem ser postos em causa para a perda da legitimidade das organizações. O primeiro tipo está relacionado com o desempenho, que ocorre quando os atores organizacionais começam a perceber dificuldades da organização em alcançar os propósitos para os quais ela foi criada. O segundo tipo refere-se às divergências entre os valores organizacionais e aqueles cultivados pelos atores organizacionais, mesmo

que a organização venha cumprindo com os seus objetivos. Para os autores, estes dois fatores se constituem como desafios para a manutenção da legitimidade de uma organização.

Ainda no que tange ao processo de institucionalização, Jepperson (1991) menciona a existência de formas e graus. Quanto às formas, a institucionalização pode se fazer presente em organizações formais, em regimes e em culturas. A maior parte dos estudos sobre a temática concentra a atenção sobre as organizações. Portanto, as outras duas formas estão voltadas para a institucionalização organizada informalmente, os regimes e as culturas. Os regimes referem-se à institucionalização em sistemas de autoridade central, ou seja em regras e sanções codificadas explicitamente. Um sistema constitucional e uma profissão podem se constituir como exemplos deste tipo. No caso das culturas, as regras e procedimentos são de caráter costumeiro e convencional. A institucionalização na cultura produz expectativas sobre as propriedades, orientações e comportamento dos indivíduos, assim como impõe restrições a outros no contexto social.

Quanto aos graus de institucionalização, Jepperson (1991) fala dos desafios de se buscar compreender os níveis em que se pode referenciar maior ou menor grau de institucionalização. Ele menciona Goffman, para quem uma institucionalização total está amparada por estruturas abrangentes, isoladas dos ambientes e integrando fortemente vários aspectos da vida em torno de um plano específico. Também cita Berger e Luckmann, que afirmam que uma institucionalização total é aquela em que se verifica completa ausência de 'ação', na medida em que problemas, soluções, expectativas são comuns, hegemônicos e construídos e reificados socialmente. Assim sendo, segundo o autor, parece que a contribuição das pessoas no âmbito de uma institucionalização total é simplesmente a utilização de capacidades e estilos de executar os procedimentos.

Segundo Jepperson (1991), uma forma de melhor compreender o grau de institucionalização é considerar a possibilidade de existir uma relativa vulnerabilidade de intervenção social. Assim, para o autor, uma instituição é altamente institucionalizada se "*a near insuperable collective action threshold, a formidable collective action problem to be confronted before affording intervention in and thwarting of reproductive processes*" (p. 151). Jepperson entende que para que uma instituição tenha menor vulnerabilidade a intervenções, ela precisa estar mais incorporada a uma estrutura de instituição. Ela é mais incorporada se "*it has been long in place (so that other practices have adapted to it) or more centrally located within a framework (so that it is deeply situated). It is more embedded if it is integrated within a framework by unifying accounts based in common principles and rules*" (p. 151-152).

O grau de institucionalização depende ainda da forma de '*taken-for-grantedness*', que ocorre quando os indivíduos tomam uma instituição como certa de forma inconsciente e não questionam ou

porque qualquer propensão a questionar é suspensa pela ausência de outras instituições e princípios alternativos Jepperson (1991).

3.4. O FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – UM MODELO INTEGRADO

Uma abordagem integradora da análise organizacional tem sido enfatizada pelos diversos teóricos que analisam a escola. Isto porque cada modelo em separado não consegue dar conta de todos os elementos que possam estar relacionados aos problemas e objetos de estudo organizacionais, especialmente em instituições complexas, como as escolas e outros tipos de organizações educacionais. Para os estudiosos, as fragilidades de cada modelo analisado isoladamente podem ser compensadas por potencialidades ou vantagens de outros modelos, de forma que o pesquisador terá sempre o desafio de se desprender de eventuais concepções ou de se debruçar em uma análise holística das organizações para conseguir empreender uma análise mais completa.

Tomando-se como base os diversos modelos de análise aqui estudados, Ellström (2007) entende que eles acabam por se complementar, já que cada um deles atribui maior ênfase a um aspecto organizacional, menosprezando outros. Observa-se também que as desvantagens de um modelo são os aspectos mais destacados em outros, portanto, segundo o autor, a realidade das organizações é apenas parcialmente descrita em cada modelo.

Diante desta perspectiva, existe a possibilidade de se obter uma compreensão mais ampla dos fenômenos organizacionais a partir da reunião dos distintos aspectos que caracterizam cada abordagem (Ellström 2007). A ideia fundamental do que o autor chama “superestrutura” está na complementariedade das suas partes desconexas, especialmente considerando o modelo das quatro faces da organização apresentado por ele. Neste sentido, os quatro modelos são pensados para ser conciliáveis e não excludentes entre si e, assim, a ideia de integração é representada pelo princípio de que a realidade das organizações pode ser observada por meio de dimensões distintas.

Esta afirmativa é reforçada por Bush (2006, p. 22), quando propõe a busca por um “*comprehensive model that integrates concepts to provide a coherent analytical framework*”, dadas as limitações que os modelos apresentam quando são considerados de forma separada. Diante desta linha de pensamento, Ellström (2007, p. 456) reitera que a realidade organizacional pode ser caracterizada por diversas dimensões de análise, mas acrescenta que esta condição não pressupõe que estas dimensões estão todas proeminentes ao mesmo tempo. Consequentemente, “diferentes dimensões podem ser diferentemente proeminentes em diferentes tipos de organizações (por exemplo, escolas e

organizações industriais), em diferentes partes ou subsistemas de uma mesma organização ou até mesmo no mesmo subsistema, em tempos distintos”.

Também Morgan (2006) aborda a necessidade de se contemplar as diferentes dimensões dos eventos e situações que se apresentem no contexto organizacional. Para tanto, deve-se lançar mão de múltiplos modelos de análise, sugerindo, assim, que variadas propriedades organizacionais podem ocorrer simultaneamente, eventualmente se complementando ou se contradizendo.

Sob o modelo de sistemas sociais, uma organização pode ser observada buscando ajustar-se às condicionantes do ambiente, sendo auxiliado pela abordagem cultural com a finalidade de desenvolver maior flexibilidade ou favorecer uma maior integração diante de um quadro de ausência de estruturas normativas. Uma maior integração de estruturas e processos pode levar a interesses conflitantes, que podem ser analisados a partir de uma abordagem interacionista ou política (Morgan, 2006). Esta narrativa é uma maneira por meio da qual o autor busca elucidar as vantagens de se utilizar múltiplos modelos para compreender a realidade organizacional.

Morgan (2006) afirma que a utilização de um modelo integrado acaba tornando complexa a configuração da realidade organizacional, mas que é este nível de complexidade que os administradores precisam lidar.

Tomando esta ideia de integração entre modelos e voltando-se especificamente para a análise das organizações educacionais, Tyler (2012, p. 168) aponta para o modelo estruturalista como uma abordagem que aparenta “to provide a more stable framework through which these observable organisational properties may be ultimately unified”. Tyler entende que o modelo poderia servir como a base para uma abordagem integradora, não só porque rejeita o forte elo de ligação entre a ação e estrutura ou uma relação de determinação entre elas, como também não propõe sua total autonomia, possibilitando, assim, ricos *insights* sobre os meios pelos quais a realidade escolar é estabelecida e sobre os aspectos de poder e de controle.

As ambiguidades que permeiam a abordagem estruturalista podem também ser observadas na organização escolar por meio de pares conflitantes, como “*tight vs. loose coupling, ritual vs. rules, administrative vs. technical cores and so forth*” (Tyler, 2012, p. 169 - 170). O autor sugere também outros aspectos que formam estes pares contraditório e que parecem estar mais entranhados no contexto das escolas, apontados por diversos estudos sociológicos, como por exemplo “*language/speech, competence/performance, frame/situation, content/transmission, classification/framing, power/knowledge*” (p. 170). Para o autor, a aplicação deste método de pares opostos é bem conhecida

em outras áreas do conhecimento, especialmente na linguística e se for utilizado combinando aspectos das abordagens racional e interacionista, podem oferecer alguns padrões interessantes de análise.

Sem querer aprofundar o entendimento da proposta de Tyler (2012), que exigiria um esforço teórico que não é o propósito deste trabalho, o esquema apresentado por ele, com base em pesquisas de outros estudiosos, pode ajudar a compreender melhor as organizações a partir de suas diferentes dimensões. Como já foi mencionado por Silva (2004, p. 48), as relações entre os principais elementos de análise organizacional podem ser melhor entendidos pela perspectiva estruturalista, na medida em que ela dispõe de elementos que ajudam a compreender melhor as situações e problemas que se apresentam às organizações em função de “complexidade da tecnologia, ambiguidade de objetivos, pluralidade de interesses, conflitualidade” e outros aspectos.

Ferreira (2005, p. 76) considera que o modelo estruturalista “é uma metateoria, uma aproximação a um contexto de ação, neste caso a organização escolar”, que requer uma abordagem que seja consonante com a de seu idealizador, Giddens. Assim, a autora optou, nesta conjugação com a abordagem estruturalista, por seguir a ideia proposta por Lima (2001) quanto ao modo de funcionamento díptico da escola como organização, considerando que este modo díptico também atende aos anseios de Tyler (2012) no que se refere à utilização de múltiplas abordagens de análise das organizações educacionais.

Da mesma forma, esta pesquisa se utiliza como lente teórica a abordagem desenvolvida por Lima (2001) relativamente ao modo díptico de funcionamento da organização escolar, que se utiliza de diferentes paradigmas de análise das organizações educativas de forma a compreender como a instituição escolar objeto deste estudo tem conseguido institucionalizar as ações determinadas nos documentos oficiais normativos que a constituem, tendo como foco os aspectos da gestão democrática.

O modelo teórico de análise da organização escolar proposto por Lima (2001) é baseado em dois dos modelos aqui apresentados – o burocrático e o de anarquia organizada. Para o autor, esta combinação tende a ser adequada e produtiva, do ponto de vista teórico, porque pode se constituir como um alicerce para a concepção de um modelo que supere as fragilidades apresentadas pelas abordagens atuais.

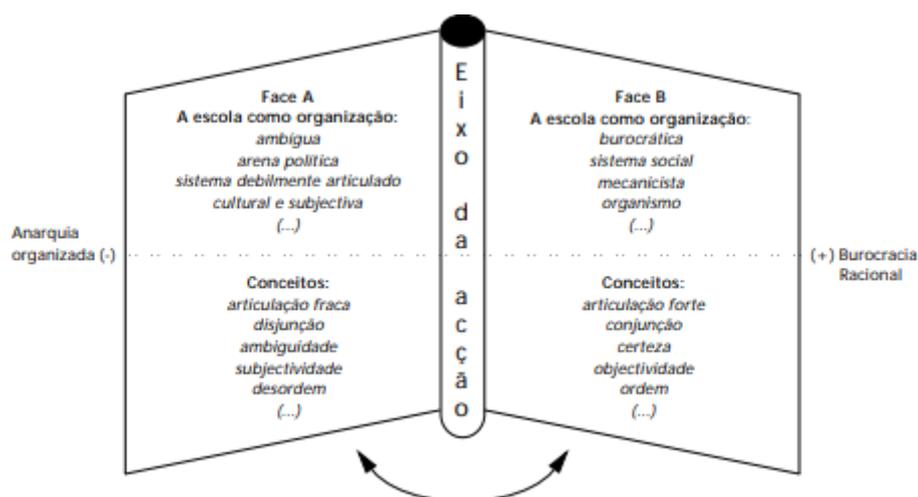
Neste contexto, “a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento conjuntivo, ora um modo disjuntivo” (Lima, 2001, p. 48-49). Portanto, segundo o autor, a organização escolar deverá apresentar em determinado momento uma forte conexão entre “objetivos, estruturas, recursos e atividades” (p. 49) e uma submissão às regras e normas institucionais e, em outros momentos, poderá haver uma desconexão entre estes elementos e novas regras e normas poderão ser produzidas.

A figura 6 representa sumariamente o que (Lima, 2001, p. 49) denomina modo de funcionamento díptico da organização escolar, em que se observa “simultaneamente a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão”. Assim, por este modelo, a escola não é nem burocrática e nem anárquica, mas pode ser ambas ao mesmo tempo.

Os modelos burocrático e anárquico estão situados em pontos extremos de abordagens que estudam as organizações, sendo que o modelo burocrático se caracteriza pela conformidade e transparência dos objetivos, procedimentos e tecnologias. As organizações são entidades que tem o propósito de alcançar objetivos e metas por meio de uma perspectiva instrumental baseada na melhor adequação de processos e estruturas organizacionais (Lima, 2001).

Desde modo, como já foi visto anteriormente, a ação organizacional pautada nos pressupostos da racionalidade, deve ser entendida como o resultado de decisão, deliberadamente escolhida ou planejada, a partir de possibilidades disponíveis, estudadas e calculadas para que os resultados alcançados sejam congruentes com os objetivos estabelecidos (Lima, 2001). Embora a racionalidade seja uma característica observada em diversos modelos de análise organizacional, como foi apresentado anteriormente, o autor prefere desenvolver a sua proposta teórica com base no modelo burocrático, que além de estar imbuído do caráter racional, procura afastar “erros, afectos e sentimentos (considerados irracionais) – desvios em relação ao curso racional da acção” (p. 23).

Figura 6. Modo de Funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)



Fonte: Adaptado de Lima (2001, p. 50).

Entre os modelos que compõem o díptico, são os estudos baseados principalmente na anarquia organizada que chamam atenção de Lima. Segundo o autor, o termo anarquia “não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática)” (2001, p. 48). Adicionalmente, o autor reitera que anarquia não significa falta de comando, de orientação, mas sim um afrouxamento, uma ligação mais tênue entre os diversos elementos (objetivos, desempenhos, processos, decisões) observados na organização. Esta relação mais tênue entre os elementos é exatamente o oposto do modelo burocrático, que preconiza uma forte relação entre eles. Neste sentido, a anarquia organizada rompe com essa ideia de conexão quando aceita a existência de inconsistências e rupturas entre os elementos, que podem levar a constantes violações às regras formais válidas.

Uma das vantagens que pode advir da utilização do modelo de anarquia organizada é a prerrogativa de relativa autonomia atribuída aos atores organizacionais, mesmo em organizações em que se observa um alto nível de centralização e fortes controles administrativos (Lima, 2001). Para o autor, o desafio, no âmbito da escola, é circunscrito às eventuais dificuldades de observar áreas da escola que estão subordinadas a um sistema centralizado de educação pública, com regras e normas definidas por instituições que estão externas à escola, bem como pelas normativas criadas pela própria escola. Entre os desafios estão a possibilidade de analisar as escolas como reflexo das orientações normativas a que estão submetidas ou então observar que existem rupturas, contradições e ambiguidades entre ações e estrutura, porém encará-las apenas como defeitos, disfunções da burocracia.

Para Lima (2001), quando a escola pode desenvolver, ocasionalmente, características de uma organização adhocrática, na medida em que os elementos da estrutura burocráticas sejam relativizados ou tomados de menor importância, principalmente quando forem observados aspectos como uma relativa descentralização interna, a criação de grupos para executar ações e projetos específicos em um período de tempo transitório, funções e regras mal definidas, entre outros aspectos.

O modelo díptico de análise organizacional, portanto, tem a intenção de achar provas empíricas de que as organizações educacionais podem operar simultaneamente de modos aparentemente distintos, até supostamente contrários, interpretando-os quando forem evidenciadas ou buscando compreender os motivos de sua ausência (Lima, 2001).

Segundo Lima (2001), o modelo não se caracteriza por um modo exclusivo entre os dois apresentados, sendo observável uma ação organizacional eventualmente conjuntiva (burocrática) em um momento e disjuntiva (anárquica) em outro momento. Neste contexto, surge um modo tem a pretensão de ser ao mesmo tempo conjuntivo e disjuntivo.

Enveredando pela ideia da ação organizacional, indicada no texto de Lima, Bacharach e Mundell (1993) abordam a ideia de ação como uma extensão da ideia de Weber sobre ação social. Para os autores, existem lógicas de ação que são baseadas em determinados critérios utilizados com a finalidade de “*evaluate individual decisions and procedures and organizational practices*” (p. 427). A definição dos critérios está estritamente relacionada com os objetivos pelos quais são orientados. Portanto, a lógica de ação pode ser compreendida, a partir de uma ordem simbólica, como “*the implicit relationship between means and goals that is assumed by actors in organizations*” (p. 427).

Bacharach e Mundell (1993, p. 427) propõem duas lógicas de ação existentes na escola: “*a bureaucratic logic of accountability*” e “*a professional logic of autonomy*”. A lógica burocrática de responsabilidade entende que a relação entre meios e fins é estabelecida de forma racional de forma a restringir as incertezas. Por outro lado, a lógica profissional a autonomia propõe que as organizações são tomadas por incertezas e ambiguidades e que a relação entre meios e fins não pode ser estabelecida de forma racional.

Bacharach e Mundell (1993) parecem estar em consonância com o modelo díptico de Lima. Eles continuam sua abordagem afirmando que o conceito de lógica de ação para definir políticas organizacionais pode auxiliar na compreensão das semelhanças e diferenças entre os membros quanto a objetivos e meios, ideologias e políticas. É possível assim definir política organizacional como “*the contest that occurs over various possible logics of action and their various manifestations*” (p.428).

Esta definição de política organizacional está baseada na perspectiva política desenvolvida por Weber, que parte do princípio de que existem inúmeras e distintas lógicas de ação manifestadas por indivíduos e grupos que lutam para fazer valer a sua lógica de ação organizacional (Bacharach e Mundell, 1993). Assim, os autores afirmam que não se pode falar de uma lógica de ação dominante. E neste contexto, a política organizacional busca alcançar unidade a partir dos diversos interesses conflitantes, sendo ela estabelecida por consenso ou por dominação.

Com isto em mente e ratificando o argumento proposto por Lima (2001) de que o modo díptico de funcionamento da organização educacional pressupõe que a ação organizacional seja realizada tanto de forma conjuntiva quanto disjuntiva. Para isso, o autor orienta sobre a necessidade de se lançar mão de dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional.

Para a utilização do plano das orientações para a ação organizacional, é preciso considerar as estruturas formais e informais da organização. As primeiras são difundidas pelas orientações normativas da administração central. Estas orientações são materializadas em organogramas, regras e outras

estruturas oficiais da escola e seu estudo depende do acesso a estas fontes normativas que estão escritas e publicadas, de caráter impositivo, “estruturadas em linguagem jurídica” e “inscritas em suportes oficiais”. Devem ser supostamente de conhecimento dos atores organizacionais e concedem um teor normativo à ação organizacional, estabelecem hierarquia formal e atribuem competências. É uma análise típica do modelo burocrático, focada no estudo do que deve ser, do que os atores organizacionais acreditam que deve ser e daquilo que é. No plano da ação organizacional, “procuram identificar os desempenhos em conformidade ou os eventuais desvios e disfunções” (Lima, 2001, p. 53).

Por sua vez, as estruturas informais, denominadas por Lima (2001) como estruturas ocultas, devem ser observadas a partir de estudos de natureza interpretativa, porque, embora sejam estruturas em constante movimento de conformação, não se submetem às determinações impostas por uma esfera supra-organizacional. Desta forma, pode-se dizer que estas estruturas não são oficiais e por estarem implícitas nas ações, em um nível intermediário a profundo, não são de fácil acesso aos atores organizacionais. Segundo o autor, o nível intermediário diz respeito àquelas normas que não têm um dispositivo normativo oficial, consideradas por ele como “não formais” e o nível profundo diz respeito às regras propriamente informais. Regras não formais e informais são

“atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos. Tomam por referência objectivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagónicos ou em conflito na organização, o poder e não tanto a autoridade, a hierarquia sócio-organizacional e não a hierarquia formal representada no organigrama, o actor social e menos o actor racional” (Lima, 2001, p. 55).

A análise das organizações educacionais é concluída com o plano da ação organizacional, considerando o estudo das suas evidentes estruturas, das regras denominadas Lima (2001, p. 57) como “efetivamente atualizadas” e do “desempenho dos atores”. Neste sentido, o autor afirma que há um deslocamento do domínio do que deve ser (as regras formais) para o domínio do que é (as regras não formais e regras ocultas). Neste processo, o autor argumenta também sobre o deslocamento para “um tipo de racionalidade a *posteriori*”, que se torna retrospectiva, tendo em vista que só é questionada após efetivada pelos atores organizacionais, sendo, dessa forma, passível de alteração.

É necessário, segundo Lima (2001), se utilizar de uma análise mais abrangente, pautada na diversificação de modelos de análise organizacional, observando-se especialmente os planos, as estruturas e as regras da organização educacional, para que seja possível abranger a diversidade de fenômenos que nela ocorrem. Neste sentido, o autor recomenda “uma focalização normativa (estruturas

e regras formais), uma focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas)” (p. 58).

Situada a compreensão da metáfora da escola enquanto organização e os modelos teóricos pelos quais ela pode ser estudada, o próximo capítulo aborda os aspectos da gestão democrática, que são utilizados como lente teórica para a análise da organização educacional objeto deste estudo.

CAPÍTULO IV. GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

Este capítulo se propõe a abordar os elementos relacionados à gestão das organizações educativas, em especial, as escolas públicas, que categoriza o objeto de estudo desta pesquisa. Tais elementos são caracterizados na literatura como um processo político e, portanto, estão fundamentos nas teorias da democracia, já apresentadas no primeiro capítulo. Como um processo político, a gestão escolar se apresenta diante de um contexto voltado para as relações entre interesses, conflito e poder.

A gestão das organizações educacionais, via de regra, é pautada por orientações normativas, que enfatizam os “princípios e métodos democráticos” como os principais norteadores das ações e políticas das instituições de educação (Souza, 2009, p. 124). Na compreensão do autor, não fica clara a definição dos métodos e princípios democráticos quando se busca analisar as efetivas ações das organizações públicas educacionais e, por isso, a análise destas organizações pelo uso do método proposto por Lima (2001) – o plano de orientação para a ação e o plano da ação organizacional, parece um caminho promissor.

Para Souza (2009, p. 124), “o interesse da ação política é o poder”. Entretanto, o autor reforça que a natureza política da gestão escolar coloca a interação e o diálogo entre os atores organizacionais como condição para que ela seja executada e base para a estruturação do poder.

Assim, para se realizar a gestão educacional, é necessário a introdução e institucionalização de ações e mecanismos que permitam com que os atores organizacionais efetivamente participem das decisões desde o nível operacional até o nível estratégico, ou seja, na construção das políticas públicas que afetam as ações educacionais até o planejamento, execução e avaliação das ações de ensino e aprendizagem (Medeiros, 2003).

Além da participação, há um outro aspecto que simboliza a gestão educacional e que muitas vezes parece mesmo como um sinônimo desta, que é a autonomia. Entretanto, Medeiros (2003) afirma que ainda existe confusão acerca da definição de autonomia, especialmente quando ela é confundida com elevado grau de liberdade ou independência, requerendo, portanto, algum debate e compreensão sobre o assunto.

A seção apresentada a seguir, aprofunda um pouco mais o entendimento sobre a gestão escolar democrática e sobre os principais elementos que a caracterizam, bem como discute sobre a sua

condução no contexto da unidade escolar e demais organizações educacionais.

4.1. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

Como já foi mencionado anteriormente, a gestão escolar está intimamente associada à ideia de interação e diálogo entre as pessoas e para Libâneo (2015, p. 3), o sentido primário da ideia de organização e gestão escolar está no fato de que a escola é uma instituição em que as pessoas realizam ações relacionadas à educação, em específico as ações de ensino e aprendizagem, e que desenvolvem um trabalho conjunto para este fim, o que faz da escola um “lugar de interação, lugar de relações”, cujas ações coordenadas requerem organização e gestão, aspectos que estão relacionados às diversas funções administrativas, como por exemplo a aquisição de recursos, a administração financeira, a organização do trabalho, a criação de regras e estruturas de funcionamento, a admissão e manutenção de pessoas, etc.

Libâneo (2015, p. 4) sugere definições diferentes para organização e gestão. Organizar refere-se à aplicação de processos destinados a “planejar o trabalho, racionalizar recursos, dirigir ou coordenar o trabalho das pessoas, avaliar o trabalho das pessoas”, o que, no caso da instituição educacional, seria direcionado para os fins a que ela se propõe. Racionalizar o trabalho e coordenar pessoas, assim, são duas dimensões da ação de organizar e que se relacionam entre si.

A partir do entendimento da ação de organização, a ação de gerir estaria relacionada à integração da racionalização e da coordenação (Libâneo, 2015). Neste sentido, a gestão corresponde aos “meios pelos quais se faz a coordenação das pessoas, a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objetivos” (p. 5).

Para Lück (1997, p. 3), o termo gestão educacional é muito associado à atividade diretiva, de um gerente ou de um diretor, substituindo o que é denominado por administração educacional. Este novo paradigma pressupõe que a organização passa a ser guiada por uma ideia de transformação, que se realiza por meio da articulação dialética das redes de relações que existem dentro da organização e entre esta e o ambiente externo. Esta nova perspectiva está associada a uma série de dimensões educacionais, por meio da suplantação, da dialética, “de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a hetero-avaliação, ora a autoavaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a avaliação qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua

construção a partir de uma visão de realidade”.

É importante enfatizar que, na concepção de Lück (1997), não há uma depreciação da administração por parte da gestão, pois esta se desenvolver a partir dos estudos desenvolvidos a partir dos estudos clássicos da administração científica, apoiados na ideia de uma racionalidade instrumental, por meio da qual a organização é vista como uma máquina, conforme modelo apresentado no capítulo 3, A gestão, enquanto envolvida por este novo paradigma acima referenciado, tem por função superar as limitações da abordagem racional, caracterizadas por um viés simplista e dicotômico, redirecionando-a para uma concepção de mundo concebida por uma ideia de “complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação” (p. 3).

Libâneo (2001, p. 1) apresenta três concepções de organização e gestão escolar: “a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa”. A primeira está relacionada com a organização dos cargos e definição das tarefas a ele subordinadas, com a finalidade de tornar o trabalho mais eficiente e garantir a boa prestação dos serviços educacionais. Esta perspectiva está embasa nos elementos que caracterizam a administração empresarial, por regras estritas e detalhadas para a execução do trabalho, pela centralização do poder na figura do diretor, pela comunicação formal e hierárquica e menor atenção às pessoas.

A concepção autogestionária traduz-se pela ideia de responsabilidade coletiva da escola, derivada da participação igualitária de todos os atores organizacionais e da descentralização do poder. Caracteriza-se por decisões tomadas de forma coletiva, relações interpessoais, desenvolvimento de estruturas internas que permitam auto-organização e auto-gestão social, corroboradas por eleições e do revezamento das funções entre os seus membros. Trata-se de uma concepção que se afasta da padronização, da normalização e dos sistemas de controle e acredita no poder instituinte da organização em desfavor ao poder instituído (Libâneo, 2001).

A concepção democrático-participativa concebe a escola a partir da ideia de que os atores organizacionais e a direção são um único organismo, com o compartilhamento de objetivos, cujas decisões demandam uma discussão pública e consenso coletivo na tomada de decisão. Alguns dos elementos que caracterizam esta concepção dizem respeito à definição das concepções político-pedagógicas e institucionais da escola, a participação dos membros nas decisões, a ênfase nos aspectos profissionais dos atores organizacionais e decisões tomadas considerando os fins educacionais, por meio de informações e avaliações sistemáticas (Libâneo, 2001).

A concepção democrático-participativa parece adotar uma perspectiva multiparadigmática para

compreender a organização e, segundo Libâneo (2001), deve considerar tanto os aspectos formais, objetivos e racionais nela desvelados, como também as experiências intersubjetivas dos seus membros. Assim, por esta concepção, a gestão da organização educacional deve considerar a estrutura organizacional, os objetivos sociais e culturais e os mecanismos de poder, complementados pela ideia de que a realidade organizacional é fruto de uma construção social, “mediatizada pela realidade sócio-cultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e às vezes conflitivos” (p. 2).

O modelo democrático-participativo acima exposto por Libâneo (2001) é congruente com a definição de gestão democrática proposta por Lück (1997) e ambos estão em estrita relação com o modo díptico de funcionamento das organizações educativas, proposto por Lima (2001), que é a proposta integradora para análise organizacional apresentada no capítulo anterior como a principal lente teórica do estudo em curso.

Neto e Castro (2011) afirmam que a participação, a autonomia e a descentralização do poder são elementos da gestão democrática que podem viabilizar a cidadania e são de grande importância para a formação do cidadão. Da mesma forma, Medeiros (2003, p. 44) enfatiza as escolas devem oferecer à população condições de acesso e também de permanência, pelo menos aos níveis elementar e básico de educação e isto pode ocorrer por meio do estabelecimento de mecanismos que favoreçam o envolvimento ativo da comunidade educacional interessada, incluindo-se aí pessoas a sociedade civil, nas ações e decisões que lhe cabem. Para autora, estes mecanismos podem redefinir “o papel do Estado e da própria sociedade civil, que passa a apropriar-se deste espaço público concreto da vivência educativa: a escola e o sistema de ensino”.

English (2006, p. 279) afirma que o elemento balizador da gestão democrática está no envolvimento das pessoas, possibilitando com que as decisões sejam mais eficazes. Neste contexto sobressaem os modelos democráticos de liderança, comumente denominados como “*collaborative, shared, participatory, facilitative, or distributed*”, em que sobressaem valores que remetem à interação entre os atores organizacionais e se apoiam em princípios democráticos como o reconhecimento das diferenças, respeito e participação. Para o autor, estes modelos consideram que “*no one person is able to fully comprehend the complexity of given organizational dilemmas*” e que, portanto, a responsabilidade da liderança é desenvolver mecanismos que possibilite a colaboração e o envolvimento das pessoas.

English (2006) enfatiza que o papel do líder democrático é promover comportamentos que sejam pautados em princípios democráticos e isto pode ocorrer também pela forma como se relaciona com os outros no dia-a-dia. Neste sentido, o comportamento e atitudes do líder nas suas atribuições e relações

diárias pode evidenciar uma postura mais democrática ou não. Enquanto liderança democrática, a promoção de uma visão compartilhada e a descentralização do poder vão possibilitar a construção de uma cultura democrática.

Segundo Neto e Castro (2011, p. 754), a gestão democrática na organização escolar deve ser vista como uma “prática político-pedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa”, por isso, precisa envolver as pessoas na definição de suas práticas, de sua filosofia de trabalho, de sua orientação para o futuro, do monitoramento e avaliação do seu desempenho, etc. Para os autores, a gestão democrática deve se propor, de forma precípua, a buscar o que a sociedade espera da educação enquanto política social – acesso, êxito, qualidade, etc.

Lück (1997, p. 4) afirma que existem cinco aspectos da gestão escolar, que cooperam entre si para a definição das novas realidades das organizações educacionais. O primeiro aspecto refere-se ao estabelecimento de uma “ordem globalizadora”, em contraposição a uma “ótica fragmentada”, que parte do princípio de que a realidade social da escola deve ser construída por todos os indivíduos que dela fazem parte e que fazem parte do sistema educacional. O segundo aspecto está relacionado à expansão da responsabilidade dos atores organizacionais sobre as questões que envolvem a organização como um todo e não apenas ao que está circunscrito em suas funções.

O terceiro aspecto diz respeito à atenção que deve ser colocada em ações que surtem reflexos de longo prazo, ao invés de ações episódicas sem nenhum efeito concreto para as finalidades da escola (Lück, 1997). Neste sentido, todas as ações, projetos e eventos da escola devem estar articulados visando resultados duradouros. O quarto aspecto, proposto por Lück, valoriza a coordenação em detrimento da hierarquização e da burocratização e está pautado na ideia de que as pessoas dentro da organização precisam ser preparadas e estar conscientes da necessidade de envolvimento e contribuição dos atores organizacionais em todas as situações relacionadas à educação.

O último aspecto refere-se ao desenvolvimento da ação coletiva, que constitui o principal desafio da gestão educacional (Lück, 1997), uma vez que precisam ser envidados esforços no sentido de instituir uma cultura organizacional voltada para a gestão compartilhada, embasada no espírito de equipe, que possam assegurar uma gestão participativa, autônoma e efetivamente democrática.

Para Souza (2009, p. 125), devido ao caráter eminentemente político, a gestão educacional se constitui como um processo em que “as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas”. Para o autor,

este processo requer a promoção de elementos e princípios democráticos, como é o caso do reconhecimento das diferenças, da interação e diálogo entre os membros da escola, a promoção e garantia da participação de todos os atores que compõem a comunidade escolar, tomada de decisões realizada de forma coletiva, dentre outros aspectos.

Assim, as considerações de Souza (2009, p. 126) ratificam a ideia de que a gestão escolar deve ser pautada por princípios democráticos, especialmente por ser “financiada por todos e para atender ao interesse de todos”. O autor afirma também que a gestão pública deve ser compreendida como um método, considerando que a democracia é também um ato de educação, na medida em que orienta o comportamento dos indivíduos para o desenvolvimento de práticas coletivas. De todo modo, Souza lamenta que realidade das escolas públicas brasileiras ainda esteja distante destas ideias e que talvez seja melhor tomar a gestão escolar como um tipo ideal, uma referência para a análise da organização educacional.

Lima (2014) concorda que a institucionalização da gestão democrática escolar contribui para a democratização do acesso à escola, bem como para a democratização das próprias escolas,

“das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sócio comunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno” (p. 1070-1071).

Paro (2010, p. 765) define a gestão como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Entender a mediação como mediação é considerar que quanto mais importantes forem as finalidades organizacionais, mais importantes serão os meios para alcançá-las. E neste sentido, o autor afirma que a os ‘meios’ que ele cita não se referem às atividades-meio, mas sim a todas as ações que têm como propósito o alcance dos fins. Neste sentido, todos os serviços de suporte às atividades educacionais, na escola, seriam caracterizados como atividades de natureza administrativa, o que corresponderia aos serviços de biblioteca, de secretaria escolar, de coordenação pedagógica e também, muito intensamente, às atividades-fim, que envolvem os processos de ensino e aprendizagem

Ao equiparar a escola a uma empresa, Paro (2010) reforça a ideia de que o problema administrativo se torna mais latente, tendo em vista a necessidade de se utilizar os recursos organizacionais de forma racional, calculando as estratégias mais adequadas e eficientes para alcançar os objetivos. Para o autor, estes recursos podem ser objetivos, na medida em que existirem condições efetivamente objetivas para a realização do trabalho, como por exemplo os instrumentos, as regras e as

técnicas para realiza-lo. Há também os recursos subjetivos, que dizem respeito às capacidades físicas e intelectuais dos atores quando da utilização dos recursos objetivos e que também são direcionadas para o alcance das finalidades organizacionais. E neste caso, o foco não é o indivíduo, mas o conjunto de habilidades de todos os sujeitos envolvidos.

Os dois recursos estão vinculados a distintas abordagens de análise no campo da administração, embora Paro (2010, p. 767) acredite que eles só façam sentido se forem tratados de forma conjunta. O primeiro campo de análise está relacionado à racionalização do trabalho e é voltado para a eficiência. O segundo campo refere-se à maneira mais adequada de se apropriar dos recursos subjetivos e é focada na “coordenação do esforço coletivo”. Paro considera que os dois campos de análise podem ter maior ou menor grau de complexidade, dependendo da forma como se apresentam os recursos objetivos.

Paro (2010) argumenta que a coordenação do esforço coletivo remete inevitavelmente ao seu aspecto político, na medida em que a política, no seu sentido mais amplo, pressupõe as relações entre grupos e pessoas, que têm interesses e vontades que podem ser convergentes ou não com os outros. Todavia, é importante destacar no aspecto dos interesses divergentes e também na solução dos conflitos que deles decorrem, a relação existente entre os objetivos organizacionais e as vontades dos atores que empregam sua energia em prol destes objetivos, porque quando os interesses entre essas variáveis são coincidentes, a coordenação poderá se constituir de uma qualidade mais técnica, pois vai trabalhar na análise e constituição de formas alternativas de alcançar os objetivos que são desejados por todos.

Entretanto, quando surge a divergência entre objetivos e interesse, “a coordenação ganha um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo” (Paro, 2010, p. 768) e, assim, deverá voltar sua atenção muito mais para os conflitos do que para os fatores técnicos. Neste caso, o autor afirma que a função de coordenação estará circunscrita aos indivíduos que detiverem a hegemonia do poder político e que são, em geral, os que tem o poder para estabelecer os objetivos a serem alcançados.

Outro aspecto importante a considerar é que a coordenação não se faz necessariamente por um coordenador unipessoal. Ela pode ser executada por meio de representantes e/ou conselhos de indivíduos que também estão envolvidos com os recursos objetivos e subjetivos usados para a realização das finalidades organizacionais (Paro, 2010).

Neto e Castro (2011, p. 754) afirmam que a “gestão democrática pode ser caracterizada como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições”. Ela abre espaço para o estabelecimento da cidadania, bem como um aspecto essencial na formação dos cidadãos. Para isto, torna-se necessário um incessante debate entre indivíduos e grupos que se mostram

interessados nas questões que envolvem os sistemas de ensino e que consigam construir objetivos e prioridades de forma coletiva.

Com vistas à compreensão das nuances que são observadas no processo de gestão democrática, é necessário analisar mais atentamente os principais elementos que o definem. Assim sendo, a próxima seção vai tratar do elemento Participação.

4.2. A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

O termo participação é proveniente da expressão 'parte'. "Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte" (Bordenave, 1994, p. 22). Com esta definição, Bordenave realiza um princípio de classificação de tipos de participação, uma vez que o termo tomar posse designa "participação ativa", e fazer parte carrega a ideia de "participação passiva". Ou seja, neste sentido, é possível fazer parte, sem tomar parte. Ainda assim, segundo o autor, mesmo tomando parte ou participando ativamente, ainda se pode observar diferenças na qualidade da participação.

De todo modo, o que mais importa em relação à participação é "como se toma parte" e não o "quanto se toma parte" (Bordenave, 1994, p. 23). Talvez seja por isso, segundo o autor, que tenha começado a existir um movimento de insatisfação com a democracia participativa, tendo em vista que os cidadãos começam a ter o desejo cada vez maior de tomar parte nas decisões e não somente na eleição.

Neto e Castro (2011) ratificam a ideia de que a participação é um dos elementos pelos quais a gestão democrática das escolas deve ser realizada, baseando-se na premissa de que a tomada de decisão deve ocorrer de forma coletiva, de forma a representar as vontades e interesses dos atores organizacionais e das pessoas que com ela interagem, contribuindo, assim, para o alcance das finalidades da escola, enquanto instituição educacional.

Libâneo (2015, p. 14) considera a participação como uma "reflexividade compartilhada", realizada pelos membros da escola quando atuam em ações educacionais, como por exemplo a construção do projeto político pedagógico da escola, as ações e decisões de gestão e o debate docente quanto às atividades de ensino, etc. Para o autor, esta reflexividade, enquanto fator de socialização, requer "capacidade cognitiva e compromisso moral para decidir sobre o valor e o significado da ação que será executada na escola".

Quando relaciona as ideias acerca de democracia e participação, Lima (1998, p. 102) apresenta os conceitos de "democracia governante" e "democracia governada". Esta é baseada em uma

concepção de que há um sujeito que governa e homens que são governados por este. Aquela, por sua vez, se baseia na ideia de que “é o povo que detém o poder e que o domina”. Nestes termos, a democracia governante é um fator de alta relevância, em nível político e também social. Para o autor, “nenhuma forma de participação é completamente satisfatória e isenta de desvantagens” (p. 103), entretanto, o autor considera que é preciso afastar a ideia de que a participação e a democracia podem favorecer uma gestão mais eficiente e eficaz, ao contrário, elas devem ser vistas como um valor, defendido sob o ponto de vista ético e moral e só assim será possível compreender os fenômenos de participação em uma organização.

Como já foi mencionado anteriormente, ao se tratar das teorias da democracia, que se estabeleceram ao longo do tempo, uma série de conceitos, técnicas e abordagens foram delineadas para dar conta da complexidade que constitui esta temática, especialmente nas últimas décadas. Neste contexto, Lima (1998, p. 89) destacou a existência de duas correntes teóricas que se contrapõem em relação ao debate sobre a democracia e a partir das quais a participação se apresenta com graus distintos de relevância: “a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa”.

Tendo em vista que uma prévia apresentação das ideias subjacentes às duas abordagens apresentadas por Lima já foi realizada no primeiro capítulo e tendo em vista que o teor desta seção está pautado nas ideias de participação como uma dimensão da gestão democrática, será dado maior enfoque nos pressupostos da teoria da democracia participativa, como uma teoria de base para as ideias de participação na gestão escolar democrática.

A teoria da democracia participativa compreende a democracia com uma “forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente e deve reconhecer e lidar com as diferenças, incluir as minorias e as identidades múltiplas e romper com as tradições” (Medeiros, 2003, p. 40). Na condição de mediadora desta convivência, a democracia pode promover, segundo o autor, interrupções e descontinuidades nas ações em curso, permitindo a construção de novas realidades, que se estabelecem a partir de um trabalho conjunto envolvendo pessoas e grupos do poder público, com o propósito de guiar a sociedade para os futuros almejados.

Esta perspectiva coloca a participação como um valor fundamental, um princípio por meio do qual é possível resgatar o modelo de democracia direta, considerando que no atual momento da sociedade, os sistemas de representação democrática ainda imperam no imaginário coletivo como um dos principais mecanismos de participação e de democracia (Lima, 1998).

Sendo a democracia participativa um valor, requer que a democratização do Estado esteja em consonância com a democratização das instituições sociais. Assim, se o Estado se constitui em um

governo democrático, então as instituições sociais também devem assumir um governo democrático, possibilitando a participação das pessoas (Lima, 1998). O autor lembra, todavia, que as organizações formais que se estabeleceram ao longo do tempo passaram a rotular-se como instituições democráticas, mas estabeleceram dispositivos de gestão divergentes dos valores democráticos, como um governo autocrático, baseado em estruturas hierárquicas de autoridade, com o poder concentrado no nível superior do organograma, entre outras discrepâncias organizacionais. Dessa forma, Lima acredita que a “democratização do Estado não garante necessariamente a democratização das organizações sociais” e que “a democratização política, formal, não opera necessariamente a democratização da administração”. (Lima, 1998, p. 105-106).

A democracia liberal procura reforçar os valores da democracia por meio da representação, destacando que o princípio da representação é respeitado na medida em que as pessoas participam na escolha dos seus representantes. Esta prática de participação, entretanto, dificulta a participação mais efetiva da sociedade nas ações e decisões e no controle dos governantes para que o interesse coletivo seja privilegiado (Paro, 2017). Este contexto evidencia a importância da participação para as instituições sociais, em especial nas organizações educacionais, como será observado mais à frente.

Bordenave (1994) aponta um crescente movimento em prol da participação tanto em setores e instituições favoráveis à aplicação de princípios democráticos autênticos, como também para aqueles que são contrários a isto. Os motivos desta maior aceitação são as vantagens que podem ser obtidas por ambos os alunos, uma vez que a promoção da participação democrática poderá ter como propósito a instituição de valores como a liberdade e a igualdade ou mesmo o controle social.

Aqueles cujos interesses democráticos são genuínos acreditam que a participação “facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade”. Do ponto de vista daqueles que querem utilizar a participação como forma de controle social, o papel da participação será o de garantir “o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos (Bordenave, 1994, p. 12-13).

Os órgãos governamentais também têm dado importância à participação na medida em que o povo expressa sua satisfação ou não com os serviços prestados por eles. Daí o motivo pelo qual o serviço público vem buscando promover o planejamento participativo, por exemplo. Também do ponto de vista político, a participação tem se mostrado mais eficaz, já que as ações no sentido da centralização das

decisões não têm se mostrado eficazes em movimentar o sistema econômico e também não conseguem desenvolver a capacidade de tomada de decisões de nível local (Bordenave, 1994).

O entendimento acerca das vantagens da participação, expressas por Bordenave são convergentes com as ideias de Lima (1998, p. 130), quando este afirma que qualquer que seja a forma de participação, ela poderá de alguma forma fortalecer ou enfraquecer as estruturas de poder. Assim, o autor afirma que, considerando determinadas abordagens teóricas, a possibilidade dos atores organizacionais participarem das decisões poderá variar “entre os casos extremos da heterogestão e da autogestão, podendo assumir várias formas e diferentes graus”.

Segundo Lima (1998, p. 129-130), em determinado momento criou-se a ideia de que a participação poderia ser considerada um “antídoto para a alienação, mas logo ficou claro que, sob certas circunstâncias, “a participação poderia transformar-se em um sofisticado e sutil instrumento de alienação”. Isto porque, segundo o autor, “a democracia não é congruente com a burocracia, com a centralização e, em geral, com todas as formas de tecnocracia”. Se assim o fosse, resultaria no pressuposto de que a abertura para a participação seria uma mera formalidade, uma participação funcional, caracterizada pelo direito de ser ouvido e de estar ciente de decisões outrora tomadas por alguém.

Congruente com a burocracia seria um tipo de participação que para Lima (1998, p. 128) é denominado de “participação orgânica”, que se caracteriza como uma espécie de união, uma associação que é realizada para a manutenção do poder de uma autoridade, que necessita se proteger de supostas ameaças e estabilizar as estruturas de decisão, sendo, portanto, uma participação orientada para a operação, para as atividades-meio e não para a tomada de decisões e para o estabelecimento de objetivos.

A genuína participação democrática, por outro lado, a que Lima denomina de “participação propriamente dita”, está focada na tomada de decisões, “como forma de participação da democracia política (participativa)” (Lima, 1998, p. 135). Assim, segundo o autor, a ideia de participação presume que o poder seja compartilhado coletivamente e que a decisão seja de governo e, assim, parece que em algumas organizações, determinados grupos sociais não participam do governo.

A emancipação das instituições sociais em relação aos interesses do Estado, em especial as escolas, passa pela autonomia, que se estabelece a partir da vontade da comunidade educacional em participar ativamente da vida e das ações da organização escolar, promovendo a democratização da escola e tomando parte nas decisões acerca dos seus objetivos e finalidades e também nos meios para que sejam cumpridos (Paro, 2017).

Todavia, a definição da expressão gestão democrática parece compreender mais do que apenas a tomada de decisões na organização escolar. Ela pressupõe também a possibilidade de se “identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados” (Souza, 2009, p. 135). Para o autor, democratizar a escola requer que se amplie a participação das pessoas e para além disso, que esta participação envolva a tomada de decisão e o conjunto de processos e ações que ocorrem cotidianamente no contexto escolar, especialmente se estiverem relacionados ao futuro da escola e sua influência na sociedade.

Nesta mesma esteira, Bordenave (1994, p. 20) também acredita que a participação consiste, não apenas na possibilidade de tomar decisões, mas também nas diversas práticas sociais, seja em nível macrossocial ou microssocial. Neste contexto, a participação tem um caráter e um “processo coletivo transformador, às vezes contestatório, no qual os setores ‘marginalizados’ se incorporam à vida social por direito próprio e não como convidados de pedra, conquistando uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural”. Isto porque, segundo o autor, não se pode dizer que exista uma autêntica participação se se constatar que “uma população apenas produz e não usufrui desta produção ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte na gestão” (Bordenave, 1994, p. 25). Portanto, uma sociedade participativa deve ser assim caracterizada quando todas as pessoas que nela estão inseridas têm parte nos processos de produção, gerenciamento e consumo dos bens que ela gera.

Tomando por base o entendimento de Bordenave (1994, p. 26) de que para haver participação, é necessário que os indivíduos tenham parte na produção, gestão e consumo dos bens, a condição de igualdade social deve ser exigida. Um exemplo de discrepância da participação, neste sentido, é a eleição para escolha de representantes, em que as pessoas participam escolhendo o seu representante, porém não têm parte na produção material e cultural dos bens sociais, tornando sua “participação fictícia e não real”.

A participação social na sociedade em geral e nas organizações pode ser analisada sob diferentes formas, graus e níveis. Sobre isso, Souza (2009) comenta que para se compreender a gestão democrática, em especial as escolas, é necessário também reconhecer as formas pelas quais a participação se apresenta no contexto organizacional ou até mesmo as formas de não participação. Para o autor, as formas de participação que envolvem maior interação, diversidade e diálogo entre as pessoas que agem na/sobre a escola diariamente é que podem viabilizar a democratização das práticas de gestão escolar.

Lima (1998, p. 183) estabelece quatro critérios para classificar a participação: “democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação”, por meio dos quais se observam diferentes tipos e graus de participação. O critério de democraticidade compreende a participação como uma forma de garantir que os atores organizacionais possam interferir de alguma forma no processo decisório e que seus interesses e projetos possam ter alguma relevância para os propósitos organizacionais. Por este critério, a participação pode ser classificada como direta e indireta.

A participação direta possibilita ao indivíduo a sua interferência direta nas situações que envolvem a tomada de decisão, que ocorre quando se tem o poder do voto. Esta forma de participação não terceiriza o poder de decisão a um representante e pode ser observada em qualquer nível da organização, desde o político institucional até os mais operacionais. A participação indireta, por sua vez, é uma forma mediatizada, porque lança mão de um preposto para representar uma pessoa em determinadas fins, de diferentes formas de critérios. O preposto poderá representar de forma livre ou de forma obrigatória e ainda pode patrocinar interesses gerais, sendo assim um representante fiduciário ou apoiar interesses privados, assumindo a condição de um delegado (Lima, 1998).

O critério de regulamentação, segundo Lima (1998), pressupõe a existência de regras de participação que podem ser utilizadas pelos atores organizacionais para que possa reivindicar ou assumir certas formas de intervenção. As formas de participação podem ser: formais, não formais e informais.

Para Lima (1998, p. 185), a participação formal é “decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável”, estruturado de forma sistemática e consolidado na forma de documento com força legal, que pode ser um estatuto, um regulamento ou qualquer outro instrumento normativo. Este documento, em geral, é elaborado por uma instância supra-organizacional, válidas para todas as organizações para as quais devem surtir efeitos. Como no primeiro caso, a participação não formal também se baseia num conjunto de regras, porém com menor nível de estruturação formal, sendo concebida internamente à organização, podendo estar em consonância com aquelas supra-organizacionais, embora seja suficientemente flexível para contradizê-las ou para admitirem outros desenvolvimentos. Por fim, a participação informal é aquela que ocorre “por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos” (Lima, 1998, p. 186). Os atores organizacionais participam, segundo o autor, a partir de objetivos e interesses específicos e podem se opor a certas regras, formais ou não formais ou mesmo em complementariedade a elas.

É importante destacar que, em função de regras formais-legais, institucionalizadas por órgãos do governo para garantir as práticas democráticas nas escolas, a institucionalização de determinadas

formas de participação têm de fato ocorrido, mas acabam por engessar ou aparelhar essa participação, dificultando-a (Souza, 2009). Assim, o autor admite que um aspecto que fora conquistado e decretado acaba por se transformar em uma participação regulada, que se pode controlar, contribuindo assim para a mitificação da participação.

Souza (2009) diz ainda que quando a participação é regulada de forma excessiva, a ponto de limitar o direito das pessoas de se manifestar ou que não se observa a possibilidade de articulações políticas, pela interação e diálogo entre os sujeitos, pode estar submetida a uma lógica de dominação, em que os sujeitos apenas acatam decisões que já estão estabelecidas pelo grupo hegemônico da escola.

Bordenave (1994, p. 29) faz referência a uma participação concedida, que se constitui como “parte do poder ou influência exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmos e seus superiores”. Segundo o autor, trata-se de uma participação que é realizada também por grupos hegemônicos para que se acredite, erroneamente, na existência de uma participação política e social.

Retomando as formas de participação apresentadas por Lima (1998, p. 186), há ainda o critério de classificação relacionado ao envolvimento, que se refere às “atitudes e empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização”, em termos da articulação e negociação de determinados recursos com o objetivo de atender a interesses e impor algumas preferências. Para este critério, há três formas de participação: ativa, reservada e passiva.

A participação ativa é aquela em que os atores organizacionais se envolvem fortemente com os assuntos e ações organizacionais e são comprometidos com a ação, sendo conhecedores de deveres e responsabilidades para com a participação, capazes de influenciar em decisões e detentores de margens relativas de autonomia (Lima, 1998).

A participação reservada se manifesta pela possibilidade de inclinar-se, por influência, para uma participação passiva ou para uma participação ativa e, desta forma, Lima (1998, p. 187) a caracteriza como “uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista”. Assim, o ator argumenta que por ser menos voluntária, aguarda o momento mais apropriado para tomar partido e, dessa forma, evita correr riscos.

Por fim, a participação passiva se caracteriza por situações em que os atores organizacionais demonstram não se interessar, afastar-se, não ter acesso a informações, por atitudes de alienação de responsabilidades ou ainda quando deixa de aproveitar oportunidades ou quando necessita desempenhar algum papel. Em geral, os atores não comparecem em reuniões, têm dificuldades para eleger representantes, resistem em assumir cargos e funções e desconhecem normas (Lima, 1998).

Lima (1998) assevera que alguns atores organizacionais podem não querer participar por conta dos riscos envolvidos. Assim, considerando determinadas condições, não participar pode assegurar algumas vantagens, pode permitir alguma independência, afastar alguns perigos e manter-se ajustado a uma possível cultura de passividade. O autor ressalta que os atores podem se negar em participar quando se sentirem manipulados e que isso evidencia um comportamento racional, entretanto, pode também decidir por participar sob quaisquer circunstâncias, desde que, havendo necessidade, possa dizer que foi forçado ou não haver alternativa ou ainda que possa ter garantias de que haverá sigilo sobre sua participação. Em qualquer circunstância, o ator parece ter alguma liberdade para decidir como participa ou como não participa e, assim, pode-se inferir que não existe um indivíduo totalmente passivo, todos são participantes.

Bordenave (1994) manifesta a existência de uma participação imposta, como exposto por Lima, em que os atores organizacionais são forçados a se incluir em grupos e realizar atividades tidas como relevantes. O autor indica uma orientação voluntária, quando os participantes criam um grupo próprio, definindo seus objetivos, regras e formas de execução das atividades. A participação voluntária pode se converter em uma participação provocada, se for fomentada por entes externos, que têm o objetivo de apoiar outros a alcançarem certos objetivos ou então como meio de manipulação com o fim de alcançar interesses particulares. A esta forma de participação, o autor denomina de participação dirigida ou manipulada.

Ainda sob o critério da orientação e tendo como foco os objetivos formais da organização, Lima (1998, p. 188) propõe como formas de participação, a “participação convergente e a participação divergente”. No que tange à orientação, a participação dos atores se norteará por objetivos diversos que têm alguma representação relevante na organização, considerando que nas organizações existem tipos distintos de objetivos, que podem ser discordantes entre si e que mesmo os objetivos formais existentes podem ser interpretados de formas diferentes.

A participação convergente está pautada em ações que apoiam os objetivos institucionais formais vigentes (Lima, 1998, p. 189) e pode se apresentar com características de “grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e à mudança”. Esta participação pode se tornar divergente, caso sejam percebidos objetivos concorrentes ou que os objetivos oficiais sejam modificados unilateralmente.

A participação divergente rompe com os objetivos e orientações formalmente estabelecidas, mesmo que de forma passageira e pode se apresentar como um meio de boicotar, contestar ou intervir

as ações voltadas para o alcance destes objetivos, com a intenção de promover alterações, melhoramentos, inovações (Lima, 1998).

Bordenave (1994) cita também a participação espontânea, que pode ser qualificada como a participação em grupos que não têm objetivos definidos ou uma organização formal e cujo interesse é pautado no sentimento de pertencimento, de afeito ou de reconhecimento.

Os estudos da participação democrática reconhecem a existência de graus e níveis de participação, além das formas apresentadas acima. Neste sentido Bordenave (1994, p.30) afirma que estes aspectos representam respectivamente “o grau de controle dos membros sobre as decisões” e “quão importantes são as decisões que se pode participar”.

No que diz respeito aos graus de participação, Bordenave (1994, p. 31) propõe um *continuum* entre o menor e o maior de participação possível entre os dirigentes e os atores organizacionais, de forma que quanto maior o controle por parte do dirigente, menor será pelos atores e vice-versa. Assim, o menor grau seria denominado de informação, no qual a tomada de decisão fica restrita ao dirigente, ficando os atores na condição apenas de ficarem cientes das decisões. O maior grau é denominado de autogestão, em que os atores organizacionais é que definem, coletivamente, os objetivos e os meios para alcançá-los, bem como acompanhavam o seu desempenho, horizontalizando dessa forma a organização. Entre os extremos ora apresentados há ainda cinco graus de participação, que são: “consulta facultativa, a consulta obrigatória, a elaboração/recomendação, a cogestão e a delegação”, que se estruturam do menor ao maior grau de participação dos atores organizacionais.

Quanto aos níveis de participação, que estão relacionados à possibilidade de acesso dos atores organizacionais à formulação de objetivos de maior ou menor importância, Bordenave (1994, p. 31) propõe uma escala de 1 a 6, de forma que o nível 1 corresponde a ações de maior relevância para a organização, com a definição e formulação das normas e políticas institucionais e o nível 6 corresponde à avaliação dos resultados organizacionais, que têm um menor nível de relevância. Entre os extremos, o nível 2 corresponde à constituição de objetivos e estratégias, o nível 3 à elaboração de planos, programas e projetos, o nível 4 à alocação de recursos e gerenciamento de operações e o nível 5 à execução das operações. O que acontece geralmente é que os níveis 1 e 2 ficam restritos à deliberação dos dirigentes, enquanto a participação nos níveis 5 e 6 é destinada aos demais.

Para Bordenave (1994), ainda que existam pessoas e grupos interessados em participar e obter os frutos desta participação, muitas vezes algumas situações de naturezas diversas acabam por delinear o grau, o nível e a qualidade da participação, dificultando a participação. Entre estas situações, o autor cita os atributos pessoais de alguns membros, em especial as lideranças, a filosofia social da instituição ou

do grupo e a existência de diferentes classes ou categorias sociais, com interesses muitas vezes antagônicos. Isto acaba por gerar inúmeros conflitos relacionados à participação.

Bordenave (1994, p. 41) afirma que “em toda sociedade existe uma oposição entre sistemas de solidariedade e sistemas de interesse”. A diferença entre eles é que o primeiro está relacionado com valores como coletividade, comunidade, solidariedade, igualdade e ação conjunta com foco no grupo e a perspectiva do segundo está pautada no individualismo, na disputa, na busca pelo poder e pela superioridade, com foco no interesse pessoal. Segundo o autor, aos sistemas de interesse estão vinculadas áreas de atividade econômica e política da sociedade que são caracterizadas pela concorrência e pela promoção das desigualdades sociais.

Paro (2017) também aponta situações organizacionais internas e externas de participação na escola pública, que podem se constituir como potencialidades ou como limitações à participação. Com relação aos determinantes internos, ele cita quatro tipos: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. O autor trata dos condicionantes a partir do sentido de participação nas decisões, que é o principal conceito apresentado para a participação, acima discutido.

Os condicionantes materiais estão relacionados às estruturas físicas, objetivas em que são desenvolvidas as práticas sociais da escola, tanto no âmbito do ensino e aprendizagem, quanto nas demais atividades que a apoiam (Paro, 2017). Ainda que os aspectos materiais não possam determinar a existência de relações solidárias e coletivas, o autor acredita que a manutenção de boas condições de trabalho pode favorecer mudanças que reforcem estas relações e afirma ainda que a situação atual das escolas públicas brasileira é de ausência de recursos de toda ordem e que se faz necessário tomar os devidos cuidados para que isto não se torne desculpa para que nada se faça na escola em favor da participação. Ao contrário, Paro entende que a superação dessa condição pode ser realizada por meio da participação, pois, na medida em que participam, tomam ciência dos problemas e dificuldades e articulam ações para suplantá-las.

Os condicionantes de ordem institucional estão relacionados com a estrutura hierárquica da organização, tendo em vista que as escolas muitas vezes preterem estruturas horizontalizadas que se caracterizam por um poder difuso e participação democrática a uma hierárquica vertical, como poder concentrado na cúpula e relações de mando e submissão. Neste sentido, perante o Estado e outros órgãos externos à escola, o diretor acaba por ser representado como a figura mais importante, responsável maior pela condução da escola e internamente é concebido como o dirigente máximo (Paro, 2017).

Considerando que a gestão democrática está associada a uma prática concebida de forma coletiva ao longo do tempo, há a necessidade de se estabelecerem na escola mecanismos formais que possam incentivar e viabilizar a participação na escola (Paro, 2017).

Por outro lado, há que se ter o cuidado para que esse processo de formalização da participação no contexto escolar não comprometa a participação propriamente dita, na forma ativa, sem uma efetiva transferência de poder, principalmente considerando as forças da estrutura que sustentam os aspectos formais, como a estrutura física, a representação de autoridade, as regras escolares, os determinantes culturais, etc, que podem vir a restringir a participação de alguns membros, como os pais, os estudantes e outros membros da comunidade (Souza, 2009).

Entre os condicionantes citados por Paro (2017), há também os político-sociais, que dizem respeito aos interesses concorrentes existentes na organização escolar, uma vez que os atores são movidos por vontades que, algumas vezes, divergem entre eles próprios, gerando assim uma série de conflitos, que podem se tornar obstáculos à participação. Segundo o autor, a gestão escolar, portanto, passa pelo desafio de encontrar estabilidade a partir da gestão desses conflitos, compreendendo suas causas e implicações com o propósito de democratização, com propósitos de alicerçar objetivos de longo prazo traçados coletivamente.

Condicionantes ideológicos são caracterizados como por crenças e concepções institucionalizadas ao longo do tempo nas ações e comportamentos que são evidenciados nas relações que as pessoas travam com os outros (Paro, 2017). Estes condicionantes levam em consideração as formas como pensam e agem os atores da organização quanto a dificultar ou incentivar a participação das pessoas, inclusive quando se trata do interesse de participação de membros que fazem parte do entorno da escola, como pais/responsáveis e outros públicos.

Paro (2017) afirma que é necessário rever os preconceitos e opiniões formadas acerca do processo de participação, como a ideia de que os pais dos estudantes são pessoas que passam por dificuldades de ordem econômica, cultural e afetiva e que, por isso, estão pouco interessados na educação dos filhos e nos rumos da escola ou ainda que os estudantes, em sua maioria, são desinteressados do ensino, quiçá dos assuntos da escola, entre outros. Tais comportamentos revelam uma postura paternalista e autoritária da escola em relação ao envolvimento das pessoas com as ações da escola. Uma escola em tal condição dificilmente conseguirá a participação autônoma da comunidade.

Uma segunda dimensão importante dos condicionantes ideológicos presentes na escola é a própria concepção de participação das pessoas que nela trabalham (Paro, 2017). Isto retoma à questão dos graus de participação propostos por Bordenave, que vai do nível informacional até o nível de

autogestão, ou seja, da operação até as decisões de nível institucional. Assim, Paro (2017) argumenta que a gestão da escola precisa definir se compartilha o poder de tomada de decisão ou se restringe a participação dos atores organizacionais às atividades operacionais. O que se observa nas escolas, segundo o autor, é que tanto o pessoal em nível de gestão quanto o pessoal técnico e docente percebem a participação voltada para a operação e não para as estratégias, objetivos e políticas institucionais.

Além dos condicionantes interno, Paro (2017, p. 56) também aponta alguns condicionantes externos que influenciam os processos de participação. Entre eles estão: condicionantes econômico-sociais; condicionantes culturais e; condicionantes institucionais. O primeiro diz respeito à situação econômica e social da população, que influenciam no "tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar". O segundo refere-se à forma como as pessoas interpretam a sua participação no contexto de uma instituição educacional, se acreditam que sua contribuição pode ser viável e relevante e que promova a vontade de participar. A terceira trata de da existência de mecanismos ou situações sociais que favoreçam à participação e que podem fazer com que as pessoas se interessem em participar. Assim, se outros ambientes dispõem de grupos e outras formas de organizações participativas, aumenta a possibilidade da comunidade em também participar das ações da escola.

Paro (2001, p. 14) afirma que o desejo por uma organização educacional que seja transformadora passa pela mudança da escola que agora se apresenta e que envolve a busca pela autonomia, a revisão do sistema de autoridade e a promoção da participação das camadas trabalhadoras. Assim, segundo o autor, "na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições de pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos". Neste sentido, o conselho escolar é um potencial a ser explorado.

4.2.1. Conselho Escolar – estrutura de Gestão Participativa

Não se pode precisar a origem e a natureza dos conselhos, posto que há registros diversos de sua existência que datam da época das cidades-estado greco-romanas e de outros grupos sociais antigos em que a figura dos conselhos era evidenciada por meio de mecanismos de deliberação coletiva (Oliveira, 2006). Naquela época, afirma o autor, os conflitos não se resolviam por meio da intervenção de uma autoridade formalmente constituída, mas de forma comunitária, lançando mão de mecanismos públicos. Por isso, a formação dos Estados-nação tem sua origem nesta forma de organização.

Oliveira (2006, p.62) argumenta que nas comunidades tradicionais exista a figura dos conselhos de anciãos, que se estabeleciam a partir do “princípio da sabedoria e do respeito advindos da virtude”, que “foram gradativamente substituídos, nos Estados-nacionais, por conselhos de ‘beneméritos’ ou ‘notáveis’, assumindo caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo de poder dos governos”. Neste sentido, o autor afirma que, ao longo do tempo, o critério tradicional de escolha foi substituído pelo critério do “poder de influência, seja intelectual, econômico ou militar”.

Foi com a Comuna Italiana, que os conselhos passaram a ter maior relevância, considerando o seu caráter político de representação. Na medida em que a Comuna se amplia com a integração de outras categorias sociais, surge a comuna popular, que adota a democracia representativa e não mais direta, criando-se assim os Conselhos, neste caso o Conselho Comunal, como mecanismo de escolha e eleição dos membros por meio da participação popular (Oliveira, 2006).

Por meio da democracia direta e também da democracia representativa é que os conselhos populares passaram a deliberar sobre as questões conflituosas advindas da diversidade de interesses sociais, passando a representar os diversos grupos e classes sociais ao longo da história. O sentido dado aos conselhos de hoje carrega consigo a ideia por trás desse imaginário histórico (Oliveira, 2006).

O Brasil, que recebeu de herança da Europa valores autocráticos, decorrentes de seu histórico monárquico, preservou a gestão pública com traços fortemente patrimonialistas mesmo após a instauração da República e até a década de 1980 os conselhos foram constituídos a partir do critério de escolha do notório saber - os ‘notáveis’, em conformidade com a concepção acima exposta (Oliveira, 2006). Segundo o autor, entretanto, os movimentos pela democratização do Estado brasileiro, bem como o aumento do nível de complexidade da sociedade levaram à criação de políticas setoriais, propostas a partir de conselhos constituídos sob variadas dimensões, como recursos para a criação e reformulação das políticas públicas.

A institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas ocorreu a partir da promulgação da constituição de 1988, a partir da pressão social dos movimentos associativos que buscavam ter participação na definição das políticas e na gestão pública brasileira. A composição dos conselhos passa a ser baseada em critério que envolvem tanto o notório saber quanto representações de categorias de base (Oliveira, 2006).

A Constituição de 1988, assim, passa a classificar os conselhos como órgãos de Estado que podem dialogar com o Estado, por meio da proposição de diretrizes para apoiar políticas públicas, fiscalização e controle, com o propósito de fortalecer a cidadania, por meio da intermediação entre governo e sociedade. Estes conselhos foram concebidos a partir de “categorias associadas de pertença

e participação cidadã e tem como foco a construção de um projeto de sociedade que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos” (Oliveira, 2006, p. 65).

Os conselhos de gestão de políticas públicas acabaram por se proliferar na sociedade e hoje são os principais meios de participação popular, por isso, o setor educacional brasileiro faz a gestão dos seus sistemas de ensino por meio da constituição dos conselhos de educação, que atuam nas três esferas de governo – município, estado e federação (Soares, 2011). O autor alega que estes conselhos têm funções consultivas e normativas no âmbito do sistema de ensino, mas existem também os conselhos estabelecidos no âmbito de cada unidade escolar.

No que tange à composição do conselho de educação, Oliveira (2006) afirma que deve ser constituído por um colegiado de educadores capazes de promover a articulação entre o governo e os setores da sociedade, lançando mão de dispositivos legais e normativos e outros atos deliberativos sobre aspectos relacionados à educação e à cidadania. Segundo o autor, “colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder, independente das categorias que representam” (p. 67).

Cada colegiado assume características e atribuições específicas, entre elas as de deliberar, consultar, normatizar, mediar, mobilizar, fiscalizar e outras. Em geral deliberam com decisões que têm efeito administrativo ou meramente com aconselhamentos (Oliveira, 2006). O autor enfatiza que a ação deliberativa do conselho não dá a ele o poder de legislar. Eventualmente presta informações e orientações ao legislativo com o objetivo de alterar leis e instituir normas, princípios, processos e ações pautados na legislação, de forma a manter certa uniformidade nas suas esferas de atuação.

Os colegiados podem ter diferentes funções, entre elas aquelas já mencionadas acima, como a deliberativa, a consultiva, a fiscalizatória, etc, também pode atuar em diversas funções, como em atividades administrativas, econômico-financeiras e didático-pedagógica, bem como podem variar em termos da distribuição de vagas entre os diversos representantes de cada segmento, podendo ser uma composição paritária ou com a prevalência de um ou mais segmentos (Medeiros, 2003). A definição destes aspectos é definida por lei ou por outros dispositivos regulamentares, como os regimentos internos das instituições sociais.

Ao restringir a análise ao âmbito de uma unidade educacional, Oliveira (2006, p. 77) faz referência à LDBEN para designar os conselhos como uma das “estratégias de gestão democráticas da escola pública, tendo como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das comunidades escolar e local”. Delibera e aconselha os dirigentes, naquilo que achar conveniente, sobre possíveis ações e programas de gestão a serem implantados com a finalidade de concretizar as finalidades e objetivos

organizacionais. Estes conselhos falam aos dirigentes em nome da comunidade, representando a diversidade e pluralidade das vozes da comunidade.

Ao chegar sem ser aguardada, a colegialidade levou a um novo padrão de ação para a direção das escolas (Sanches, 2000, p. 50), pois produziu o efeito de reduzir o individualismo e a competição, tão incentivados pela ideologia neoliberal na gestão destas instituições. Entretanto, “alguns efeitos perversos que se introduziram nos usos e nas interpretações abusivas da colegialidade”, começaram a comprometer os fins para que fora criada, porque de “virtude” passa a ser um “mandato administrativo”, colocando-a em uma condição “hierárquica, forçada, obrigatória” que, segundo Neto-Mendes (2004, p.125), se reveste de um “valor instrumental ao serviço de uma concepção idealizada de democracia”.

Neto e Castro (2011) afirmam que uma das mais importantes qualidades dos conselhos escolares é conferir aos membros dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar a possibilidade de participar e contribuir com a gestão, assim como uma das suas maiores fragilidades é que a participação é uma conquista contínua, que deve ser orquestrada por cada segmento. Para os autores, a existência de conselhos nas escolas não tem garantido a participação e a descentralização de poder, legitimando ainda a cultura autoritária, geralmente atrelada à figura do diretor da escola ou de pequenos grupos de gestão, geralmente formados por professores, restringindo o processo de democratização. Ainda assim, os autores ratificam a necessidade de se manter os conselhos em funcionamento com o propósito de contínuo aperfeiçoamento da gestão democrática.

A atuação colegiada de forma forçada parece ter, pelo menos, a prerrogativa de congregar os seus membros, ainda que por objetivos distintos daqueles para a qual foi criada (Sanches, 2000). Todavia, não é incomum observar-se na organização escolar outras formas colegiadas que surgem de forma espontânea e que acabam envolvendo todos os atores da escola, inclusive aqueles que são formalmente constituídos por via de normas internas e externas. Outras vezes até, acabam por se instituir em grupos informais através de projetos interdisciplinares, instituídos por meio da “forma mais autêntica de colegialidade” (p. 50).

Lima (2014) acredita que a presença dos colegiados nas instituições educacionais, formados por docentes, estudantes, pais e comunidade em geral, favorece o ideal democrático da gestão, principalmente em escolas em que se verifica algum grau de autonomia e descentralização de poder, onde o diretor assume o papel de coordenador.

A autonomia é um aspecto não apenas relacionado à independência na tomada de decisão, mas em que está envolvida a ação comunicativa e, portanto, segundo Sanches (2000), é somente considerando a autonomia da escola por meio da ação comunicativa é que podem ser eliminados

determinados problemas que foram impostos pela prática da colegialidade forçada. É retomando a colegialidade à sua função original que se pode resgatar o valor da reciprocidade e se afastar do individualismo ou do que é expresso no trabalho de Neto-Mendes (2004, p. 123) como privatismo, que tem como característica a recusa (do profissional docente no estudo em questão) do indivíduo em colaborar e cooperar com outros no exercício das suas atividades, o que pode ser uma “estratégia de resistência eficaz face quer às pressões dos pares, quer às da direção da escola, da administração local, regional ou central”.

Em Portugal, a figura dos Conselhos escolares diretivos existiu até o ano de 2008 quando, por meio do Decreto-Lei nº 75/2008, o Ministério da Educação daquele país instituiu uma reforma ao regime de governo das escolas e obrigou agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a instituir um órgão de gestão unipessoal, o diretor, em substituição ao modelo colegiado. Esta modificação tem como justificativa o fato de que um significativo número de escolas começou a ter dificuldades em estabelecer equipes diretivas, tendo como motivo principal, dentre outros, a falta de candidaturas de professores para este fim o que levou a administração central a intervir para garantir o funcionamento dos órgãos de gestão (Silva e Sá, 2017). Para os autores, entretanto, a natureza colegiada do órgão de administração e gestão ainda tem um forte poder mobilizador, que se verifica na resistência das unidades escolares pela introdução da figura unipessoal do diretor e por outras consequências de ordem técnica e democrática trazidas pela nova configuração.

Embora pareça envolto em questões contraditórias, Lima (2014, p. 1072) acredita na constituição e manutenção de órgãos colegiados por se aproximarem de “concepções democráticas de pendor participativo, afastando-se de modalidades unipessoais, hoje fortemente conotadas com o exercício da liderança por parte de um executivo eficaz”. Para Neto e Castro (2011), os colegiados e mais especificamente os conselhos escolares são também um domínio de participação da comunidade escolar, que pode ajudar a sobrepujar a centralização de poder que se aculturou no contexto escolar, contribuindo para construir uma gestão democrática que possa agregar e promover o envolvimento de todos os sujeitos que têm algum papel no processo educacional.

Segundo Sanches (2000), a colegialidade está situada e se movimenta, de forma dialética, entre as características e especificidades da escola e sua dimensão normativa. Neste sentido, a autora ressalta que “ao abrir as portas aos elementos simbólicos, culturais e políticos da organização, a prática da colegialidade cria lógicas de interação nas quais intervêm valores, crenças, significações, interpretações, possibilidades e racionalidades que inspiram, orientam e alteram a ação pedagógica e organizacional” (p. 51). Neste sentido, portanto, a autora argumenta que não se pode evitar a existência de conflitos e

tensões entre grupos colegiados, cujo desafio é mobilizar esses fatores para ações que propiciem alternativas possíveis de crescimento e desenvolvimento organizacional.

Deve-se enfatizar que a colegialidade é “processo social orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional coletiva” (Sanchez, 2000, p. 52). Este pressuposto, entretanto, só é factível se for sustentado por meio de uma “liderança flexível, sediada em grupos múltiplos e dinâmicos” (p. 53), que são constituídos a partir de situações e problemas que vivenciam nas ações do cotidiano escolar. Este pensamento é corroborado por Neto-Mendes (2004), que acrescenta que a democracia é construída a partir das ações que acontecem no dia a dia das pessoas, internamente ou externamente ao contexto escolar.

A próxima seção deste estudo aborda a participação do diretor, enquanto membro participante de colegiados deliberativos das organizações educacionais, especialmente dos conselhos diretivos. Assim, compreender o papel do diretor neste contexto é de primordial interesse para os estudos sobre gestão democrática e isso demanda a abordagem acerca da escolha do diretor escolar, considerado um elemento relevante de gestão democrática e que pode, por meio de sua participação, ter um papel especial na democratização das práticas de gestão da escola.

4.2.2. Escolha do Diretor – forma de Gestão Participativa

Segundo Paro (2010), a função do diretor escolar precisa ser democrática na plenitude deste conceito. Isto quer dizer que sua legitimidade deve ser essencialmente advogada pela livre vontade e consentimento dos que a ele estiverem submetidos em termos de gestão. Assim, é necessário compreender as formas pelas quais os diretores são escolhidos, na expectativa de que a democraticidade deste ato requer que sejam superadas o provimento por concurso ou até a indicação política, instrumentos estes que levam à introdução de um elemento que não se coaduna aos interesses da unidade educacional.

Romão e Padilha (1998, p. 69) apresentam quatro formas possíveis de escolher um dirigente escolar: “nomeação, concurso, eleição e esquema misto”. No caso da primeira categoria, a nomeação, os autores afirmam que é o chefe do poder executivo, nas esferas municipal, estadual e federal, o responsável por escolher e nomear o diretor, que passa a ser o seu representante no âmbito da escola. Nesta perspectiva, a nomeação assume conotação política e, portanto, a escolha é passível de substituição a qualquer momento, conforme a conveniência da pessoa que escolheu. Paro (2003) afirma que o principal problema manifestado por diversos autores acerca da escolha pela nomeação é o

clientelismo político a que é submetido, porque se torna uma prática cuja principal característica passa a ser a relação de dependência entre o diretor e quem o escolheu, gerando possíveis trocas de favor.

A nomeação tem sido a principal forma de escolha dos diretores das escolas no sistema público de educação brasileiro e é principalmente pautado na vontade e deliberação do chefe de governo, em todos os níveis, por se tratar de cargos comissionados, normalmente chamados “cargos de confiança” (Romão e Padilha, 1998).

O concurso é o meio de seleção por meio do qual os candidatos são submetidos a provas e/ou provas e títulos. Assim, no primeiro caso, o candidato é submetido à avaliação a partir de um dado conteúdo, previamente definido. No caso dos títulos, os candidatos passam por análise curricular e comprovação de documentos que atestem a existência de algumas competências, como formação específica por exemplo, que são usadas como critérios de habilitação. Uma vantagem dessa forma de escolha é que ela evita o apadrinhamento político, entretanto a desvantagem é que não se consideram outros aspectos importantes para a conduta do profissional na sua atuação no cargo, como liderança, experiência, etc, bastando sua aprovação nas provas (Romão e Padilha, 1998).

Paro (2003, p. 19) considera “a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” como as virtudes apontadas pelo concurso. A despeito de ser uma forma de garantir a moralidade no processo de escolha, não é possível afirmar que esta modalidade dever ser a forma privilegiada para se escolher o candidato ideal ao cargo, nem que ela é suficiente para este fim. Não é o caso de se questionar a ideia de concurso, uma vez que já se mostrou eficiente sob diversos aspectos, mas há de se considerar que ele não se propõe a analisar se o candidato tem a experiência e a liderança necessárias para conduzir o pessoal da escola, tendo em vista as inúmeras situações de precariedade por que passam as escolas brasileiras, as competências técnicas (em administração e gestão escolar) não serão suficientes para garantir, por meios políticos, a obtenção de recursos para que a escola possa operar apropriadamente.

O que se afigura, assim, é que as situações em que a escolha do dirigente é realizada por meio de nomeação, “seu compromisso político é com quem está no poder, porque foi quem o nomeou” e em processos de seleção realizados por concurso de provas ou provas e títulos, “seu compromisso é também com quem está no poder, pois o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários, mas sim com o Estado, que é quem o legitima pela lei” (Paro, 2003, p. 23).

O que difere entre as duas formas de escolha é apenas o fato de que, em momentos em que se observa um maior grau de democracia na sociedade, os processos de escolha por nomeação poderão desencadear um maior descontentamento pelos que se sentirem prejudicados, podendo gerar algum

tipo de mobilização contra a decisão (Paro, 2003). Por outro lado, segundo o autor, quando a escolha ocorrer por meio do concurso, em que não se evidencia o contexto político, a tendência é que as pessoas aceitem e se conformem com a decisão, tendo em mente a ideia de que os aspectos técnicos da seleção podem ser suficientes para dar conta dos problemas da escola.

Segundo Paro (2003), pesquisas realizadas em escolas que se utilizam de uma ou outra destas modalidades de seleção de diretores evidenciam o interesse em escolher o seu diretor e que, via de regra, os diretores escolhidos por estes meios apresentam um perfil autoritário, inclinados para a delação e sem compromisso com professores e alunos.

Um ponto de vista diferente é proposto por Pereira e Silva (2018, p. 153). Eles acreditam que existem duas ações distintas, mas combinadas, que ocorrem por influência da natureza burocrática das políticas educacionais. Por um lado, leva a crer que a escolha do dirigente deve ser pautada em critérios técnicos de forma a lidar com ações do tipo gerencialista, mas que por outro lado deposita grande responsabilidade sobre a figura do dirigente, que tenta “socializar as decisões e dividir as tarefas a fim de obter apoio interno para enfrentar as pressões externas”, corroborando o seu poder “para baixo e para dentro”, como afirmam Silva e Sá (2017, p. 77), embora possa se manifestar também “para cima e para fora”, quando se percebe em risco.

A eleição seria a terceira via de escolha do dirigente escolar, que ocorre, segundo Romão e Padilha (1998, p. 70) a partir da “manifestação da vontade da comunidade escolar e se caracteriza pelo voto direto, representativo, por escolha uninominal ou, ainda, por escolha por meio de listas tríplices ou plurinominais”. Para os autores, a experiência com este tipo de critério possibilita o debate democrático no contexto da escola e a distribuição de poder entre os atores organizacionais.

Segundo Paro (2003), a relevância da escolha direta, por meio da eleição fundamenta-se na necessidade de controlar o Estado por parte da população, de forma a se garantir que a sociedade tenha seus interesses atendidos através de serviços prestados pelo setor público, com a quantidade e qualidade desejados. Para o autor, esse processo de democratização implica distribuir o poder centralizado do Estado para as instâncias de base, onde estão os cidadãos, não só no processo de escolha do dirigente, mas também nas possibilidades que a participação oferece de fazer valer os direitos e interesses da coletividade.

Ainda que a eleição não garanta a democratização da escola, já que é preciso considerar como a função será exercida, ela continua sendo a melhor opção. O risco maior é acreditar que a eleição do diretor pode não contribuir significativamente para o desenvolvimento da democracia (Paro, 2003) e segundo Medeiros (2003), a eleição dos dirigentes desvela sua relevância na arena político-

administrativo-pedagógica da escola e do próprio sistema. Trata-se de um aspecto importante no cenário escolar e que pode dar ritmos e marcas diferenciadas à gestão de cada escola.

Por fim, Romão e Padilha (1998) abordam a última forma de escolha, aquela que se dá por meio de formas mistas, em que combina diferentes tipos de escolha, que se estruturam por fases de um processo de escolha, em que pode se lançar mão de provas com o objetivo de analisar a capacidade técnica, a experiência e o perfil de liderança. Segundo os autores, a escolha por métodos mistos permite com que os atores organizacionais tenham participação em pelo menos uma destas fases e isso acaba por estabelecer algum vínculo e compromisso entre o dirigente escolhido e a comunidade educacional.

De todo modo, uma consideração importante, abstraindo da necessidade de se estabelecer o melhor modelo que atenda aos anseios da comunidade escolar para a seleção do diretor e até mesmo para a escolha dos membros dos conselhos diretivos e outras formas colegiadas, Oliveira (2006, p. 79) afirma que a institucionalização de uma gestão democrática genuína no âmbito da escola pública só será factível na medida em que forem erradicados as ideias sobre as quais se assentam os fundamentos do patrimonialismo brasileiro, independentemente de estarem presentes nos governantes, na burocracia ou nas corporações, de forma a substituí-los pela “pertença da escola à cidadania, que lhe confere autonomia e poder e que possibilita a participação”.

O processo de participação está estritamente associado à autonomia da escola. Não faz sentido participar sem que se possa tomar parte no processo de tomada de decisão autônoma, fazendo uso de um poder descentralizado para a escola, por meio do qual podem ser alcançados os anseios da sociedade.

4.3. AUTONOMIA, DESCENTRALIZAÇÃO E PODER

O novo modelo de gestão adotado para os serviços públicos, a partir das reformas pela redemocratização das instituições em meados da década de 1980, gerou algumas mudanças na área educacional, sendo que a Constituição brasileira e também a LDBEN se encarregaram por formalizar as ações de gestão educacional no país com o intuito de viabilizar um modelo gerencial caracterizado pela descentralização, pela agilidade e maior participação (Neto e Castro, 2011). Para Santos (2006, p. 6), a gestão democrática está pautada em “processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político”. Neste contexto, a descentralização se torna um elemento que me permite melhor entender as políticas públicas voltadas para a educação no âmbito do neoliberalismo e também a democratização da gestão.

A descentralização pode ser a base para tornar as políticas públicas mais eficazes, aproxima os detentores de decisão dos consumidores do serviço público e permite com que os cidadãos participem das decisões (Neto e Castro, 2011).

Souza (2003) considera que a melhor justificativa para práticas de descentralização está relacionada à autonomia que ela pode gerar para a organização educacional, tendo em vista que a descentralização implica necessariamente a transferência de responsabilidades, que vai requerer da escola a criação de competências para a execução dessas responsabilidades, acarretando, por conseguinte, no aumento da sua independência para administrar e do seu poder de decisão.

A descentralização possibilita a maior participação das pessoas em uma democracia (Formosinho, 1986). Segundo o autor “o enriquecimento da participação dos cidadãos na vida da nação começa pela gestão local dos interesses que são locais” (p. 65).

Rivas (1991, p. 19), ao discutir o conceito de descentralização, fazendo uso de uma perspectiva crítica, assevera que “*el grado de centralización o descentralización en un país se define por el grado de poder y control social que determinados grupos o actores sociales ejerzan sobre un dominio particular de la actividad pública*”, como a educação por exemplo. Neste sentido, o autor afirma que o binômio centralização/descentralização pode ser definido pelo uso e controle do poder.

Rivas (1991) afirma que, por ser uma força instituinte, a descentralização tem tido dificuldade de ganhar espaço e se tornar a força hegemônica, frente à força instituída da centralização, inclusive em sistemas de gestão educacional.

Por centralização, Rivas (1991, p. 20) compreende “*un tipo de organización, gobierno y administración del sistema de educación formal, en la que las decisiones públicas y administrativas son adoptadas por un ‘centro’ con jurisdicción sobre todo el sistema, incluida su extensión territorial*”. Para o autor, as decisões sobre todos os assuntos relacionados a políticas e ações de gestão, como contratação de pessoal, elaboração de projetos e decisões de financiamento estão concentradas no âmbito do poder central do Estado.

Em uma gestão do tipo centralizada, Formosinho (1986) afirma que todas as decisões ficam circunscritas ao topo da organização e que no caso da educação, por exemplo, as decisões seriam tomadas pelo órgão máximo de gestão governamental, que seria o Ministério da Educação. Para o autor, o processo de formulação é direcionado para quem está no topo e a execução fica sob a responsabilidade dos níveis inferiores.

Formosinho classifica a centralização como concentrada ou desconcentrada. Segundo ele, a gestão é concentrada quando o escalão mais elevado na estrutura hierárquica é o “único-competente para tomar decisões, limitando-se aos escalões inferiores a informar e executar” (1986, p. 63).

Rivas (1991, p. 20) aborda o conceito de desconcentração, como um tipo de descentralização, que ocorre quando o “*el Estado central delega determinadas funciones a entidades regionales o locales que dependen directamente de los ministerios centrales, pero manteniendo concentrado en su poder la toma de decisiones*” sobre todas as políticas e ações de administração, tendo a prerrogativa de outorgar, modificar ou retirar atribuições aos funcionários das repartições ou simplesmente removê-los. Neste contexto, o Estado também pode alterar decisões proferidas por representantes regionais ou locais.

Na gestão desconcentrada, existe a possibilidade de chefias de graus inferiores tomarem decisões mais céleres, não sem a apreciação dos superiores hierárquicos, que ficam com a prerrogativa de alterar as decisões tomadas (Formosinho, 1986). Para o autor, a desconcentração pode ser originária ou delegada. Na primeira, a outorga de poderes aos níveis inferiores se dá por meio de instrumentos normativos e na segunda, as competências que são transferidas aos menores escalões ocorre por delegação de poderes do topo hierárquico.

Para Santos (2006, p. 7), a desconcentração refere-se a uma “dispersão físico-territorial de ações” que devem ser operacionalizadas e, por isso, Neto e Castro (2011, p. 751) entendem que na medida em que o poder de decisão é delegado para a ponta do sistema, mas não é direcionada aos níveis hierárquicos inferiores da organização administrativa, há uma “despolitização do processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política”.

O principal vantagem de se desconcentrar a gestão está relacionada à maior adequação da organização, porque, segundo Formosinho (1986), a operacionalização das diretrizes centrais fica mais célere quando existe uma menor distância entre os problemas e os tomadores de decisão, sem falar que o contexto local pode ajudar na elaboração de regras e procedimentos que estejam mais ajustados às necessidades regionais e ainda há a possibilidade de uma comunicação mais rica entre a gestão e os públicos. Uma outra vantagem está relacionada às dificuldades que os decisores centrais terão em prever determinados problemas de ocorrência local. E por fim, é vantajoso desconcentrar na medida em que o volume de serviços demandados em nível local seja superior à capacidade de atendimento da gestão centralizada.

Formosinho (1986, p. 65) acredita também que a decisão de desconcentrar passa pela necessidade de “reforçar o controlo central”, tendo em vista que “uma rede desconcentrada multiplica

a presença do poder central em todos os locais, mantendo-se a cadeia hierárquica de comando e proporcionando-se a possibilidade de acção de controlo indirecto”.

No que diz respeito à definição de descentralização, Rivas (1991, p. 20) refere-se “*aquella situación en la que diversas entidades regionales y locales (de gobierno o corporaciones autónomas) con grados significativos de autonomía, definen las formas propias en que se debiera organizar y administrar el sistema de educación pública en sus respectivas áreas*”. Segundo o autor, na descentralização, não se observa somente uma delegação de ações operacionais, mas também a possibilidade de fazer uso efetivo do poder de decisão em assuntos de diversos escopos diferentes em zonas geográficas específicas.

Formosinho (1986) reforça esta ideia, enfatizando que a gestão descentralizada é aquela em que os órgãos locais não se subordinam às decisões do órgão central. Elas são “autônomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (p. 65). A descentralização seria, assim, para o autor, a partilha de competências e responsabilidades entre órgãos distintos. É o que se verifica entre o Estado e os Institutos Federais, que são autarquias, com autonomia financeira, administrativa e didático-pedagógica e que elegem representantes para tomar decisões que afetam à coletividade que o constitui.

Rivas (1991) também argumenta que descentralização e democratização não estabelecem uma relação determinante, ou seja, descentralização não pressupõe democratização, posto que a referência para esta não é a localização geográfica, mas o tipo de relação que se realiza com os núcleos centrais que em geral detém o poder econômico e social. Portanto, para o autor, a desconcentração não resulta em descentralização e da mesma forma descentralização não presume a existência de desconcentração.

Santos (2006) identifica duas dimensões para definir descentralização. A primeira é a dimensão economicista-instrumental, associada a concepções neoliberais, que se baseia na transferência de responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com o objetivo de minimizar as atribuições do Estado, com vistas a uma maior eficiência na gestão dos gastos públicos. A segunda é a democrático-participativa, cujos princípios se baseiam na criação de mecanismos que ampliem a participação dos cidadãos em um contexto local, produzindo relações bilaterais entre sociedade e Estado.

Segundo Formosinho (1986), não se justifica um processo de descentralização com base em questões técnicas e, portanto, uma gestão para ser descentralizada não requer o pressuposto da eficiência, mas especialmente porque permite a participação das pessoas nas decisões de uma gestão que afetará a elas mesmas.

A descentralização oferece vantagens políticas e técnicas (Formosinho, 1986). As vantagens políticas estão relacionadas aos elementos democráticos que por meio dela se manifestam, especialmente com relação à participação dos indivíduos nas decisões organizacionais e não apenas por meio de voto. Neste sentido, as comunidades locais podem fazer a gestão dos seus próprios interesses, impedindo a criação de um “Estado administrativo omnipresente e asfixiante” (p. 65). As vantagens de ordem técnicas estão relacionadas à celeridade na tomada de decisão e à adequação das decisões em relação aos problemas sociais locais.

A política de descentralização parece ter sido uma das práticas mais frequentemente utilizadas nas reformas na área da educação ocorridas em inúmeros países e principalmente na América Latina, porque apostava-se na ideia de que ela poderia solucionar problemas relacionados à qualidade do ensino, porém como incorpora a ideia do individualismo na política da organização social, parece se aproximar mais dos princípios da democracia liberal e, assim, não consegue resolver esses problemas (Souza, 2003).

Como já foi dito anteriormente, não se deve associar descentralização com democratização das ações do Estado. Para Neto e Castro (2011), em geral, a descentralização se configura apenas como um meio de cortar gastos públicos e, nestes termos, ela não só favorece a eficiência das funções do Estado, como também abre espaço para a introdução de novas práticas de gestão empresarial na organização escolar. Assim, parece que o modelo gerencial tem ganhado força na gestão pública, até mesmo nas escolas.

Neste caso, a autonomia da escola dificilmente poderia ser praticada, sendo transformada naquilo que Lima (2014, p. 1075) denomina “autonomia heterogovernada”, que é submetida de forma constante à um poder central, por meio de “processos intrusivos de microgestão e de controle remoto, designadamente eletrônico, ou então por modalidade de regulação baseadas no mercado, na competição entre fornecedores e nas teorias da escolha pública”.

No âmbito da implementação das políticas de descentralização que foram ocorrendo em diversos países, é preciso considerar a baixíssima parcela de participação dos atores organizacionais que atuam na escola (Souza, 2003). Para o autor, na medida em que se deixa de considerar a opinião e os interesses das pessoas que atuam na escola, acerca de eventuais reformas descentralizadoras, é baixa a probabilidade de terem êxito. Neste contexto, a ideia de autonomia está relacionada tanto à escola, enquanto coletividade, quanto a cada indivíduo que dela faz parte, enquanto sujeito individual desta coletividade.

Neste contexto, Souza (2003, p. 40) entende que os programas de descentralização promovidos pelo Estado, via de regra são mais desconcentradores do que efetivamente descentralizadores, porque a transferência de poder para a escola depende “da autonomia da instituição em lidar com as novas responsabilidades, desde sua constituição até sua execução”. A autonomia parece estar sendo artificializada.

Reformas educacionais baseadas em modelos gerenciais como o *School Based Management* são direcionados para aumentar o grau de responsabilidade dos gestores escolares, porém com um forte sistema de controle que dificulta a adaptação (Souza, 2003) e mantém a escola circunscrita a ações padronizadas na busca por gerar os resultados dela esperados. Para o autor, as políticas de descentralização não apresentam a autonomia a partir de um ponto de vista político, relacional, mas como um acréscimo de atribuições que podem ser desenvolvidas da forma que melhor convém à escola, desde que sejam atendidas as diretrizes formais instituídas pela instituição que transfere as responsabilidades.

Segundo Paro (2003, p. 40), a autonomia da Escola pode ser alcançada por meio dos processos de participação, em que a comunidade escolar (servidores, alunos e comunidade) se envolve dando sugestões e influenciando nas decisões, pois a autonomia permite elevar as pessoas e, em âmbito institucional, também a escola, à condição de sujeito social. Isto leva a considerar a ideia de um poder que ascende, “descentralizando-o e propiciando formas e mecanismos institucionais que viabilizem e estimulem a iniciativa e também a participação dos servidores da escola e de seus usuários nas decisões que dizem respeito aos rumos que deve seguir a instituição escolar”.

Esta consideração é contrária ao pensamento neoliberal, que se utiliza da prerrogativa de modernizar a gestão do ensino para desenvolvê-la em conformidade com os moldes empresariais capitalistas, que são baseados na centralização do poder e no afastamento dos atores organizacionais do seu papel de sujeitos sociais (Paro, 2003). Sobre isso, também comenta Barroso (1996, p. 1) que percebe que em diversos países têm sido legitimados os ideais das ‘escolas eficazes’, concebidos em diversos estudos sobre a escola e que têm, entre outros propósitos, “desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, reforçar o sentido de gestão no desempenho dos diversos cargos, aumentar a participação local no governo da escola e desenvolver dispositivos de avaliação externa”.

Neste sentido, segundo Lima (2014, p. 1075), o poder de decisão, que havia sido delegado à escola, agora é deslocado para o centro político-administrativo e, assim, o autor afirma que a democracia é “confinada a um método político, um arranjo institucional”. Parece que a ocorrência deste tipo de

situação se deve, segundo o autor, a uma transição de uma gestão democrática em processo de institucionalização para uma já institucionalizada ou formalmente estabelecida.

No intuito de aprofundar o entendimento sobre as tensões aqui expostas acerca da autonomia nas escolas, a partir de ideias construtivistas e neoliberais, cabe destacar o estudo de Barroso (1996, p. 11), que apresenta dois níveis distintos de análise da autonomia das organizações escolares, “a autonomia decretada e a autonomia construída”, fazendo contribuições críticas relevantes sobre a ideia que vem sendo desenvolvida ao longo das últimas décadas, na defesa de uma perspectiva gerencial voltada às práticas de gestão escolar, que sustenta a abordagem da autonomia decretada.

A autonomia decretada é baseada na introdução dos ideais do *school based management* na gestão das escolas públicas, cujas premissas se assentam em elementos como a possibilidade das escolas poderem decidir sobre a aplicabilidade dos recursos a partir de parâmetros definidos centralmente, a partilha de decisões na escola, inclusive envolvendo os membros da comunidade, sendo, entretanto, a operação controlada por um mecanismo de prestação de contas, descentralização e desregulamentação de processos de controle (Barroso, 1996). Estas características parecem congruentes com o processo de democratização das instituições sociais, desejáveis no nível atual de desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Todavia, segundo Barroso (1996), o *school based management* concebe a escola como uma organização racional, que implica analisá-la a partir de uma abordagem sistemática do processo decisório, definindo uma cúpula estratégica, formada pelo conselho diretivo, responsável por estabelecer objetivos e metas organizacionais, que devem ser articuladas aos demais níveis hierárquicos. A partir dos objetivos definidos, estabelece-se um planejamento estratégico e o orçamento se constitui a partir deste plano. A execução das ações a partir do planejamento é monitorada e avaliada frequentemente pelo Conselho Diretivo. O diretor, por sua vez, além de prover o Conselho de informações, deve garantir o pleno envolvimento dos membros organizacionais nas decisões e, por conseguinte, promover uma cultura escolar integrativa, de forma a assegurar o alcance dos objetivos.

Adicionalmente, metas e objetivos devem estar atrelados a resultados e, portanto, medidas de controle e aferimento dos resultados devem ser sistematicamente utilizados e divulgados; os recursos serão disponibilizados com base no planejamento e nas programações anuais voltadas para a aprendizagem dos alunos e os resultados devem considerar a possibilidade de revisão de metas e padronização de melhores práticas (Barroso, 1996).

Barroso (1996, p. 5) considera que, ao observar as práticas do *school based management*, *pode se inferir que* “elas se afastam dos objectivos atrás descritos e que os seus efeitos sobre a “eficácia” e

“qualidade” da escola estão longe de serem adquiridos. O autor afirma que os motivos por trás disso, com base em estudos realizados por outros autores, são o desprezo em relação às implicações micropolíticas da escola e a ambiguidade organizacional, que são características do contexto organizacional das escolas.

Barroso (1996) apresenta dois dos principais fundamentos sobre os quais se baseiam as políticas do *school based management*: o científico-pedagógico e o político-gestionário. O aspecto científico-pedagógico encontra suporte nos defensores e promotores da investigação sobre as escolas eficazes, que buscam o desenvolvimento de modelos organizacionais capazes de gerar os melhores resultados em termos de formação, apontados por indicadores de uma escola ideal.

O aspecto político-gestionário busca se legitimar por meio das regras que regem o mercado e pelas estratégias e ferramentas de administração empresarial. Neste sentido, as escolas competiriam entre si pela obtenção de recursos por meio da entrega de bons resultados. Busca-se que as escolas sejam eficientes para justificar o investimento feito nelas. Assim, elas devem se libertar do poder do Estado e ser geridas como uma empresa em que a satisfação do consumidor define se ela é rentável e eficaz. Adicionalmente, a busca da eficiência das escolas terá como base a utilização de técnicas de gestão da qualidade, que estão difundidas nas organizações empresariais (Barroso, 1996).

No âmbito do ambiente educacional, a autonomia é concebida, segundo o fundamento político-gestionário do *school based management*, associada ao acompanhamento dos resultados a partir da relação entre os objetivos traçados e os resultados alcançados, o estabelecimento de um planejamento a partir do qual são disponibilizados os recursos e a possibilidade de rever os objetivos, a partir da análise dos resultados, de forma a ajustá-los ou a padronizá-los e isso confere a esta autonomia “uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal” (Barroso, 1996, p. 9). Além disso, segundo o autor, reduz os problemas da escola a problemas de gestão, desconsiderando a sua complexidade e, por conseguinte, também as questões e conflitos de caráter político e social que lhe são próprios.

O segundo nível de análise da autonomia proposto por Barroso (1996, p. 10) é a autonomia construída, que diz respeito ao “o jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios”. Neste sentido, Barroso menciona que a autonomia da escola deve refletir um equilíbrio entre os interesses conflitantes que se manifestam entre os atores organizacionais com maior ou menor poder de influência, tanto internamente, quanto

externamente à unidade escolar, em que se destacam docentes, estudantes, pais, governo e outros representantes sociais.

A autonomia, assim, se consolida não pela ação individual dos atores, mas pelas ações que realizam em suas relações conjuntas e que configura a unidade social, que é a escola. Esta visão da autonomia da escola oferece algumas lições importantes. Uma delas é que não pode haver autonomia sem reconhecer a autonomia dos indivíduos que compõem a escola. Outra lição é que não existe uma autonomia da escola fora da ação autônoma organizada de seus membros (Barroso, 1996).

Segundo Paro (2003), é preciso ficar claro que para se ter autonomia, os atores que compõem a escola devem ser considerados sujeitos, devem ser considerados cidadãos, especialmente alunos e seus respectivos responsáveis. E assim, também fazendo uma crítica às ideias da escola eficaz e especificamente em relação à avaliação para aferição da qualidade das escolas, o autor afirma que ao invés de avaliações externas que não aferem nada, mais produtivo seria oferecer ao pessoal da escola e usuários participar de mecanismos coletivos como os conselhos de classe, integrados por professores, técnicos, alunos, pais, que poderiam, estes sim, tornar-se elementos capazes de avaliar continuamente as ações da escola e readequá-las quando for o caso, bem como fornecer para a sociedade informações e diagnósticos sobre o desempenho da escola e do trabalho nela realizado.

Para Chaui (2003), a autonomia precisa ser definida pelo direito que os membros organizacionais devem possuir para estabelecer as normas próprias da escola, nas ações administrativas, didático-pedagógicas, de pesquisa, etc. Ainda que a autora se refira à autonomia universitária, sua abordagem acerca da autonomia é perfeitamente aplicável às demais instituições educacionais públicas. Ela afirma ainda que a autonomia deve ser entendida sob três aspectos: a autonomia institucional ou de políticas educacionais, que se refere à autonomia da escola na sua relação com o governo; a autonomia intelectual, que está relacionada à sua desobrigação em relação a ideologias de toda ordem, como religião, política, ideologias do Estado e exigências empresariais e financeiras e; a autonomia da gestão financeira, que está relacionada com a utilização dos recursos de acordo com as demandas da docência e da pesquisa.

Chaui (2003) complementa ainda que não se pode falar de autonomia se os órgãos responsáveis pela tomada de decisão não atuarem de forma pública e transparente e se não promoverem a cada ciclo de tempo a articulação e comunicação com a sociedade e com o Estado para discutir ações e projetos que envolvam o futuro da escola, bem como para prestar informações, ouvir sugestões e se submeter à apreciação crítica da comunidade. Assim, para a autora, a autonomia na escola prescinde que ela possa

estabelecer suas políticas, projetos e metas voltadas para a educação e para a instituição como um todo e que tenha algum grau de independência para decidir sobre questões administrativas, e financeiras.

Barroso (2004, p. 50) afirma que é impossível pensar na realização de uma escola democrática, preocupada em se ajustar às necessidades dos estudantes e da comunidade a que pertence, sem admitir que ela tenha uma “efetiva capacidade de definir normas, regras e tomar decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”. Neste sentido, Paro (2001) aborda a autonomia da escola com base em duas dimensões que se inter-relacionam: autonomia pedagógica e autonomia administrativo-financeira.

A autonomia pedagógica está amparada no “mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (Paro, 2001, p. 113). Para o autor, a característica de imprevisibilidade da ação pedagógica não permite que ela seja planejada de forma completa e inflexível, sem comprometer a criatividade do processo. De um lado, há de se respeitar a condição de vontade do educando, necessária para seu aprendizado. De outro lado, deve-se considerar a riqueza de métodos e abordagens de ensino à disposição do educador (e da escola) que, se restringida a algumas poucas opções, pode conduzir a abordagens erradas, estagnação e involução no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Paro (2001), é importante observar que a cultura humana é rica e complexa, sendo necessário que a escola tenha autonomia para definir seus conteúdos curriculares que, para além dos mínimos necessários, correspondam aos interesses e peculiaridades de seus usuários e ao meio sociocultural do qual ela faz parte. Todavia, a autonomia pedagógica é restringida pelas políticas e normas direcionadas para a educação que são impostas pelo Estado, principalmente estabelecendo os mínimos conteúdos necessários para atender os interesses da organização social mais ampla. Da mesma forma que as escolas não podem ser independentes para definir por si próprias quais os métodos escolares devem utilizar, sem que se tome como referência os estudos e regras socialmente legitimados para comunicação e convivência nas escolas.

A autonomia administrativa, por sua vez, trata da possibilidade de utilizar os recursos disponíveis da maneira mais adequada aos fins educativos (Paro 2001). O autor adverte, entretanto, que não se pode associar autonomia administrativa com prospecção de recursos diretamente pela escola junto aos usuários visando suprir suas necessidades. A disponibilidade de recursos pelo Estado é condição indispensável para se garantir a autonomia administrativa. O autor adverte também, conforme já evidenciado por Barroso (2004,) sobre políticas de descentralização estabelecidas pelos governos

neoliberais, que ao invés de descentralizar o poder de decisão, acabam apenas por descentralizar procedimentos e operações, respaldando suas ações por meio dos fundamentos da qualidade total.

Nesse sentido, segundo Paro (2001), as autoridades governamentais utilizam a retórica da descentralização com o propósito de padronizar as atividades, na busca por prever e controlar as atividades e tarefas dos atores organizacionais. Para o autor, a aplicação de determinadas ferramentas gerenciais deve ser afastada da gestão das atividades educacionais, porque os objetivos da escola divergem sobremaneira dos objetivos das organizações capitalistas.

Novamente, Paro (2001) reforça que a autonomia administrativa tem os seus limites nas ações do estado, porque a autonomia administrativa não implica a utilização dos recursos da maneira como convém aos membros da escola, mas que um conjunto de orientações mais amplas são instituídas pelo sistema e a partir delas cada unidade escolar estabelece a forma mais adequada em conformidade com as suas especificidades.

O Estado, por sua vez, enquanto entidade responsável pela tomada de decisão, dificilmente deseja compartilhá-la com outras entidades e/ou sujeitos, preferindo a via da centralização, dificultando a concessão de autonomia e fechando o espaço para a participação social, prejudicando desta feita a transparência das ações de gestão, principalmente porque um dos princípios de se transferir autonomia é compartilhar informação (Duarte, 2013).

Sobre a autonomia política professada por Barroso, Souza (2009) destaca a assunção de poder decorrente da capacidade das pessoas de agirem de forma solidária com as outras, de forma a construir um desejo compartilhado. Para o autor, na medida em que a política na escola se constitui pela representação de pessoas rivalizando pelo poder e pelo controle, o que se verifica é uma ação política menos democrática e mais voltada para a dominação, no sentido apregoado por Weber. Entretanto, ao reconhecer que poder é fruto de um acordo estabelecido entre as pessoas que fazem parte da instituição, onde impera o diálogo, então a ação política na escola será possivelmente mais democrática. Assim, em qualquer das situações, o foco da ação política acaba sendo sempre o poder, pois “a política sempre existe onde há poder envolvido. A forma como se lida com ele poderá evidenciar uma vocação mais ou menos democrática” (p. 125).

Duarte (2013, p.71) afirma que a realidade social é “necessariamente política, porque é feita pelos atores” e da participação autônoma desses atores sociais, o que requer entendê-los de forma interligada para que seja possível perceber a realidade e também os diferentes conflitos que dela fazem parte, compreendendo que os conflitos não podem ser considerados como elementos de desestabilização da escola, porque eles promovem a dinâmica para a busca de novas práticas sociais

democráticas. É por esse entendimento que, segundo a autora, a escola compreende a sua autonomia e obtém a sua liberdade.

Barroso (1996) observa que nem sempre a autonomia dos indivíduos é voltada para reforçar a autonomia formal da organização. Geralmente, a manutenção de padrões organizacionais burocráticos dificulta a autonomia da instituição, porque amplia as áreas de incerteza e favorece a autonomia individual dos membros organizacionais. No entendimento do autor, a natureza individualizada do trabalho docente, o afastamento entre escola e comunidade e as dificuldades de associar os elementos que compõem a escola são situações que dificultam ainda mais a compreensão das diversas autonomias individuais.

Para Barroso (1996, p. 11), existem três tipos de intervenção que a escola pode lançar mão para inserir as diversas autonomias individuais a serviço dos objetivos organizacionais. O primeiro refere-se à promoção de uma “cultura de colaboração e de participação” na escola por meio daqueles que com ela se envolvem. O segundo é o desenvolvimento de “formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança”, direcionando a escola para o desenvolvimento das atividades educacionais na condição de sujeito social. E o último tipo é a capacidade de “ampliar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam”.

CAPÍTULO V. O INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOCLÓGICA – IFBEPT: HISTÓRIA E CONTEXTO DE UMA UNIDADE ORGANIZACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica) é uma instituição criada em 2008 pela lei 11.892, de 2008 e que se apresenta como uma instituição pluricurricular, por ofertar cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, cursos superiores, cursos de formação profissional e continuada, educação para jovens e adultos, pós-graduação, etc e é também uma instituição *multicampi*, porque dispõe de uma série de unidades operacionais estabelecidas em diversos pontos geográficos de sua área de abrangência. Este instituto é integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (IFBEPT, 2018a - PDI).

É também uma instituição equiparada às universidades para fins de regulação, avaliação e supervisão das ofertas que são caracterizadas como educação superior, assim como todas as demais instituições ligadas à rede federal de educação, ciência e tecnologia (IFBEPT, 2016 - Estatuto). E neste sentido, às vezes sua identidade se torna confusa para a sociedade e para os próprios servidores do Instituto.

O IFBEPT originou-se da criação da Escola Técnica Federal do Estado Federativo em que está instalado, que foi instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. A Etx (Escola Técnica Federal X) foi criada como entidade de natureza autárquica, vinculada ao MEC, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (IFBEPT, 2018a - PDI), embora nunca tenha entrado em operação de fato.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que implantou a RFEPT, transformou a Etx em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Federativo em que atua, neste estudo designado por IFBEPT para garantir que sua imagem seja preservada em relação a quaisquer juízos de valor que possam ser emitidos em relação aos resultados deste estudo.

O IFBEPT é formado por 7 unidades: a reitoria, que é o seu órgão de administração central e as suas unidades operacionais localizadas nos municípios que lhe atribuem o nome e que serão aqui designados pelas letras do alfabeto, de acordo com a data de sua implantação, para garantir a anonimização da instituição. Compreendem: *Campus A*, *Campus E* que é ligado ao *Campus A* por desconcentração geográfica, *Campus B*, *Campus C*, *Campus D* e *Campus F* que também é ligado ao *Campus D*, atuando desta maneira em 6 dos municípios do Estado (IFBEPT, 2018a - PDI).

Os *campi* desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação e, a princípio, a eles são delegadas as atribuições que lhe são atribuídas pelo regimento geral do IFBEPT, após discussão e deliberação do Conselho Superior.

O histórico de implantação dos *campi* retoma aos primeiros anos de atuação dos novos Institutos Federais, considerando a aprovação da Lei 11.892 ao final do ano de 2008. O IFBEPT iniciou suas atividades com a oferta de cursos voltados para a educação profissional integrada ao ensino médio nos *campi* [A] e [B]. Poucos anos depois, obedecendo ao plano de expansão dos institutos, ainda em andamento, além dos cursos integrados ao ensino médio, passaram a ser ofertados cursos de educação profissional na forma subsequente, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), cursos superiores de licenciatura e de tecnologia, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e cursos de formação inicial e continuada (Fic) (IFBEPT, 2018a - PDI).

Posteriormente, como parte da terceira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o IFBEPT implantou os *campi* C e D. Neste mesmo ano, iniciou-se o processo de implantação do *campus* E e do *campus* F (IFBEPT, 2018a - PDI).

Dados relativos ao número de alunos do IFBEPT por modalidade de ensino ao final do ano de 2020 são evidenciados na Tabela 1, abaixo, números que representam o universo de alunos em todas as unidades mencionadas acima:

Tabela 1. Número de Matrículas por modalidade de Ensino em 2020

Ofertas	Número de Matrículas
Cursos de Formação Inicial e Continuada	614
Cursos Técnicos Integrados	1.990
Cursos Técnicos Subsequentes	1.078
Cursos Técnicos Proeja	92
Cursos Técnicos Concomitantes	26
Cursos de Graduação Tecnológica	923
Cursos de Licenciatura	1.466
Cursos de Bacharelado	336
Pós-graduação Lato Sensu	74
Pós-graduação stricto Sensu	16
Total	6.616

Fonte: (MEC, 2021 - Plataforma Nilo Peçanha)

No que tange às ações de gerenciamento, observa-se a partir dos documentos normativos institucionais, que a estratégia do IFBEPT parte primeiramente de um padrão já estabelecido e institucionalizado a partir da Lei de Criação do Instituto, mas se constitui como um plano sistematizado de ações e que presume alcançar expectativas consensuais, formatadas por todos os atores que se articulam com a Instituição, consolidando-se ao longo do tempo como uma instituição que se posiciona estrategicamente com o objetivo de ofertar educação profissional pública, gratuita e de excelência.

Por sua estratégia estar pautada em um Plano, dispõe de documento oficial submetido ao Ministério da Educação, denominado PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), como um meio para a difusão da sua Estratégia Organizacional. O atual PDI do IFBEPT, que corresponde ao período de 2019 a 2023, além de se constituir em documento de exigibilidade legal, é também um instrumento norteador dos anseios e expectativas da sociedade e expressa seu compromisso com as finalidades e objetivos da instituição. Deve ser elaborado por todo um conjunto de sujeitos pertencentes aos diversos públicos que mantém alguma relação com o IFBEPT.

O PDI é um documento importante para este estudo. Nele se concentram, de forma sintetizada, todas as ações em curso e aquelas que serão executadas dentro do horizonte de tempo para o qual ele é criado, em pelo menos 12 dimensões distintas. Estas dimensões passam pelas ações de ensino, pesquisa e extensão, de gestão de pessoas, de gestão financeira e das demais atividades que são executadas no IFBEPT. É possível pinçar do documento uma série de inferências sobre a democratização das práticas e políticas de gestão do Instituto.

Também se observa que é um documento frequentemente revisitado pelas instâncias de gestão. Anualmente, por exemplo, os *campi* são cobrados acerca da implantação de novos cursos e oferta de vagas que foram planejadas, assim como sobre a implementação de projetos e programas previamente pensados. O que não se constata, entretanto, são revisões do documento para que ele possa ser fidedigno ao contexto que muda frequentemente. Um exemplo disso é que o capítulo que trata dos aspectos orçamentários continua a manter um valor orçamentário anual que não corresponde aos repasses feitos pelo governo federal. Este descompasso pode comprometer o planejamento na medida em que determinadas ações não podem ser executadas sem a existência de recursos para esta finalidade. A gestão, assim, se debruça para realizar as ações de desenvolvimento institucional sem adequar-se à realidade financeira.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBEPT faz uso do Planejamento como um meio de alcançar sua visão de futuro e, para tanto, apresenta de forma organizada e sistematizada uma série de

objetivos, metas e indicadores de desempenho para um período de cinco anos. O documento observa que o plano está embasado na Lei de Criação dos Institutos e ainda nas demandas sociais e especificidades locais de cada unidade educacional (IFBEPT, 2018a - PDI).

A missão do IFBEPT, preconizada no PDI, visa promover educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável. E ainda o IFBEPT tem como visão ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Estado, com reconhecimento nacional e internacional, garantindo o acesso, a permanência e o êxito, por meio de políticas de acesso aos estudantes. Tem como valores a transparência, a eficiência, a ética, a inclusão, a responsabilidade social e a sustentabilidade (IFBEPT, 2018a - PDI).

No quadro 2, abaixo, há uma síntese de todos os principais objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional, uma vez que esta pesquisa pretende avaliar a gestão educacional a partir das suas práticas, buscando analisar se estão em consonância com as orientações normativas.

Quadro 2. Objetivos do IFBEPT para o quinquênio 2019 a 2023

Dimensão	Objetivos
Planejamento e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar e acompanhar o planejamento participativo associado à avaliação institucional • Avaliar sistemática e continuamente a qualidade do trabalho institucional e identificar o nível de satisfação dos usuários.
Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar demandas educacionais com base no desenvolvimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais. • Ampliar as atividades de internacionalização a partir de demandas educacionais
Comunicação com a Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer e ampliar os canais de comunicação com servidores e estudantes • Ampliar as ações de divulgação das ofertas de vaga em todas as modalidades de curso • Promover eventos que aproximem o IFBEPT da sociedade
Políticas para Ensino, Pesquisa e Extensão e Pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar Processos seletivos, diversificando as formas de acesso para promover a inclusão social • Adequar o número de vagas ofertadas às exigências legais, ampliando a oferta em consonância com o desenvolvimento

	<p>socioeconômico regional e às condições estruturais do IFBEPT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar e aperfeiçoar processos de ensino aprendizagem visando garantir a permanência e o êxito • Desenvolver ações de acompanhamento e aperfeiçoamento do registro e controle acadêmico • Ampliar e fortalecer ações de inclusão de minorias sociais e pessoas com necessidades educacionais específicas • Fortalecer a política de expansão e atualização do acervo da biblioteca e ampliar sua atuação junto à comunidade • Ampliar e fortalecer os Programas e Projetos de Extensão • Ampliar os mecanismos de inserção dos alunos e egressos ao mundo do trabalho • Incentivar a criação de projetos de pesquisa aplicada à inovação com foco na transferência de tecnologias para a sociedade • Fortalecer a produção e publicação de pesquisas • Implantar programas de incubação de empresas • Expandir e Fortalecer os Programas de Pós-graduação do IFBEPT
Políticas de Atendimento ao Discente	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar e fortalecer as ações de assistência social para os alunos • Sistematizar ações de assistência à saúde dos discentes • Estimular a formação de organização estudantil • Garantir atendimentos especializados aos discentes PNE
Políticas de Gestão de Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar processos de seleção e contratação e de mobilidade de servidores • Capacitar servidores em programas de pós-graduação • Promover ações de Desenvolvimento de Equipes • Promover ações de avaliação e desenvolvimento de servidores na carreira • Promover ações de promoção à segurança, saúde e qualidade de vida no trabalho
Gestão Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver e implementar a gestão de processos e fluxos institucionais • Garantir o funcionamento, tomada de decisão e autonomia dos Colegiados e órgãos de assessoramento • Fortalecer a transparência dos atos de gestão

	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar a estrutura organizacional e documentos institucionais
Governança, Riscos e Controle	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a política de governança administrativa • Fortalecer a política de governança em TI
Engenharia e Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e reformar com o fim de ampliação e manutenção • Desenvolver ações que garantam a sustentabilidade ambiental • Garantir o atendimento à legislação relacionada à acessibilidade arquitetônica • Aumentar a segurança dos bens patrimoniais do IFBEPT • Ampliar e atualizar a infraestrutura material e lógica das TI • Informatizar processos administrativos e acadêmicos da Instituição mediante aperfeiçoamento do Sistema Acadêmico-administrativo SUAP.
Sustentabilidade Financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar a eficiência econômico-financeira do IFBEPT

Fonte: IFBEPT, 2018a - PDI.

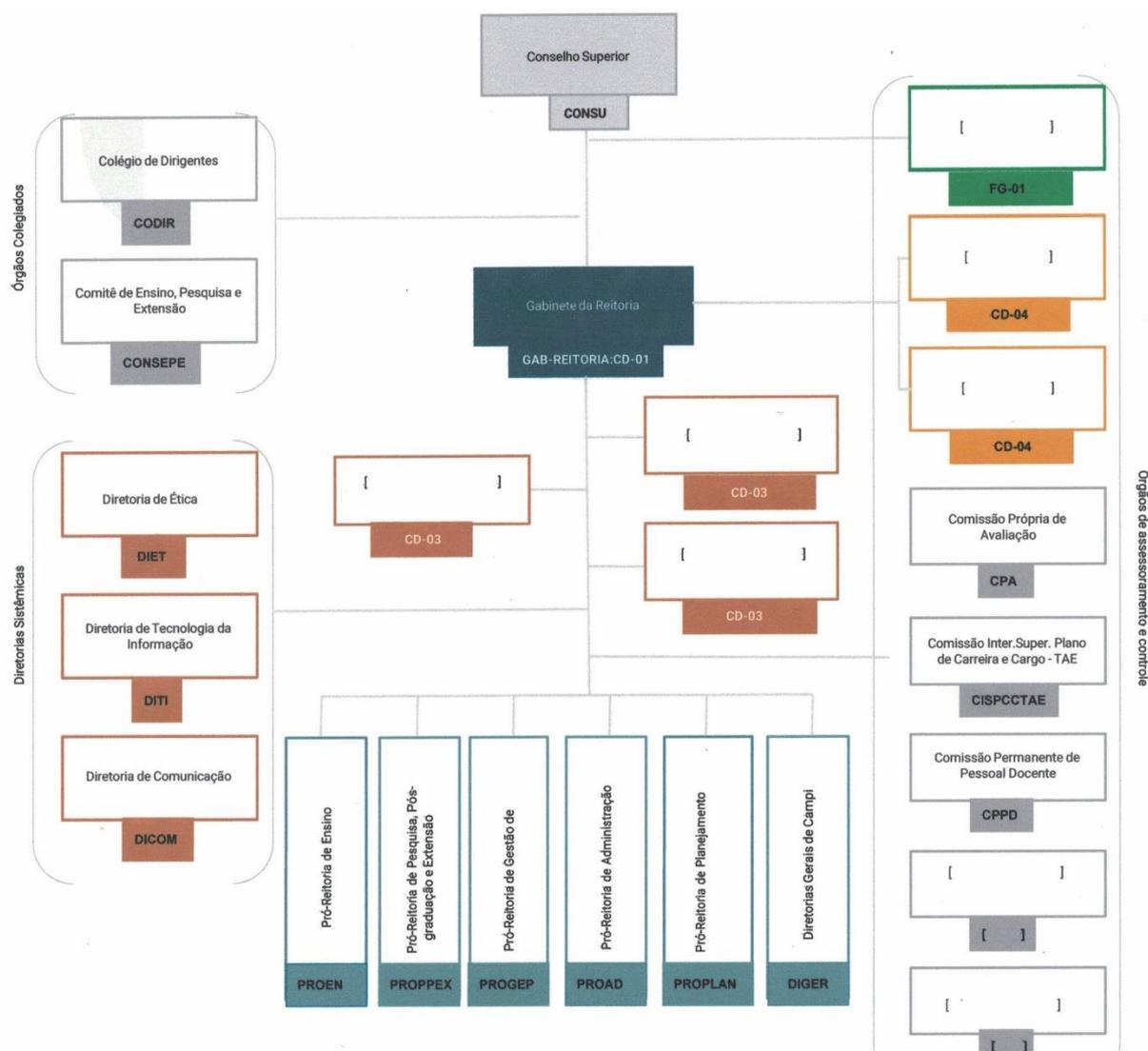
Estes e outros objetivos apresentados no PDI podem se constituir em ações de democratização da instituição em diversos âmbitos. Por exemplo, ao fortalecer a política de governança administrativa, os controles sobre a ação gerencial são reforçados e, por conseguinte, pode gerar a manutenção de comportamento ético e atitudes responsáveis por parte dos detentores do poder. Isto pode, em alguma medida, favorecer as práticas de gestão democrática, da mesma forma que a promoção de eventos que aproximem o IFBEPT da sociedade.

Há que se destacar, neste sentido, a expressa participação democrática que deve existir na gestão da instituição, tendo em vista que, em consulta ao Regimento Geral, revisado e aprovado pelo Conselho Superior do IFBEPT, por meio da Resolução n. 52, de 17 de agosto de 2018, a administração do IFBEPT, no âmbito geral e no âmbito de cada *campus* em que se desdobra sua estrutura organizacional, é realizada por colegiados deliberativos e por órgãos executivos. Assim, verifica-se a existência de órgãos colegiados, órgãos executivos de administração geral e órgãos de assessoramento e controle geral na atual estrutura organizacional do IFBEPT (IFBEPT, 2018b - Regimento).

No que diz respeito aos órgãos colegiados, as figuras 7 e 8 apresentam o organograma da administração central e um modelo de organograma padrão de um *campus* em operação, respectivamente, representando a administração central e a administração dos *campi*, em que os órgãos colegiados são assim identificados: Na administração central, há o CONSUP (Conselho Superior),

o CODIR (Colégio de Dirigentes) e o CEPEX (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Já na administração das unidades há os Colegiados de Curso e os Conselhos de Classe (IFBEPT, 2018b - Regimento).

Figura 7. Organograma da Administração Central do IFBEPT



Fonte: (IFBEPT, 2020a - Resolução 92/2020).

Os campos marcados entre parênteses nos organogramas tanto da figura 7 quanto da figura 8 têm o propósito de suprimir ou alterar determinadas informações nos documentos que poderiam levar ao reconhecimento do Instituto Federal que foi escolhido como o local de estudo desta pesquisa. Assim, tendo em vista a necessidade de manter o anonimato, foram mantidos no documento apenas as diretorias, departamentos e colegiados cuja nomenclatura é comum à maioria dos Institutos Federais, com poucas variações.

Também mantêm-se registradas abaixo de cada quadrante que representa um órgão administrativo do IFBEPT a especificação do cargo de confiança a que está vinculado cada função. Isto porque todos os cargos de gestão que são representados no organograma são remunerados. Assim, existem os Cargos de Direção (CD), as Funções Gratificadas (FG) e as Funções de Coordenação de Curso (FCC). Os colegiados são as únicas estruturas de gestão não remuneradas para os fins a que se propõem, embora possam participar deles atores organizacionais que ocupam cargos. As remunerações vinculadas aos cargos variam conforme os códigos estabelecidos pelo governo federal. Assim, os CD variam entre 1 a 4, sendo 1 o de maior valor; os FG variam de 1 a 2, sendo 1 o de maior valor e; os FCC têm um valor único e são pagos exclusivamente aos docentes em cargo de coordenação de curso.

O entendimento sobre a estrutura organizacional e sobre a aplicação dos códigos dos cargos de gestão no organograma possibilitam uma análise prévia de onde estão as estruturas que detêm maior importância dentro da estrutura, em que unidades elas se apresentam em maior número e outras nuances que revelam contextos políticos e de poder. Estes aspectos contribuem sobremaneira para compreender elementos como centralização, representação e participação democrática e, em geral, costumam ser pauta de conflitos.

Em relação aos colegiados, evidenciados na figura 7, o Conselho Superior tem caráter consultivo e deliberativo e é o órgão máximo do IFBEPT, sendo composto pelo reitor, por representantes docentes, por representantes dos estudantes, por representantes do corpo técnico-administrativo, por representantes de egressos, por representantes da sociedade civil, por representantes do Ministério da Educação e por representantes do Colégio de Dirigentes. Os representantes serão eleitos por seus pares, a exceção do representante do Ministério da Educação, que é designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Os mandatos serão de dois anos e é permitida a recondução para o período subsequente (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

É o Conselho Superior que delibera sobre a estrutura e as nomenclaturas das diretorias, departamentos e setores do IFBEPT e, por conseguinte, da atribuição dos códigos dos cargos de confiança. Convém lembrar que a Lei de Criação dos Institutos Federais impõe à estrutura organizacional a existência de um cargo de reitor, cinco cargos para pró-reitor e um diretor geral em cada *campus*. No caso das pró-reitorias, é o Consup que aprova as designações e competências de cada pró-reitoria, a depender dos projetos e planos organizacionais, não sendo possível deixar de considerar as atividades finalísticas da instituição.

A atuação do Conselho, portanto, também se constitui como um farto campo de análise, pois no âmbito da implantação de práticas de gestão democrática, é necessário compreender a atuação do

Conselho Superior na gestão, em um país que ainda guarda uma forte herança autoritária, replicada culturalmente e que ganha espaço inclusive no contexto das organizações educacionais.

O Conselho Superior tem como responsabilidade aprovar as diretrizes para atuação do IFBEPT e zelar pela execução de sua política educacional; deflagrar, aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para a escolha do reitor e diretores gerais dos *campi*; aprovar planos de desenvolvimento institucional (PDI) e de ação e apreciar a proposta orçamentária anual; aprovar o Projeto Político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares; aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais; autorizar o reitor a conferir títulos de mérito acadêmico; apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual; deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral; autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IFBEPT e; aprovar a estrutura administrativa e o regimento geral, observando os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

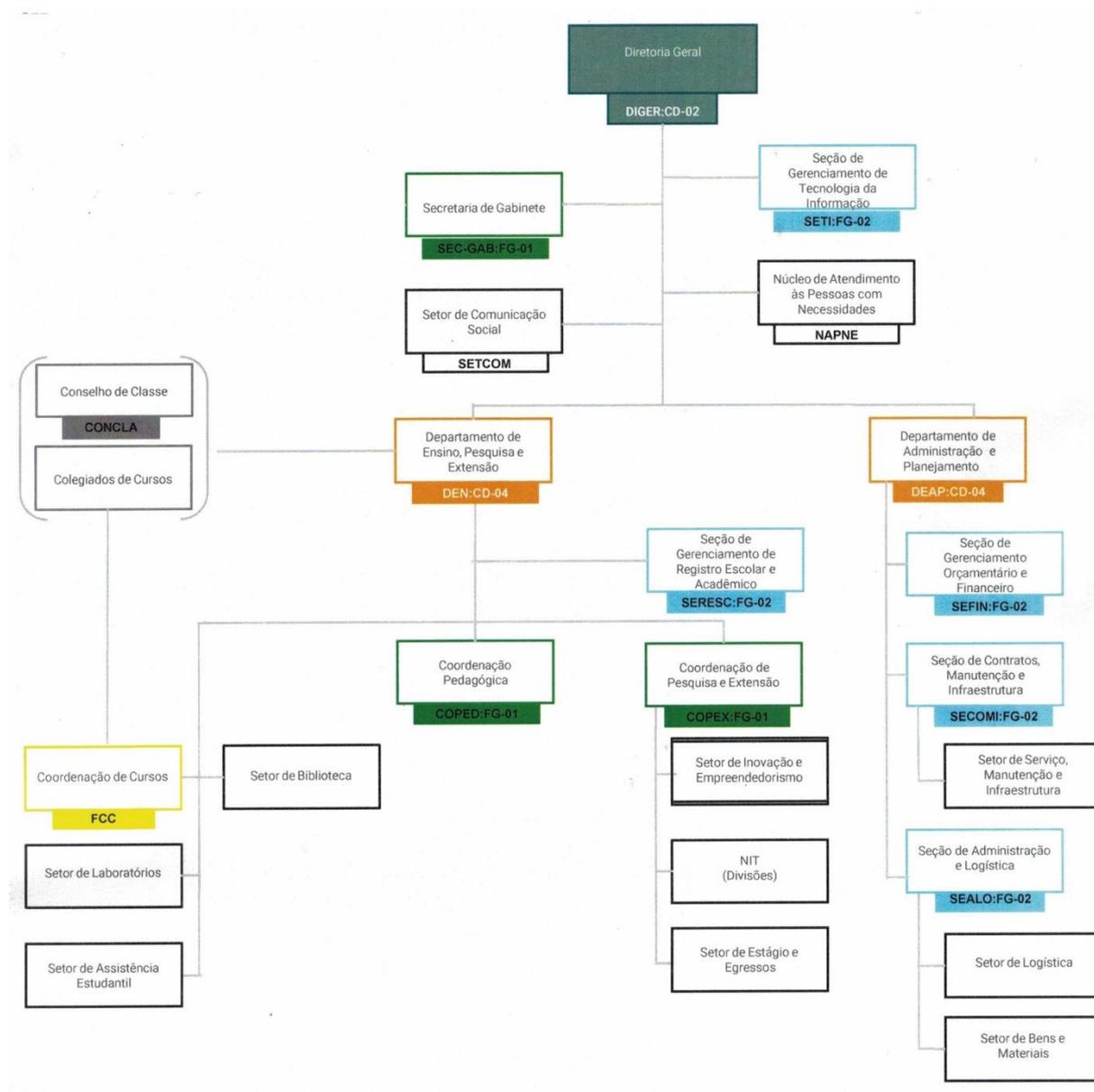
Entre os colegiados com maior proeminência na instituição está ainda o Codir (Colégio de Dirigentes), que tem funções normativas e consultivas sobre matéria administrativa. Funciona como um órgão de apoio às decisões da reitoria e deve ser composto, conforme determina o Estatuto do IFBEPT pelo reitor, pelos pró-reitores, pelos diretores dos *campi* e pelos diretores sistêmicos (IFBEPT, 2016 - Estatuto). Tendo a participação de todos os principais dirigentes da Instituição, o Codir pode, talvez, se constituir como um órgão capaz de descentralizar as decisões de gestão e juntamente com o Conselho Superior, garantir a representação e participação de todos os interesses do IFBEPT, já que é composto por representantes de todas as unidades e departamentos.

Há ainda o Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que está expresso nos documentos oficiais, mas que não foi possível constatar a sua constituição de fato. O Consepe tem funções normativas e consultivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científicas, artístico-cultural e desportiva, sendo composto pelo reitor, por representantes das principais pró-reitorias relacionadas ao escopo de atuação do Conselho, por representantes dos coordenadores de cursos dos *campi*, por representantes dos docentes, dos estudantes, do corpo técnico-administrativo e da sociedade civil, estes vinculados às instituições de fomento à pesquisa e/ou extensão (IFBEPT, 2018b - Regimento).

Nos *campi* também se observa a existência de colegiados. Há os colegiados de curso, que são órgãos deliberativos, em nível de curso, que acompanham as atividades didático-pedagógicas do respectivo curso e têm sua constituição estabelecida por normativas definidas pelo próprio *campus* (IFBEPT, 2018b - Regimento), embora também não tenha sido possível o acesso a regimentos específicos

dos *campi*. A figura 08 apresenta um modelo padrão de organograma dos *campi* do IFBEPT para tornar mais clara sua configuração.

Figura 8. Modelo Padrão de Organograma dos *Campi* do IFBEPT



Fonte: (IFBEPT, 2020a - Resolução 92/2020).

Nos *campi* também existe o Conselho de Classe, que é um órgão responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas dos cursos técnicos de nível médio, tendo como finalidade melhorar continuamente o processo de ensino e aprendizagem por meio do diagnóstico e busca por soluções que visem à efetividade da proposta defendida no PPI (Projeto Político-Pedagógico) do IFBEPT. Sua atuação está circunscrita ao âmbito do

ensino médio das unidades educacionais e tem caráter consultivo à Diretoria de Ensino do *Campus* e deliberativo em relação a assuntos que são próprios de sua natureza. É composto por representantes da equipe técnico-pedagógica, por coordenadores de curso, por docentes, estudantes e pais de estudantes (IFBEPT, 2018b - Regimento).

Durante análise documental, observou-se a inexistência de um órgão colegiado diretivo, deliberativo sobre as questões dos *campi*. A análise documental dá conta de que existem reuniões periódicas entre os dirigentes dos *campi*, porém não há um órgão constituído para representar o *campus*, pois ainda que faça parte de uma instituição maior, tem suas especificidades e necessidades que não são comuns às demais unidades. Isto talvez permitisse uma maior articulação com o Codir e o Consup.

Embora estes colegiados estejam mencionados nos documentos oficiais do IFBEPT, como o Estatuto e o Regimento, há uma infinidade de outras organizações colegiadas, para os mais diversos fins. A sua maioria funciona de forma provisória, para executar decisões estabelecidas em instâncias superiores e/ou para desenvolver propostas e recomendações que serão aprovadas por estas. O art. 45 do estatuto menciona que o IFBEPT poderá constituir órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas (IFBEPT, 2016 - Estatuto). Estes colegiados permitem com que um dos principais elementos da gestão democrática seja posto em operação, que é a participação democrática. Isto porque estes colegiados e comissões formados são formados também para o desenvolvimento de políticas e projetos institucionais, que podem ser institucionalizados para toda a organização.

Neste contexto, um exemplo prático é a existência de uma comissão, em cada *campus*, que atua para analisar e propor ações de permanência e êxito dos estudantes e que são congregadas em uma política mais ampla de permanência e êxito, que é levada para deliberação pelo Conselho Superior. Assim, é suposto que as unidades do IFBEPT participem ativamente no processo de definição de políticas e práticas institucionais e que passam a ser orquestradas pelas pró-reitorias e diretorias sistêmicas da Instituição.

As pró-reitorias definidas na última alteração organizacional são: a PROAD (Pró-reitoria de Administração), a PROGEP (Pró-reitoria de Gestão de Pessoas), a PROEN (Pró-reitoria de Ensino), a PROPPEX (Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão) e a PROPLAN (Pró-reitoria de

Planejamento). As atuais Diretorias Sistêmicas são a Diretoria de Comunicação, a Diretoria de Tecnologia da Informação e Diretoria de Ética³.

Compõem os órgãos de assessoramento e controle do IFBEPT a Auditoria Interna, o Comitê de Governança, Riscos e Controle, a Procuradoria Federal, a Ouvidoria, a Comissão de Ética, a CPA (Comissão Própria de Avaliação), a Comissão Interna de Supervisão do PCCTAE (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação) e a CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente) (IFBEPT, 2018b - Regimento).

Entre estes órgãos de assessoramento, vale um destaque para a Ouvidoria e para a CPA, como órgãos responsáveis por promover a participação dos atores organizacionais em suas demandas acerca de assuntos relacionados ao instituto, podendo realizar críticas, sugestões, omitir opiniões e avaliar as diversas dimensões que compõem as estruturas de gestão do IFBEPT, expressas no PDI, conforme Quadro 2, acima. Os dados devem ser utilizados para que se possa rever o planejamento e readequá-los aos interesses da coletividade.

As atribuições de cada um dos órgãos colegiados, executivos e de assessoramento e controle estão estabelecidos no Estatuto do IFBEPT e também no Regimento Geral e não serão aqui mencionados porque não são relevantes para este capítulo do trabalho. Entretanto, poderão ser revisitados e expostos quando da apresentação e análise dos dados desta pesquisa.

No que diz respeito aos aspectos relacionados à autonomia, O IFBEPT é uma autarquia que, na linguagem jurídica brasileira se configura como um serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Brasil, 1967 - Decreto-lei 220/1967). A gestão administrativa e financeira do IFBEPT, portanto, requer subordinação às diretrizes estabelecidas na Lei de Criação dos Institutos Federais e em outras orientações normativas de âmbito federal.

O IFBEPT pode criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, neste caso o Estado Federativo em que está estabelecido, bem como registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior (Brasil, 2008 - Lei 11.892/08 - Criação dos Institutos).

³ A diretoria de Ética do IFBEPT é um órgão interno responsável por promover a adoção de medidas e ações institucionais destinadas à prevenção, detecção, punição e remediação de fraudes e atos de corrupção, em apoio à boa governança. Para isto, institui um Comitê de Governança, Risco e Controles, que é responsável pelo Programa de Ética do IFBEPT em nível estratégico e a Comissão de Gestão da Ética é a responsável pela elaboração do Plano de Ética, com representantes de diversos departamentos e setores institucionais (IFBEPT, 2018 - Resolução 68/2018).

Ainda segundo o artigo 16 do Estatuto, o Instituto tem administração de forma descentralizada, identificada para cada *campus* e a Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, por meio da gestão delegada, em consonância com o art. 9º da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008) e com o Regimento Geral (IFBEPT, 2018b).

A disponibilidade de recursos estabelecidos por Lei Orçamentária favorece as decisões de gestão e um certo nível de autonomia para a sua aplicação, como é verificado no PDI do IFBEPT para o período de 2019 a 2023 (IFBEPT, 2018a), que considera a necessidade de se estabelecer diretrizes orçamentárias e estruturas de governança eficientes, tendo como base a complexidade de gestão de uma instituição *multicampi*, além de efetivar a atuação em rede para a otimização dos processos e resultados, buscando atender às necessidades da comunidade e respeitando a autonomia administrativa de cada *campus*.

Nesse contexto, porém, é relevante destacar que, embora a LOA (Lei Orçamentária Anual) preveja orçamento próprio para cada unidade do IFBEPT, trata-se de uma metodologia adotada pela união para previsão e distribuição dos recursos a cada unidade dos Institutos, com base no número máximo de alunos para o qual a unidade fora estruturada (IFBEPT, 2018a - PDI). Neste caso, não necessariamente são enviados os valores estabelecidos na LOA para cada unidade. Assim, a Reitoria poderá centralizar os recursos e efetuar os repasses tomando-se como base as diretrizes estabelecidas no orçamento, porém também considerando outras prioridades, discutidas no Codir.

No que diz respeito à autonomia didático-pedagógica, o capítulo 5 do PDI demonstra que o trabalho pedagógico deve se pautar em orientações expressas por meio do Projeto Pedagógico Institucional, que aborda o tipo de concepção educacional adotado pela instituição, buscando apoiar as atividades docentes por este direcionamento, com base em estudos e teorias educacionais (IFBEPT, 2018a - PDI). Esta orientação não é, todavia, um modelo estruturado a ser seguido. Trata-se de uma filosofia a partir da qual o docente promoverá de forma autônoma a sua ação, não existindo, teoricamente, controles sobre o comportamento docente, salvo aqueles relacionados a questões administrativas, tais como os registros de planejamento, frequência e avaliação.

No que tange às práticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, o planejamento estratégico do IFBEPT apresenta um conjunto de ações que buscam ampliar esses três eixos, além de favorecer o aumento da sua aplicabilidade social. Dessa forma, o IFBEPT deve empreender ações que considerem a autonomia como condição *sine qua non* para a prática de pesquisa e inovação tecnológica (IFBEPT, 2018a - PDI).

Uma observação que se faz sobre este aspecto, assim como sobre as práticas de extensão é que o modelo de organograma dos *campi* apresenta uma estrutura organizacional em que as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação estão todas vinculadas a um só departamento. Assim, a ampliação destes eixos parece não convergir com a estrutura posta para assegurar sua execução nos *campi*.

No que tange à participação, o art. 8º do estatuto ratifica a necessidade de que cada unidade do IFBEPT tenha sua representação garantida nos órgãos colegiados de decisão. Na composição do Conselho Superior, no que se refere aos membros, os *campi* que compõem o IFBEPT poderão ter no máximo um representante titular e um representante do corpo docente, do corpo técnico-administrativo e do corpo discente. O referido conselho é composto ainda pelo reitor, por representação de estudantes egressos, por representação da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

Sobre a eleição dos dirigentes e dos membros dos Conselhos, o art. 12 do Estatuto estabelece que o IFBEPT será dirigido por um reitor, escolhido por meio de processo de consulta à comunidade escolar, composta pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnico-administrativos) e pelos estudantes regularmente matriculados. O reitor será nomeado para um mandato de quatro anos (IFBEPT, 2016 - Estatuto). Os diretores gerais dos *campi* também são eleitos após processo de consulta à comunidade educacional (Brasil, 2009 - Decreto 6.986/09).

Nesta pesquisa, a compreensão deste processo de consulta pública também se faz necessário para analisar se está em conformidade com os princípios democráticos previstos na regulamentação, se há participação efetiva dos atores organizacionais e o nível de articulação política e as consequências para a gestão.

Este capítulo, além de caracterizar o funcionamento do IFBEPT, também possibilitou o entendimento de alguns dos principais elementos que caracterizam a gestão democrática de uma organização educacional e fazem algumas referências, ainda sem aprofundamento, posto que demanda ainda a execução das técnicas metodológicas propostas por este estudo, mas que já fazem algumas referências à existência de 'planos de orientação para a ação organizacional' (Lima, 2001).

Antes de serem observados, portanto, no domínio das 'regras efetivamente atualizadas' (Lima, 2001), em que a análise organizacional poderá ser realizada à luz de uma abordagem integradora, tendo como base os pressupostos da gestão democrática, é relevante apresentar o caminho metodológico percorrido nesta investigação, a que se propõe o próximo capítulo.

CAPÍTULO VI. METODOLOGIA

A ação investigativa se fundamenta na busca por pormenorizar uma dada realidade que se deseja conhecer. Para isso, é necessário escolher os métodos mais adequados. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e justificar teoricamente os métodos, estratégias e técnicas de pesquisa que foram utilizados para o desenvolvimento deste estudo.

Considerando o problema e os objetivos de pesquisa previamente estabelecidos, este estudo se apoia nos pressupostos da gestão democrática, que, neste caso, está embasada em abordagens interacionistas, que compreendem a gestão democrática a partir das relações entre as pessoas nas suas ações organizacionais diárias e na interpretação que elas fazem destas ações. A gestão democrática, por tudo o que se apresentou até aqui, é estudada sob o enfoque da participação e do empoderamento de grupos com o objetivo de tomar decisões que contribuam para o alcance dos objetivos que entendam ser os mais pertinentes e para atender as vontades da sociedade em relação ao seu desenvolvimento educacional.

Nesta perspectiva, o estudo deve considerar o fenômeno a investigar a partir da análise da organização, sem desconsiderar as influências macro-organizacionais, mas principalmente, compreendendo os interesses, os valores, os sentimentos, as perspectivas dos atores organizacionais, suas ações e sua ativa participação na construção da realidade que se pretende analisar. Tais aspectos conduzem, invariavelmente, à utilização de metodologia qualitativa e descritiva/interpretativa, com o propósito de compreender o processo pelo qual uma organização educacional institucionaliza práticas de gestão democrática, sob o ponto de vista dos docentes, dos estudantes e dos servidores desta organização, sendo possível contextualizar o fenômeno sob os mais variados aspectos, evidenciando as contradições, conflitos e as ambiguidades deste contexto.

Assumindo o desafio de utilizar na pesquisa empírica o modelo díptico de análise organizacional proposto por Lima (2001), faz-se necessário analisar o objeto de estudo a partir dos seus aspectos mais racionais, como a estrutura organizacional, as relações hierárquicas, o caráter normativo da ação organizacional, entre outros aspectos, mas também o caráter político que pode sobressair desta análise, da informalidade, das disputas políticas, da infidelidade às normas, das ambiguidades, da necessidade de consenso e de outros aspectos que são propostos pelo modelo da anarquia organizada. Este cenário demanda, conseqüentemente, a utilização de estratégias metodológicas que possibilite também abarcar a complexidade deste modelo.

Compreender os significados que os atores organizacionais atribuem às ações e políticas de gestão democrática torna a abordagem interpretativa o caminho mais adequado para entender como o IFBEPT consegue institucionalizar o que está determinado nos documentos oficiais que o constituem. As escolhas metodológicas deste estudo, portanto, começam a ser delineadas a partir da próxima seção.

6.1. A NATUREZA DO ESTUDO

Este estudo se consistiu a partir de análise sócio-organizacional de uma instituição de educação profissional e tecnológica denominada Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica - IFBEPT, caracterizada no capítulo anterior, em que é apresentada a sua estrutura organizacional, sua estrutura de unidades de ensino e cursos, um pouco de sua evolução histórica, os seus mecanismos de funcionamento e, em especial, a descrição e interpretação das suas políticas e práticas de gestão democrática que foram passíveis de observação.

Entender o processo pelo qual o IFBEPT, enquanto organização, institucionaliza as práticas de gestão democrática estabelecidas nas normas e leis que regem o seu funcionamento parte inicialmente da necessidade de se avaliar o contexto em que está inserido, no âmbito da sua natureza institucional, legal, política e institucional e também pela forma como os atores organizacionais criam sentido deste contexto. Dessa forma, a obtenção e o tratamento dos dados depende da relação que se tem com os atores organizacionais de forma a tornar válidos os resultados encontrados, afinal “a realidade repousa não em regras ou no seguimento de regras, mas no sistema de ações significantes que apresentam a si mesmas a observadores externos como norteadoras” (Mendonça, 2002, p. 7). Assim, para se obter conhecimento válido sobre uma realidade intersubjetiva, a sua contextualização é de suma relevância, de forma que ela se aproxime ao máximo da perspectiva dos atores organizacionais.

A descrição e compreensão dos fenômenos investigados requereu que o pesquisador adentrasse profundamente à realidade da organização para que fosse possível explorar as suas especificidades de forma a interpretá-la adequadamente. Assim, esta pesquisa se apresenta a partir de uma natureza exploratória. Piovesan e Temporini (1995) afirmam que o estudo exploratório pode ser descrito como um “continuum”, que partindo de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento do universo de respostas, alcance a condição de um conhecimento qualitativo autêntico desse mesmo universo. Para os autores, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu modo de pensar seja modificado.

Sob esta condição, antes de uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo, o pesquisador realizou a coleta de dados preliminares para compreender quais eram os planos de orientação para a ação organizacional (Lima, 2001) e como os atores pensavam sobre elas de forma mais ampla para, a partir destes dados, pinçar problemas, preocupações, interesses e outros elementos passíveis de maior aprofundamento investigativo.

Ainda no que tange às pesquisas do tipo exploratório, elas têm o propósito de decidir sobre questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada e ainda alertar para dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência (Piovesan e Temporini, 1995). Para Mendonça (2002), o investigador deve adotar a perspectiva ou “o papel de atuar como outro” e ver o mundo do ponto de vista do sujeito estudado, mas, fazendo isto, ele deve manter a distinção entre concepções de realidade cotidianas e científicas. Este aspecto é relevante na medida em que o pesquisador deste estudo, enquanto investigador do fenômeno em questão, imerso no contexto em que se realiza a pesquisa, pode contribuir para a compreensão de todo o esquema de significados envolvendo o contexto social em análise. Para além disso, presume-se que o pesquisador pode usar a linguagem para facilitar as interações requeridas durante a coleta de dados, fazendo uso de símbolos e lançando mão de aspectos entranhados nos esquemas interpretativos que caracterizam a cultura organizacional. Esta condição facilita ainda a interpretação dos dados coletados. É preciso, entretanto, ter o cuidado para não enviesar o processo de interpretação e permitir o confronto dos diferentes pontos de vista quanto à realidade investigada e à racionalidade subjacente aos discursos.

A interpretação dos dados sobre os aspectos democráticos que se apresentam no âmbito da gestão educacional deve recair sobre os significados que os atores atribuem às questões sócio-profissionais da sua vida, que estão contextualizados historicamente, estabelecendo uma realidade por eles construída. Esta análise envolve determinado nível de complexidade, possível de ser entendida a partir da proximidade com os atores organizacionais, ouvindo suas histórias e sua noção da realidade.

Por tudo o que até aqui foi apresentado, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem predominantemente qualitativa, pois se constitui como um meio de explorar e entender o significado que os indivíduos e os grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010). Para Godoi e Balsini (2010), a pesquisa qualitativa é um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa e nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. Na pesquisa qualitativa não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram, o que só se torna possível quando os sujeitos são ouvidos a partir de sua lógica e exposição de razões.

Esta abordagem tem um caráter subjetivo, em que a realidade é construída pela interação de indivíduos com o seu mundo social. Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa envolve: as questões e procedimentos que emergem; os dados tipicamente coletados no ambiente do participante; a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e; as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

A pesquisa qualitativa está alinhada ao paradigma interpretativo, enraizado no pressuposto de uma visão subjetiva que tem como crença o fato de que a realidade é construída socialmente por meio da interação entre os indivíduos. Na abordagem interpretativa, o entendimento e a ação humana são baseados na interpretação de informações e eventos pelas pessoas ao experienciá-los (Gioia e Chittipeddi, 1991).

Entender e agir, portanto, dependem dos significados atribuídos a um conjunto de eventos (Daft e Weick, 1984). Significado não é apenas inevitavelmente subjetivo, mas restringido por um contexto de objetivos que os membros organizacionais procuram alcançar. Entendimento e ação derivam da estrutura de significados atribuídos pelos membros organizacionais (Gioia e Chittipeddi, 1991). Assim, compreender de que maneira o IFBEPT tem conseguido institucionalizar as ações determinadas de gestão democrática estabelecidas nos documentos normativos que o constituem, tornam a abordagem interpretativa o caminho mais pertinente.

Neste sentido, Lima (1991) afirma que a escola se constituiria em *lócus* de reprodução de regras formais, uma instância organizada para a reprodução normativa se fosse aceito o fato de que as estruturas e regras formais das escolas fossem determinados pela administração central. Entretanto, continua o autor, que não se pode ignorar obstáculos e dificuldades da própria escola, produzidos pelo próprio modelo centralista. Há também que se considerar outros aspectos, como a criatividade e engenho dos indivíduos para encontrar espaços de ressignificação das normas a partir de ações, explorando incongruências jurídicas, cometendo infrações, rodeando a lei, entre outros comportamentos que podem levar à construção de uma realidade divergente daquela proposta pelas estruturas formais.

A partir deste entendimento, destaca-se as qualidades pessoais dos indivíduos ao invés de suas posições oficiais em uma organização, quando se trata de realizar ações e tarefas com o fim de alcançar objetivos propostos em normas legais. Para Bush (2006), as organizações são construções sociais no sentido de que emergem da interação de seus participantes. Os indivíduos nas organizações são chamados a interpretar situações de formas diferentes e essas percepções individuais são derivadas de sua experiência e valores.

6.2. O ESTUDO DE CASO

Entre os métodos com abordagem qualitativa, o uso de estudo de caso parece ser o mais adequado para analisar o processo de institucionalização das práticas democráticas do IFBEPT. Esta possibilidade se baseia na definição do Estudo de Caso, que se trata de uma investigação empírica que busca entender um fenômeno do mundo real, assumindo que este entendimento engloba importantes condições contextuais pertinentes ao caso (Yin, 2001). No presente estudo, não é possível analisar os aspectos da gestão democrática sem considerar todas as nuances situadas dentro da organização, como a influência das relações entre os atores, as histórias por meio das quais a gestão democrática foi sendo estabelecida ao longo do tempo, entre outros aspectos.

Adicionalmente, Yin (2001, p. 32) esclarece que quando “o fenômeno investigado e o contexto não são claramente distinguíveis nas situações do mundo real”, o estudo de caso encontra um ambiente apropriado. Por isso, a investigação do estudo de caso oferece a possibilidade de se lidar com uma variedade de variáveis e, portanto, conta com múltiplas fontes de evidência e assim, pode se beneficiar de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados.

Assim, a utilização do estudo de caso tem a finalidade de realizar uma investigação aprofundada sobre as formas pelas quais se estabelece a gestão democrática no IFBEPT, sem interesse de generalizar os resultados encontrados, pois trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto específico e real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (Yin, 2001).

Para Eisenhardt (2017), o estudo de caso é um método apropriado para investigar e entender determinado fenômeno ou comportamento organizacional dentro de um único cenário. Martins e Théophilo (2009) afirmam que o objetivo do estudo de caso é a análise de uma unidade social profunda e intensamente e que o tratamento de situações complexas pressupõem um maior nível de detalhamento das relações dentro das organizações, entre os indivíduos e as organizações, bem como dos relacionamentos que estabelecem com o ambiente em que estão inseridos, o que está em estrita conformidade com os objetivos desta pesquisa.

A análise do objeto de estudo escolhido permite avaliar os aspectos da gestão democrática a partir das peculiaridades envolvendo a unidade social, uma vez que se trata de uma organização que reúne características tanto de escolas de educação básica, quanto de universidades. Por desenvolver educação profissional técnica de nível médio, o IFBEPT se rege por orientações normativas e por aspectos

culturais da educação de instituições de educação básica e também pelo contexto da educação profissional, que foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho. E para aumentar ainda mais o nível de complexidade do fenômeno em estudo, o IFBEPT é comparado às Universidades, especialmente sob o critério da autonomia da sua gestão. Esta e outras especificidades que caracterizam o Instituto Federal e que o torna diferente de outras organizações educacionais podem viabilizar a utilização do estudo de caso, amparado pela abordagem qualitativa.

Um dos critérios utilizados para a escolha do caso foi a oportunidade de desenvolver estudos sobre como as organizações educacionais conseguem democratizar suas ações de gestão, conforme estabelecido nos documentos oficiais voltados para a área de educação no Brasil, considerando que as organizações escolares, por suas especificidades, fogem ao padrão de organização estudado pela maioria dos teóricos da área de administração. E, embora elas sejam muitas vezes analisadas sob os modelos de organização racional ou burocrática, já há uma variedade de outros modelos que parecem ser mais adequados para compreender as organizações educacionais. Assim, este estudo torna-se ainda mais interessante, na medida em que a organização educacional objeto deste estudo, pode ser analisada à luz do modo de funcionamento díptico proposto por Lima (2001).

Outro critério adotado para a escolha do caso decorre da especificidade da organização objeto de estudo, dada a natureza para a qual ela foi criada, posto que não se trata de uma escola de educação básica, nem de uma escola de educação profissional, nem de uma escola para educação de jovens e adultos e também uma universidade, mas todas essas concepções unificadas em uma organização de educação profissional e tecnológica, que pode desenvolver pesquisa e extensão. Esta diferenciação coloca o IFBEPT, assim como todos os Institutos Federais, numa condição de gestão em que suas práticas são afetadas pelas mais diversas influências sociais, econômicas, legais, culturais e políticas e pela dificuldade dos diversos atores organizacionais em compreender as finalidades e objetivos deste tipo de organização.

Por fim, a acessibilidade também se tornou um fator de escolha, desde que os demais fatores acima estivessem satisfeitos. Esta condição está relacionada à disponibilidade da instituição em permitir o ingresso do pesquisador ao seu espaço físico e às pessoas que com ela possuem algum vínculo, assim como diminui os custos de realização da pesquisa.

Para a realização deste estudo de caso, foi necessário realizar uma sequência de passos: a delimitação do campo de análise, que está circunscrita à definição do problema e dos objetivos deste estudo, a identificação das características do contexto a ser investigado, que foi realizado por meio de uma prévia análise documental, que possibilitou a construção dos instrumentos de coleta de dados,

especialmente o questionário com escalas do tipo likert e, em parte, a elaboração do guião de entrevista, de forma a se buscar um contato com os atores organizacionais, o que aconteceu no período de sete meses, entre janeiro de 2020 e julho de 2021, período em que foi possível levantar todas as informações relevantes do estudo, ao final do qual estas informações foram sistematizadas, trianguladas, interpretadas e apresentadas.

É importante ressaltar que o período de coleta de dados foi marcado pelo afastamento do investigador das dependências físicas da unidade objeto de estudo – o IFBEPT, circunstanciada pela pandemia de covid-19 em todo o mundo. As atividades presenciais da instituição deram lugar a mecanismos remotos de trabalho em todas as suas unidades e departamentos e isto demandou ao pesquisador a utilização de outras estratégias, de forma a não comprometer o andamento dos trabalhos. Assim, a coleta de dados por meio de questionários se deu pela introdução do pesquisador em grupos de relacionamentos virtuais no aplicativo de telefonia móvel denominado *whatsapp*, muito utilizado no Brasil para práticas de comunicação. As coordenações de curso, dirigentes e gestores de nível intermediário do IFBEPT, inclusive os próprios docentes, se utilizam do *whatsapp* para compartilhar todo tipo de informação e, no período de afastamento social, serviu de forma contundente para manter os estudantes e servidores (funcionários) do IFBEPT informados sobre questões de toda ordem. De todo modo, mesmo antes da pandemia, todas as classes de aula do IFBEPT dispunham de um grupo de *whatsapp* e, assim, por intermédio do coordenador do curso e com autorização de cada representação de turma, o pesquisador foi sendo inserido nos grupos, para buscar apoio para a coleta de dados, para esclarecer os estudantes sobre as motivações da pesquisa e dirimir eventuais dúvidas sobre o questionário e sua aplicação.

Utilizando-se do mesmo mecanismo e reforçando a comunicação por *email*, porém de forma individualizada, o pesquisador fez contato com a maioria dos servidores com o propósito de alcançar êxito na coleta de dados, já que o afastamento do espaço físico do trabalho e a apreensão gerada pela própria pandemia, levavam as pessoas a se desinteressar por este tipo de abordagem.

A elaboração dos guiões de entrevista, assim como sua aplicação, ficou para a parte final do processo de coleta de dados, posto que tanto a análise documental, quanto os primeiros resultados provenientes da aplicação dos questionários, forneceram informações importantes para subsidiar a elaboração dos guiões de entrevista semi-estruturados de coleta de dados. As entrevistas, por sua vez, ocorreram entre os meses de maio e julho de 2021 e foram conduzidas em parte de maneira presencial e em parte de forma remota, tendo em vista que pelo menos a metade das pessoas convidadas para

participar, não se sentiu à vontade para um encontro presencial. Assim, utilizou-se como ferramenta o *google meet*, por meio do qual, foi possível a interação ao vivo, utilizando-se a *internet*.

A dificuldade de coleta de dados restringiu a aplicação dos instrumentos de coleta de dados às unidades do IFBEPT mais próximas da capital do Estado, que são as maiores em número de estudantes e em número de servidores docentes e técnico-administrativos: A reitoria e dois *campi* localizados na região metropolitana da capital.

A aplicação de todas as fases de coleta de dados foi antecedida de um pedido formal de autorização à reitoria e aos diretores gerais dos *campi*, assim como também houve um pedido de autorização para que os diretores dos *campi* e os representantes de cada turma fornecessem acesso aos grupos de *whatsapp* dos estudantes.

As considerações feitas até aqui permitem considerar a análise deste estudo no nível organizacional e as unidades de análise são os atores organizacionais – servidores docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes (de todos os níveis e modalidades de curso ofertados pelo IFBEPT). Tendo em vista que o foco do estudo é relacionado à temática da gestão escolar democrática, entre os atores escolhidos para participar da pesquisa e responder ao guião de entrevista, estão alguns que ocupam cargos de gestão, tanto na reitoria, quanto nas unidades A e C e/ou que participam dos conselhos diretivos.

6.3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para operacionalizar os objetivos específicos traçados no estudo, são utilizadas fontes de coleta de dados a saber: aplicação de inquérito por meio questionários e triangulação entre análise documental e entrevistas para a pesquisa qualitativa. Estas técnicas são doravante melhor detalhadas.

O estudo iniciou com uma análise documental prévia que é definido, segundo Sá-Silva *et al.* (2009, p. 4-5), “como um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, possibilitando a compreensão dos documentos que regulamentam as ações do IFBEPT, como a Lei de Criação dos Institutos, o Estatuto, o Regimento Geral, o PDI e outras normas internas e externas, dando subsídios para a avaliação da consonância entre a ação organizacional e a orientação normativa e também visando caracterizar e contextualizar o IFBEPT, especialmente no que concerne às práticas e políticas de gestão democrática.

Sá-Silva *et al.* (2009) afirmam que em uma análise documental, é importante fornecer o conceito de documento, posto que existem diferentes ideias sobre os tipos de documentos que podem ser

utilizados em uma análise documental, inclusive gerando entendimentos divergentes sobre a diferenciação entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Para os autores, tanto uma quanto a outra dispõem do documento como objeto de estudos, embora a pesquisa bibliográfica se utilize de documentos que já passaram por algum tipo de tratamento científico. Assim, a análise documental pressupõe pesquisas realizadas sobre documentos escritos e não escritos, como filmes, fotografias, vídeos e outras mídias, que poderão ser usadas para esclarecer situações, como base de informação, para servir como prova para determinadas questões.

A análise documental acerca do IFBEPT também pode fazer uso da pesquisa bibliográfica, lançando mão da literatura científica sobre a educação profissional no Brasil e sobre a evolução da rede centenária de Institutos Federais, enfatizando aspectos históricos e contextuais que são úteis para situar determinadas ações e práticas observadas na pesquisa empírica.

A partir dos dados obtidos a partir da análise documental, também foi possível desenvolver o questionário para ser respondido pelos atores organizacionais.

A pesquisa documental prévia foi realizada no período de dois meses, entre outubro de 2019 e dezembro de 2019. Posteriormente, durante a apresentação e análise dos resultados, além das informações coletadas na primeira fase de análise documental, outras pesquisas documentais foram realizadas para dar suporte às informações obtidas por meio das outras fontes de coleta de dados, pois como afirma Yin (2001), os documentos são úteis para verificar informações mencionadas na entrevista, assim como fornecer detalhes específicos para corroborar as informações obtidas em outras fontes.

Os questionários foram construídos tomando-se também como base as informações coletadas nos documentos oficiais, aplicados aos representantes dos principais atores do IFBEPT: docentes, técnico-administrativos e estudantes. Os dados obtidos com o questionário têm o objetivo de dar suporte à pesquisa qualitativa, sem o intuito de promover generalizações replicáveis.

Foram produzidos três questionários diferentes, conforme apêndices 1, 2, 3, direcionados para cada categoria de atores. Com o intuito de evitar um questionário com um número elevado de questões, ocasionando um eventual desestímulo do público participante em responder ou até mesmo responder as questões indiscriminadamente sem dar atenção ao seu comando, buscou-se estrutura-los com uma média de vinte questões, que foram divididas em três elementos principais – autonomia, participação e políticas democráticas de gestão. As questões foram elaboradas de forma diferenciada para os três públicos, primeiramente porque existem políticas de gestão com normas específicas para cada categoria dos atores organizacionais, depois por considerar os contextos de práticas que são próprios para cada uma delas e, por fim, para apropriar uma linguagem mais adequada ao desenvolver o comando de cada

pergunta do questionário. O objetivo é verificar, a partir do contexto de cada categoria de atores, o nível de democraticidade da gestão do Instituto e sua relação com o que fora estabelecidos nos documentos que regem a atuação do IFBEPT neste âmbito.

Para a aplicação do questionário foi selecionada uma amostra sobre uma população constituída de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes vinculados ao IFBEPT, utilizando-se um método de amostragem não-probabilístico que, segundo Cooper e Schindler (2016, p. 345), “é arbitrário (não aleatório) e subjetivo”. Neste caso, os atores selecionados para a pesquisa não têm “chance conhecida de serem incluídos”, como é o caso da abordagem probabilística. Segundo os autores, a amostragem não probabilística permite com que o investigador selecione as suas observações de maneira intencional.

Segundo Barbeta (2006), ao utilizar a amostragem não probabilística, o investigador não faz ideia da probabilidade de que determinado sujeito da população tem de pertencer à amostra. Assim, não se pode generalizar estatisticamente os resultados da amostra para a população, porque não há como realizar estimativas de erro amostral.

Entre os métodos de coleta de amostras das abordagens não probabilísticas, que mais se ajusta a este estudo está o método de amostragem de conveniência, posto que o investigador procura ser o mais aleatório possível (Barbeta, 2006), uma vez que esse procedimento é direcionado para selecionar unidades convenientes da amostragem, para criar amostras de acordo com a facilidade de acesso, tendo em conta por exemplo a disponibilidade das pessoas para participar da pesquisa (Cooper e Schindler, 2016). Nesse caso, parece não haver critérios para que uma pessoa seja considerada apta para participar da amostra.

Fontanella *et al.* (2008) consideram que a seleção dos participantes deve ocorrer principalmente a partir da ideia de que a amostra representa as dimensões do contexto de investigação. Neste caso, os atores organizacionais escolhidos para participar da pesquisa estão envolvidos no contexto da gestão democrática, que é o foco deste estudo, e neste campo, os três públicos (docentes, técnico-administrativos e estudantes) têm alguma representação sobre o grau de democracia das práticas e políticas institucionais que os afetam, inclusive sobre a representação de suas categorias nos órgãos de decisão, processos de escolha dos representantes e outras ações institucionais e, portanto, a escolha da amostragem por conveniência não prejudica a validade e a confiabilidade do estudo em questão, que estão alicerçadas no caráter interpretativo do método qualitativo e que, segundo Pires (2008), considera o planejamento da construção do objeto como um todo mais relevante do que a definição do processo de amostragem.

No momento da definição da amostra, havia a preocupação em alcançar os públicos nas três unidades escolhidas para a realização do estudo e havia também a preocupação em alcançar um público que teria pelo menos um ano de vínculo com a Instituição, de forma que suas experiências com as ações e políticas institucionais ao longo do tempo tivessem gerado algum nível de criticidade sobre a democraticidade destas práticas. Entretanto, tais preocupações foram colocadas em segundo plano com o contexto de pandemia de covid-19, uma vez que a coleta de dados neste momento dificultou a adesão dos atores em participar, o que gerou um esforço maior do pesquisador em alcançar, de forma remota, o envolvimento das pessoas para com o inquérito.

Diante disso, a tabela 02 abaixo apresenta a amostra obtida para o estudo, sendo 619 estudantes pertencentes aos *Campi* A e C, de uma população de 1014 alunos do *campus* C e 2226 do *campus* A. Quanto ao quadro docente, a amostra contemplou 90 servidores, considerando uma população de 125 e 41 servidores vinculados aos *campi* A e C, respectivamente. E para o corpo técnico-administrativo, os questionários foram aplicados a uma amostra de 112 servidores, considerando uma população de 113, 89 e 43 servidores distribuídos entre Reitoria, *campus* A e *campus* C, respectivamente. Os resultados da aplicação dos questionários subsidiaram *insights* importantes para a elaboração dos roteiros de entrevista e para apoiar a análise dos resultados.

Tabela 2. Amostra do Estudo por Unidade do IFBEPT

Categoria	Unidade do IFBEPT	População	Amostra	% da amostra
Docente	<i>Campus</i> A	125	90	54,21%
	<i>Campus</i> C	41		
Estudantes	<i>Campus</i> A	2.226	619	20,47%
	<i>Campus</i> C	798		
Técnico-administrativos	<i>Campus</i> A	43	112	45,71%
	<i>Campus</i> C	89		
	Reitoria	113		

Fonte: Dados obtidos por meio de comunicação com as Pró-reitorias de Ensino e de Gestão de Pessoas no mês de novembro de 2020.

Ainda que o contexto de covid-19 tenha prejudicado o intento de alcançar um público com tempo de vínculo superior a um ano, este objetivo não se constituiu em insucesso. A tabela 3 evidencia que

este objetivo foi conseguido principalmente com os servidores, tendo em vista que apenas um respondente entre todos eles consta com menos de um ano de vínculo. Adicionalmente, registre-se que a maioria dos docentes e dos técnicos-administrativos têm mais de cinco anos de atuação no IFBEPT.

Quanto aos alunos, verifica-se que a maioria dos respondentes demonstra ter mais de dois anos de vínculo, sendo que houve dificuldade do pesquisador em excluir da amostra um público de estudantes com menos de um ano de vínculo, em função primeiramente do sistema de créditos, por meio do qual os estudantes podem realizar componentes curriculares de vários períodos curriculares diferentes e em segundo lugar, em função da estratégia utilizada para a coleta de dados, por meio da rede social virtual denominada *whatsapp*, já que muitos estudantes ou não estavam em aula ou faziam aulas de forma remota, por conta da afastamento obrigatório imposto pela pandemia de covid.

Tabela 3. Número de respondentes por tempo de vínculo com o IFBEPT

Categoria Profissional	Tempo no IFBEPT (em anos)	Unidade Administrativa		
		<i>Campus A</i>	<i>Campus C</i>	Reitoria
Docentes	<1	0	1	
	1 a 3	13	5	
	3 a 5	6	6	
	>5	48	11	
Técnico-administrativos	<1	1	0	0
	1 a 3	6	5	6
	3 a 5	17	6	13
	>5	32	10	16
Estudantes	<1	78	59	
	1 a 2	132	72	
	2 a 3	130	77	
	>3	57	14	

Fonte: produzido pelo autor, com base nos dados coletados.

Houve o cuidado, entretanto, em coletar informações privilegiando os diversos ‘grupos’ existentes no IFBEPT, grupos estes formados das mais variadas maneiras, como grupos de colegiados de cursos, grupos formados por departamento, grupos formados por turno de trabalho, grupos formados pelos próprios cursos, como se observa com os estudantes, etc. Neste sentido, os respondentes docentes têm variados níveis de formação e estão vinculados aos diversos colegiados existentes nos *campi* A e C. Os servidores técnicos-administrativos também têm as mais variadas formações e funções e estão vinculados à maioria dos departamentos existentes nas unidades analisadas. Por sua vez, os alunos

estão vinculados a cursos de graduação tecnológica, de bacharelado, de licenciaturas, de pós-graduação, de educação de jovens e adultos e de cursos técnicos integrados ou subsequentes ao ensino médio, dos diversos turnos e situações socioeconômicas.

Os questionários foram produzidos tomando-se como base uma escala de Likert de seis pontos, considerando o nível de percepção acerca da institucionalização das orientações normativas previstas nos documentos normativos, assim: concordo totalmente, concordo em parte, não concordo e não discordo, discordo em parte e discordo totalmente e não sei responder, sendo possível de ser assinalada apenas uma resposta.

Antes de se submeterem ao questionário, os respondentes deveriam ler o cabeçalho do questionário, onde constavam as informações principais sobre o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Declarado), instrumento elaborado pelo pesquisador e submetido à aprovação do Comitê de ética da Plataforma Brasil, que está apresentado no Apêndice 25 deste estudo.

A estatística descritiva foi a principal técnica estatística empregada na análise dos questionários, e lançou mão de técnicas como medidas de tendência central, medidas de dispersão, frequências, cruzamento de variáveis, análise de múltiplas respostas, com o apoio do *software* SPSS, objetivando um conhecimento preliminar do banco de dados.

O questionário apresentou ainda uma questão aberta a todas as categorias de participantes, em que deveriam descrever o que deveria mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática. As respostas a essa questão estão todas apresentadas, por cada categoria de participante (docentes, técnicos e estudantes) no apêndice 24 e foram tratadas por meio da análise de conteúdo categorial que, segundo Sousa e Santos (2020, p. 1408) consiste “no desmembramento e posterior reagrupamento das unidades de registro do texto”, que posteriormente são classificadas e quantificadas, conforme a frequência com que se apresentam.

A categorização da análise demandou a revisão da fundamentação teórica deste trabalho, especificamente no que diz respeito aos conceitos, valores e outros aspectos que caracterizam a democracia nas instituições sociais, de forma a reconhecer no texto dos participantes quais os elementos que apareceriam com mais frequência para designar em que o IFBEPT deveria melhorar para se alcançar uma gestão mais democrática. Além da fundamentação teórica, a análise prévia dos textos também ajudou a definir cada uma das categorias.

A última fonte de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Yin (2001) alega que as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas por meio

dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência.

Ao longo do mês de junho de 2021, as entrevistas foram realizadas com 7 (sete) gestores da Administração Central (Reitoria) e 4 (quatro) gestores da Administração dos *Campi*, mais especificamente dos *campi* A e C. Na Reitoria, foram selecionados, além do reitor, os diretores nomeados para as Pró-reitorias e um dos diretores de uma das Diretorias Sistêmicas, designada neste estudo como Diretoria de Ética. Todos estes órgãos realizam o planejamento e a operacionalização das ações de ensino, pesquisa, extensão, administração, planejamento e gestão de pessoas para todo o IFBEPT e também participam, em sua maioria, do Conselho Superior e do Colégio de Dirigentes, por isso se tornam relevantes para a proposta deste estudo. Nos *campi*, entre os entrevistados estão indivíduos que ocupam cargos de Diretor Geral, Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão e Diretor Administrativo, que executam, no nível das unidades de ensino, todas as ações deliberadas e regulamentadas pelo Conselho Superior e operacionalizadas pelos órgãos executivos. Também foram entrevistados docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos que não estavam vinculados a cargos de gestão, embora já tenham passado por algum cargo, a exceção do estudante.

É importante destacar que, no período em que as entrevistas estavam sendo realizadas, houve alterações na estrutura organizacional afetando reitoria e *campi*. Estas modificações causaram a substituição de algumas pessoas que já haviam sido convidadas a participar da entrevista. Nestes casos, para aproveitar o melhor possível as experiências e conhecimentos acerca das ações de gestão da instituição, foram mantidos na entrevista os atores que ocupavam os cargos antes das substituições.

Membros do Conselho Superior, representando docentes, técnicos-administrativos e estudantes foram chamados a participar da pesquisa, porém apenas um docente respondeu à solicitação concordando em conceder a entrevista e os demais não responderam ao chamado do investigador. Considerando a necessidade de esclarecer alguns pontos que requeriam aprofundamento de acordo com os resultados obtidos com a aplicação do questionário junto às três categorias de atores organizacionais, o pesquisador requereu aos diretores gerais das unidades *campus* A e *campus* C para indicarem representantes destas categorias que responderam ao questionário para participar também da entrevista. E assim, entre os respondentes estão contemplados dois docentes, um técnico-administrativo e um estudante, que no momento da coleta não ocupavam cargos de gestão no IFBEPT.

Devido a efervescência de uma série de conflitos e de disputas por poder, identificados durante a entrevista, visando preservar os entrevistados de eventuais riscos que possam afetar à sua atividade

profissional, privilegiou-se pela não utilização dos nomes e cargos dos atores organizacionais que participaram da entrevista.

Neste contexto, é importante ressaltar que, por questões éticas, considerando os resultados da análise dos dados coletados, optou-se por também ocultar a identidade da organização objeto do estudo de caso e todo o contexto que pudesse identifica-la. Assim, o referido Instituto Federal passou a ser designado como Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, ou simplesmente IFBEPT, assim como duas das três unidades organizacionais que participaram da pesquisa e que são designadas pelos nomes dos municípios em que estão instaladas, passaram a ser chamadas “*campus A*” e “*campus C*”. E assim, quando houver menção das outras unidades, elas também serão denominadas de forma similar.

Por este motivo, os apêndices numerado de 8 a 22, que apresentam as transcrições de todas as entrevistas realizadas, terão pequenas partes do texto suprimidas ou alteradas, sem a perda da ideia original, para preservar a anonimização da Instituição ou para preservar a identidade dos entrevistados. Neste sentido, os textos não se flexibilizam para o gênero do entrevistado e todas as menções que levam à identificação do Estado Federativo brasileiro, municípios, localidades, endereços, nomes de servidores, datas e outros aspectos que possam levar à identificação da Instituição ou dos atores participantes também foram alterados. As partes em que o texto é suprimido ou alterado constam nas transcrições e também no capítulo de apresentação e análise dos resultados com o parênteses quadrado ([]).

O quadro 3 apresenta a designação dos participantes da entrevista durante o capítulo de apresentação e análise dos resultados, ao mesmo tempo em que evidencia em que período ocorreram as entrevistas e a que categoria pertence cada participante

Quadro 3. Designação dos Participantes da Entrevista

Entrevistado	Unidade	Designação	Dia e horário da entrevista
Entrevistado 01	Gestão Reitoria	EGR1	09/06/2021 – 14h15 às 15h37
Entrevistado 02	Gestão Reitoria	EGR2	10/06/2021 – 9h05 às 11h43
Entrevistado 03	Gestão Reitoria	EGR3	17/06/2021 – 8h24 às 9h07
Entrevistado 04	Gestão Reitoria	EGR4	17/06/2021 – 14h10 às 15h14

Entrevistado 05	Gestão Reitoria	EGR5	22/06/2021 – 9h10 às 10h43
Entrevistado 06	Gestão Reitoria	EGR6	23/06/2021 – 14h às 15h58
Entrevistado 07	Gestão Reitoria	EG7	24/06/2021 – 8h às 8h59
Entrevistado 08	Gestão <i>Campus</i>	EGC1	09/06/2021 – 17h05 às 18h32
Entrevistado 09	Gestão <i>Campus</i>	EGC2	10/06/2021 – 10h17 às 11h59
Entrevistado 10	Gestão <i>Campus</i>	EGC3	10/06/2021 – 15h05 às 16h14
Entrevistado 11	Gestão <i>Campus</i>	EGC4	18/06/2021 – 9h40 às 11h
Entrevistado 12	Docência <i>Campus</i>	EDC1	22/06/2021 – 11h05 às 12h06
Entrevistado 13	Docência <i>Campus</i>	EDC2	24/06/2021 – 16h às 17h24
Entrevistado 14	Técnico <i>Campus</i>	ETC1	25/06/2021 – 15h20 às 16h01
Entrevistado 15	Estudante <i>Campus</i>	EEC1	24/06/2021 – 15h15 às 15h43

No total, foram realizadas quinze entrevistas, sendo sete de gestores da Reitoria (vide apêndices 8 a 14), quatro de gestores dos *campi* A e C (apêndices 15 a 18). Entre os que não ocupam cargo de gestão, foram realizadas duas entrevistas com docentes (apêndices 19 e 20), uma com servidor técnico-administrativo (apêndice 21) e uma com estudante (apêndice 22). Neste sentido, quatro roteiros diferentes de entrevista foram produzidos, um para os respondentes que ocupam cargos de gestão, outro para os docentes, outro para o servidor técnico-administrativo e outro para o estudante, conforme apêndices 4, 5, 6 e 7.

Para Godoi e Balsini (2010), a entrevista semi-estruturada tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse. É usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

No contexto deste estudo, as entrevistas tiveram como propósito permitir uma contextualização mais esmiuçada do objeto de estudo, considerando as narrativas históricas desenvolvidas pelos atores para abordar os elementos da gestão democrática e sua implementação no IFBEPT, além de caracterizar e descrever os modelos de gestão em ação na organização para poder compará-los com os modelos de orientação para a ação, analisando aspectos como estrutura organizacional, formas de participação, caracterização da autonomia, meios de organização dos colegiados, entre outros elementos, e ainda compreender a influência destes aspectos na legitimação das práticas estabelecidas nos documentos normativos, tendo como base inclusive as lacunas verificadas nos resultados obtidos a partir dos dados resultantes da aplicação dos questionários. Os dados coletados por meio das entrevistas foram avaliados por meio da análise de conteúdo e posteriormente triangulados com os dados obtidos por meio da análise documental e com as informações obtidas por meio da aplicação dos questionários.

Para Sousa e Santos (2020), a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados em uma análise de dados.

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Segundo este ponto de vista, produzir inferência em análise de conteúdo significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (Campos, 2004).

A análise de conteúdo dos dados, coletados a partir desta pesquisa, foi realizada obedecendo à sistematização proposta na literatura sobre a aplicação desta técnica, considerando o proposto por Sousa e Santos (2020), com as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Ainda no que diz respeito à coleta de dados, havia o interesse na utilização da observação não participante como outra técnica de coleta de dados qualitativa, entretanto, não foi possível sua aplicação em função da realização de trabalho remoto no IFBEPT, decorrente das medidas de prevenção contra a covid-19.

6.4. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Uma das principais limitações para a realização desta pesquisa foi, sem dúvida, a pandemia da covid-19, que gerou dificuldades de toda ordem. Em um primeiro momento a ansiedade produzida pelo contexto de graves internações e mortes de familiares, amigos e conhecidos, que gera apreensão, frustração e inação. Um segundo ponto foi a dificuldade de acesso do pesquisador às ricas fontes de conhecimento existentes na Universidade do Minho, que se deu em função do fechamento das fronteiras internacionais, impossibilitando o pesquisador de viajar até Portugal na maior parte do período de doutoramento e também da impossibilidade da própria universidade de dar acesso às suas dependências físicas enquanto perdurou o período de quarentena. Um terceiro ponto, ainda relacionado a este aspecto, está nas dificuldades em realizar a coleta dos dados da pesquisa, especialmente no que diz respeito à aplicação dos questionários e à realização das entrevistas. Um trabalho hercúleo de comunicação virtual foi realizado junto aos docentes, técnicos e estudantes, para ter êxito na obtenção de respostas, uma vez que as pessoas, afastadas da instituição educacional e sob o risco da covid, não se mostravam interessadas em responder a questionários de pesquisa. Um elevado número de estudantes, que se encontrava há quase um ano sem assistir aulas, em função de dificuldades institucionais e estudantis em operacionalizar a educação a distância, se negavam em responder o questionário como forma de protesto contra a instituição que lhes causava algum tipo de prejuízo. Foi desta forma que o pesquisador depreendeu as diversas recusas acompanhadas de textos que expressavam revolta.

Ainda nesta esteira, cabe ressaltar que parte das entrevistas precisou ocorrer de forma remota, o que dificulta em alguns momentos a compreensão da comunicação, principalmente em momentos em que se verifica falhas no sinal da *internet*, o que é bastante comum na região onde se localiza o IFBEPT.

Ainda sobre a coleta de dados, observou-se, conforme se constata na apresentação dos resultados, que parece existir diversos tipos de conflitos permeando as relações do IFBEPT e quando deparados com a temática de gestão democrática, verificou-se que os atores que participaram das entrevistas se comportaram, em alguns casos, ou estabelecendo juízos negativos de valor em relação à atual gestão do IFBEPT ou valorizando-a em excesso e, em outros casos, acanhados em verbalizar o que de fato sentiam acerca do que lhes era interrogado, ou porque se ocupavam em cargos designados pelos seus superiores ou por medo de eventuais retaliações. Estas situações, bem se sabe, fazem parte do contexto e da interpretação que os atores organizacionais fazem acerca da temática deste estudo e

produzem algumas dificuldades de interpretação. Uma forma de diminuir os eventuais vieses gerados com esta situação foi relacionar os dados das diversas entrevistas nos pontos onde elas coincidem e triangular estes dados com a análise documental e os dados obtidos por meio dos questionários.

CAPÍTULO VII. ANÁLISE DAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

7.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES QUE DERAM ORIGEM AOS DADOS

A análise que aqui se inicia tem como base as informações coletadas por meio de questionários aplicados a 619 estudantes, 90 servidores docentes e 112 servidores técnico-administrativos e por meio de entrevistas realizadas com 15 atores organizacionais pertencentes a três das sete unidades do IFBEPT sendo 11 gestores e 4 que não ocupavam cargos de gestão e provenientes das seguintes categorias: docente (dois), técnico-administrativo (um) e estudantes (um), todos os quais concordaram em participar desta pesquisa, cujo objeto de estudo diz respeito às práticas e políticas de gestão democrática do IFBEPT como arenas em que as dimensões dos modelos de organização burocrática e anárquica podem ser observadas. Os atores organizacionais que não ocupam cargos de gestão participaram tanto da entrevista quanto do questionário.

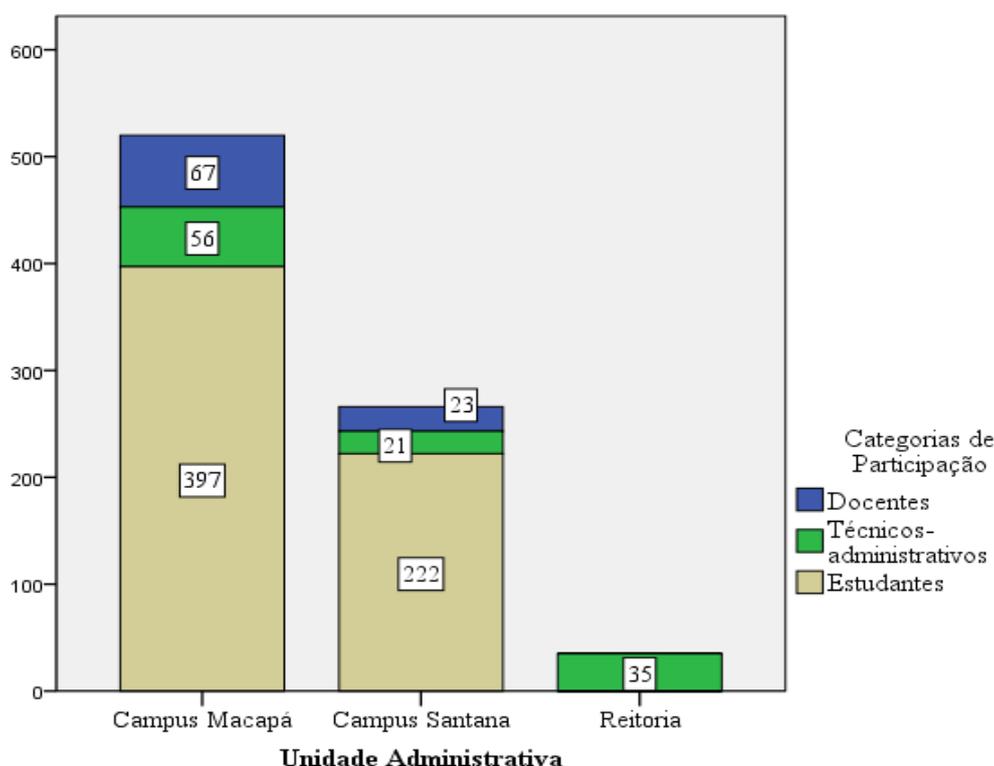
Na seção 5.4 do capítulo VI está descrito como foi realizada a seleção dos atores que participaram da pesquisa, tanto respondendo aos questionários, quanto participando das entrevistas. A título de resumo, os participantes do questionário são servidores docentes e técnico-administrativos e estudantes, em sua maioria, com mais de um ano de vínculo com o IFBEPT, que conhecem o suficiente suas práticas e políticas de gestão democrática, que a eles estão relacionadas. No que diz respeito àqueles que participaram das entrevistas, o foco foi principalmente os gestores da reitoria e dos *campi*, que fazem parte ou estão mais próximos às esferas de decisão e que se encontram em melhor situação para falar sobre os princípios e elementos democráticos em que se baseiam as ações de gestão. Além dos gestores, alguns servidores e estudantes também participaram da entrevista, para que pudessem dirimir algumas dúvidas que surgiram a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários.

Os modelos dos questionários aplicados aos atores organizacionais, bem como os modelos dos guiões de entrevista semi-estruturados estão anexados neste trabalho por meio dos apêndices numerados de 1 a 7. Os apêndices de 1 a 3 apresentam os questionários aplicados a docentes, técnico-administrativos e estudantes, respectivamente. Os apêndices de 4 a 7 apresentam os guiões de entrevista aplicados a gestores, docentes, técnico-administrativos e estudantes, respectivamente.

Os participantes são vinculados a três das sete unidades do IFBEPT – a Reitoria, o *Campus A* e o *Campus C*. Em se tratando especificamente daqueles que responderam ao questionário, o gráfico 1

apresenta esta distribuição por cada categoria de participantes (docentes, técnicos-administrativos e estudantes), sendo a maior participação proveniente do *Campus A*, que é o maior *campus* do IFBEPT em termos de espaço físico, infraestrutura e número de alunos e de servidores. A reitoria, enquanto unidade administrativa central, não realiza operações de ensino e, portanto, além dos gestores de departamentos e demais funções de gestão, os atores organizacionais desta unidade são exclusivamente da categoria técnico-administrativa.

Gráfico 1. Número de Participantes da Pesquisa por Unidade Administrativa do IFBEPT



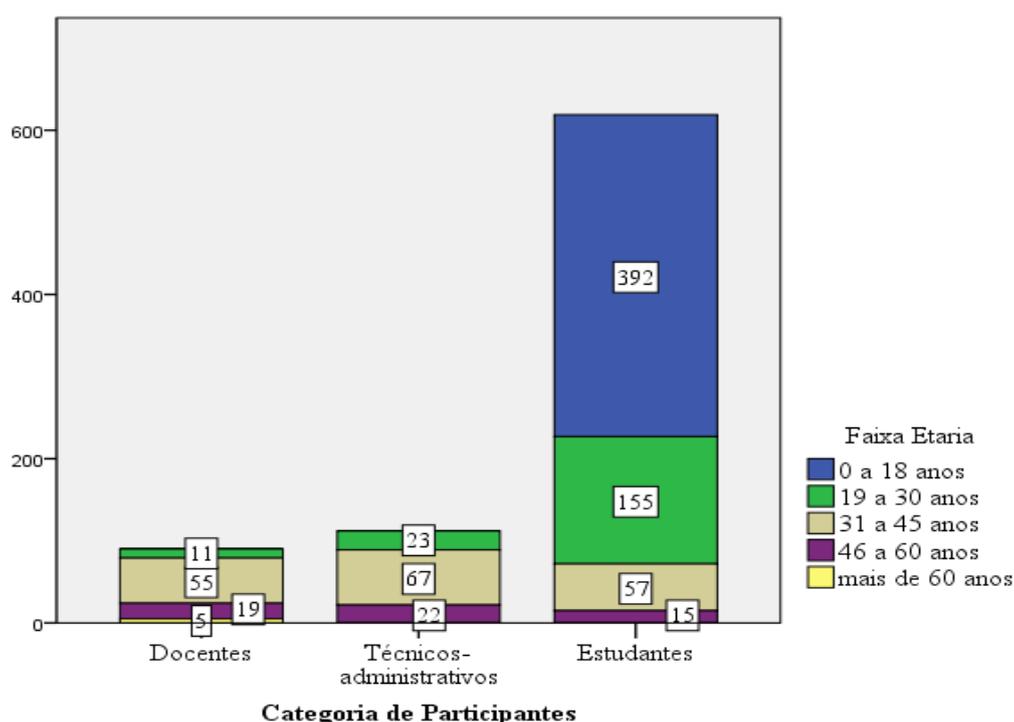
Sobre a faixa etária, os dados de idade dos participantes do questionário foram divididos em cinco grupos: até 18 anos, entre 19 e 30 anos, entre 31 a 45 anos, entre 46 e 60 anos e mais de 60 anos. Entre os docentes, aproximadamente 73% está na faixa etária entre 19 e 45 anos; entre os técnico-administrativos, aproximadamente 80% está na faixa etária entre 19 e 45 anos e; entre os estudantes, aproximadamente 63% tem menos de 19 anos. O resultado, apresentado no gráfico 2, revela um corpo docente e um corpo técnico-administrativo relativamente jovem. Isto pode estar associado ao tempo de existência do IFBEPT, que foi constituído em 2008, com o funcionamento da Reitoria e a abertura de seus dois primeiros *campi*. Além disso, diferentemente de outros estados brasileiros que possuíam algum Cefet, que em sua maioria deu origem aos atuais Institutos Federais, esta instituição não existia no

Estado onde se instalou antes da promulgação de Lei 11.892/2008, o que tornou a sua identidade e a sua natureza socialmente incompreensíveis por alguns anos. Inclusive, ao que parece, mesmo tendo sua origem nos Cefets, muitos estados brasileiros onde foram implantados os IFs, nos processos de expansão e interiorização, levaram algum tempo e possivelmente ainda envidam ações para legitimar a sua razão de existir. Tal afirmativa se verifica na narrativa do entrevistado EGC2:

O [nosso Estado] não teve escola técnica, não teve Cefet e já iniciou com o Instituto Federal e nos demais estados já vem de muito antes essa atuação (...). O [IFBEPT] é criado em dezembro de 2008, mas pedagogicamente só inicia [algum tempo depois], com as atividades de aula, mas eu me surpreendo ainda com o tanto de pessoas que não conhece o [IFBEPT] (...), não sabe que o [IFBEPT] tem o ensino superior, não sabe que o [IFBEPT] tem pós-graduação (...).

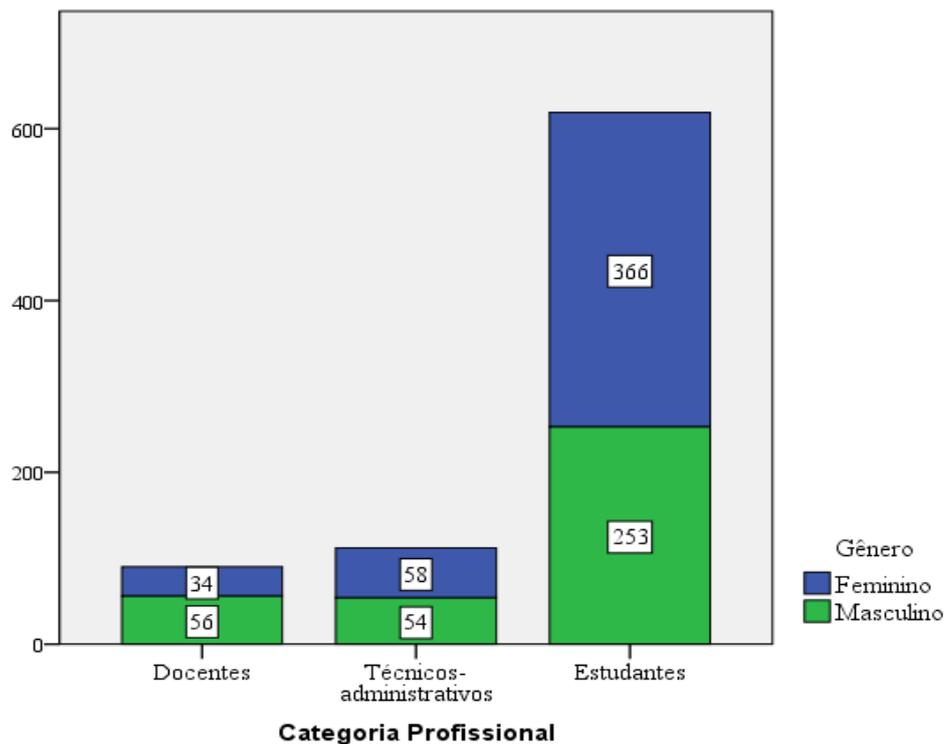
Em paralelo ao tempo de atuação do IFBEPT no Estado, sua dificuldade em legitimar-se enquanto instituição educacional federal ao longo do tempo dificultou uma maior demanda por profissionais nos seus primeiros cursos, comparativamente aos concursos públicos realizados mais recentemente. Isto levou a uma procura inicial de profissionais que residem e atuam no próprio Estado, composto de uma população mais jovem e menos qualificada. Assim, estes aspectos podem justificar a existência de um grupo de servidores com menor tempo de experiência profissional, marcadamente mais jovem e, no caso docente, com baixo nível de formação educacional, considerando a sua titulação.

Gráfico 2. Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa



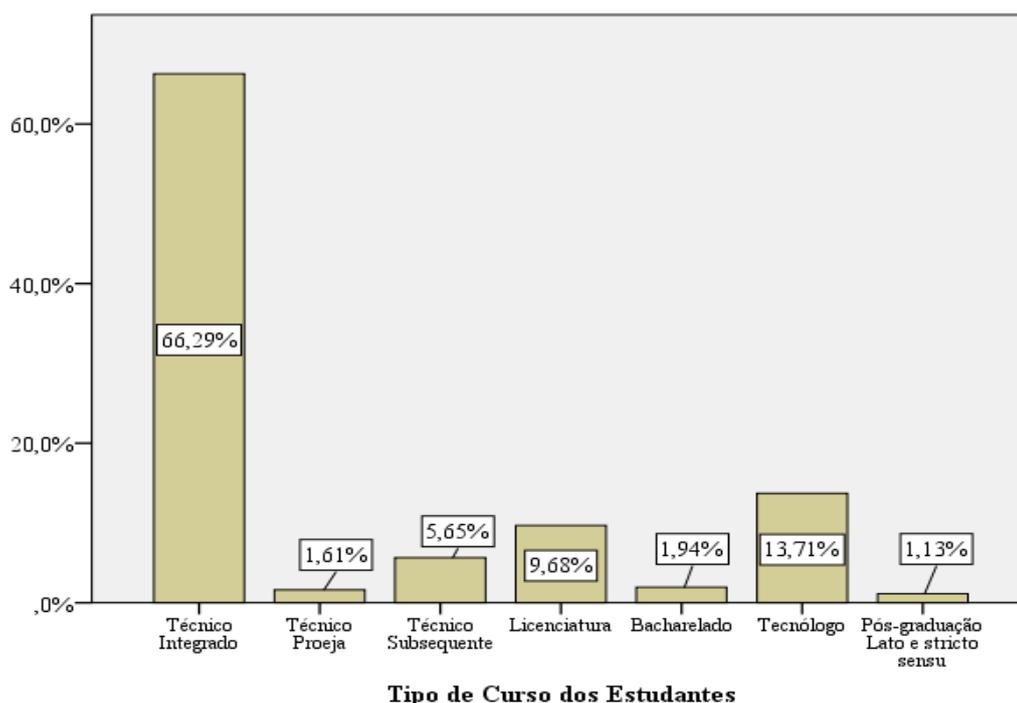
No que diz respeito ao perfil de gênero, o gráfico 3 apresenta no quadro docente uma participação masculina superior, um equilíbrio entre os atores do corpo técnico-administrativo e uma superioridade feminina entre os estudantes.

Gráfico 3. Categorias de Respondentes classificadas por gênero



Quando se avalia o percentual de faixa etária dos estudantes, verifica-se que a maior parte dos respondentes está matriculada em cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, como está demonstrado no gráfico 4, contemplando uma faixa de idade que varia, em média, entre 15 a 17 anos. São estudantes que desenvolvem suas atividades no IFBEPT durante dois turnos em quase todos os dias úteis da semana e possuem uma maior articulação com os outros atores do IFBEPT, participando mais ativamente de todas as ações administrativas e educacionais.

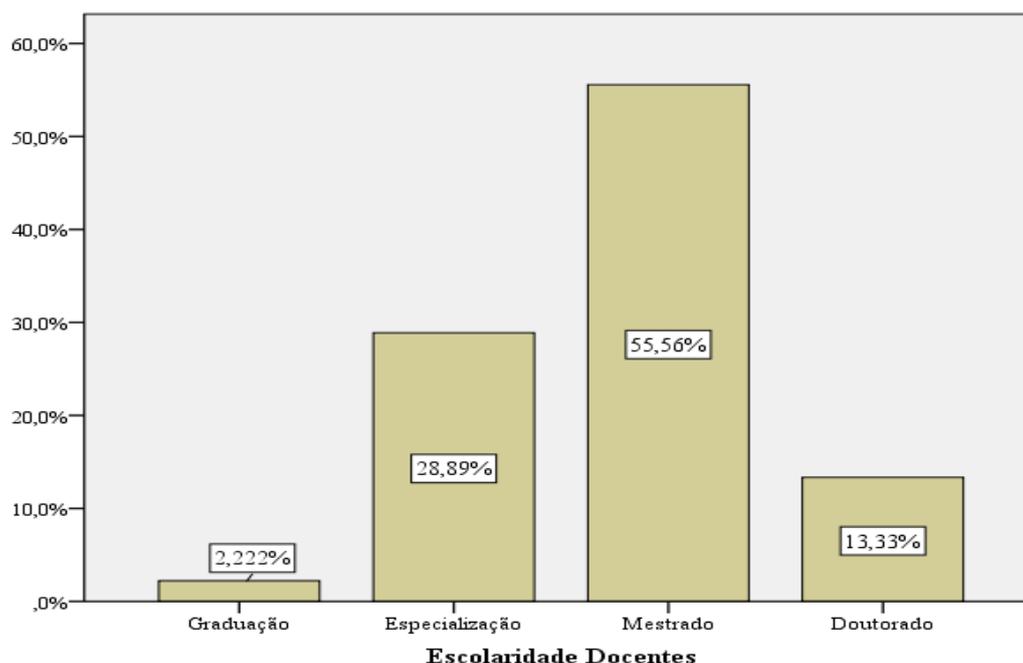
Gráfico 4. Tipos de Cursos a que os estudantes estão vinculados



E retomando o aspecto do nível de formação dos docentes e técnico-administrativos, os gráficos 5 e 6 apresentam como este aspecto se apresenta no IFBEPT. Adicionalmente, esta caracterização está associada a políticas e práticas de gestão democrática, na medida em que entre os objetivos organizacionais estão aqueles voltados para a formação e capacitação dos servidores, inclusive e especialmente, o afastamento dos servidores para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu*, que é um ponto de análise importante a ser apresentado mais adiante neste capítulo, por se constituir como um dos aspectos com maior geração de conflitos no IFBEPT e que pode retratar algumas dissonâncias entre o que está oficialmente estabelecido nos documentos oficiais e o que ocorre na prática.

Sendo uma instituição com pouco mais de dez anos de existência aproximadamente, o IFBEPT dispõe, naturalmente, de um quadro docente com uma titulação ainda bastante concentrada nos níveis de especialização e de mestrado, havendo apenas 13,33% de docentes com titulação de doutor. Este dado também é convergente com a faixa etária dos docentes, apresentada no gráfico 2, que sendo mais jovem, ainda está em processo de formação, em busca de uma melhor titulação profissional, que o beneficia sob duas orientações: por um lado, aumenta sua compreensão e a sua consciência da realidade do mundo e de sua área de atuação na docência e, por outro lado, é condição para a sua evolução na carreira.

Gráfico 5. Nível de formação acadêmica do Quadro Docente do IFBEPT



É pertinente pontuar e questionar a relação entre a titulação docente e a confusa natureza vocacional do IFBEPT, pontuada no capítulo II deste estudo e que se explica nos próximos parágrafos. Os profissionais docentes são admitidos nos Institutos Federais no cargo e carreira de Professor EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), o que significa que podem atuar na educação básica de nível médio, na educação profissional técnica de nível médio e na educação profissional técnica (normativamente estabelecida sob a denominação de tecnológica) de nível superior e na formação de professores, se sua formação for aderente às linhas de formação profissional adotadas pela instituição a partir da análise econômico-vocacional da sua região de abrangência.

Adicionalmente, os Institutos Federais são equiparados às universidades quanto à sua autonomia para a oferta e regulação dos cursos de educação superior e pós-graduação. A autorização e manutenção do funcionamento dos cursos de graduação nas Instituições públicas e privadas da educação superior no Brasil é condicionada à obtenção de notas atribuídas a indicadores que atestam a qualidade dos cursos, estabelecidos por mecanismos caracterizados como referenciais mínimos de qualidade, apurados por instrumentos como o CPC (Conceito Preliminar de Curso), o ENADE e outros, de forma que a titulação é um dos elementos verificados.

Segundo Inep (2018, p. 1), o CCPC “é um indicador de qualidade que combina diferentes aspectos dos cursos de graduação. Ele é formado por oito componentes agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação”, entre eles o corpo docente, baseado

em informações “sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos”. Assim, quanto maior a titulação, maior será a nota aferida para o curso e, portanto, maior será, teoricamente, a qualidade deste curso.

Esta medida de análise demanda políticas organizacionais no sentido de promover ações de qualificação profissional para atender as exigências de manutenção de cursos com a qualidade desejada dos órgãos brasileiros de regulação da educação, mas gera outras consequências, que também se mantêm articuladas com os processos regulatórios do Ministério da Educação, que passa a exigir ações de extensão universitária e produção científica e tecnológica como indicador da qualidade, bem como ações institucionais do IFBEPT para a gestão da carga horária docente, visando conceder aos professores o tempo necessário, fora da sala de aula, para a realização de atividades de gestão, pesquisa e extensão, um aspecto que amplia as tensões entre regulamentações e decisões de gestão e a prática da atividade profissional docente, como será visto adiante.

O foco da atenção agora, retomando o ponto de discussão inicial é que parece haver uma incongruência entre as exigências normativas para a garantia de qualidade dos cursos de educação superior ofertados pelos Institutos Federais (que estão equiparados às universidades para a regulação deste tipo de curso) e a natureza dos Institutos Federais, que têm na educação profissional sua principal vocação, na medida em que os professores, para atender suas necessidades de carreira e dar conta dos interesses institucionais e normativas supraorganizacionais de qualificação profissional, parecem voltar sua atenção para o desenvolvimento de uma postura docente mais voltada para preocupações com a extensão e a pesquisa, do que para o desenvolvimento de tecnologias educacionais apropriadas à educação profissional, mediadas por estas.

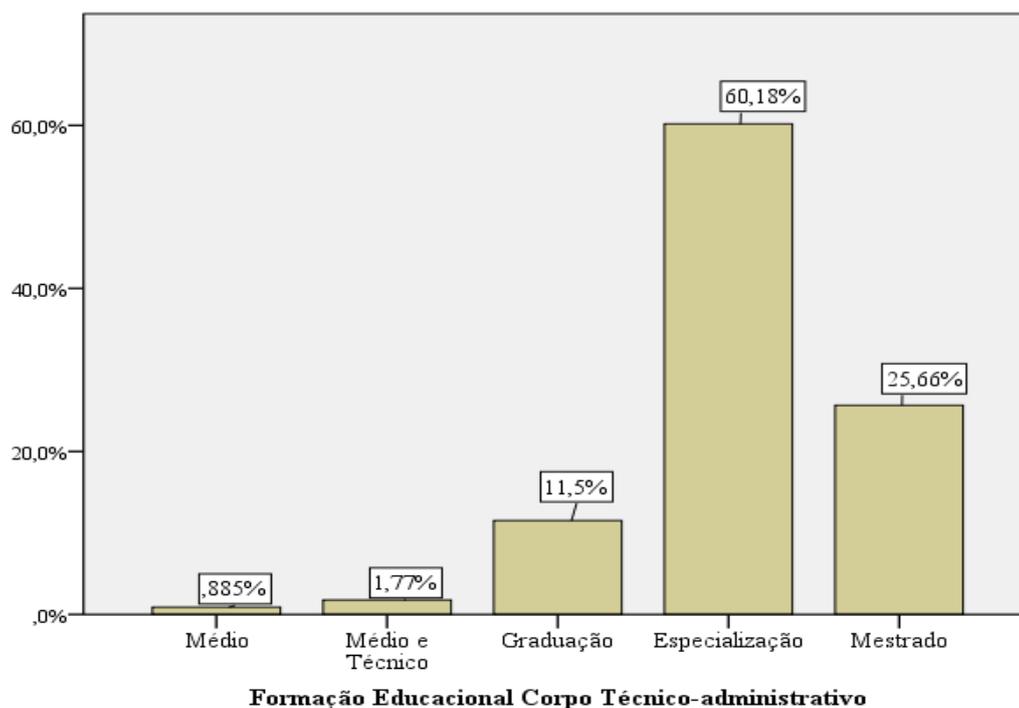
Conciani e Figueiredo (2009) já haviam chamado a atenção de que o processo de capacitação dos servidores docentes e técnico-administrativos e a autorização para oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* aumentaram o desejo de uma pesquisa mais dedicada aos temas básicos (pesquisa pura ou científica). Para os autores, a pesquisa-ação torna-se, assim, a única chance de os IFs se fortalecerem na produção do conhecimento enquanto inovação e enquanto formação. A diretiva para a oferta de 50% das vagas para o ensino técnico de nível médio, preferencialmente integrado não é garantia suficiente, segundo Moraes e Kipinis (2017) porque faltam mecanismos de controle para este fim e, assim, a formação de um corpo docente altamente titulado e com dedicação profissional exclusiva, faz com que exista uma valorização excessiva dos docentes por cursos de nível superior, devido à manutenção da ideia cultural estabelecida socialmente de que o acesso ao mercado de trabalho só é possível por meio da educação superior.

O entrevistado EGR1 reforça o interesse e a ênfase na educação superior quando enfatiza:

(...) o Brasil tem um *apartheid* social quando se fala de oferta de cursos de graduação, de pós-graduação, de universidade (...) E com essa redemocratização, a gente conseguiu equalizar um pouco essa situação (...). A interiorização do próprio [IFBEPT] é um ponto positivo. E também a chegada do *stricto sensu*, do profEPT em rede, já que o Estado também possui pouquíssimos cursos de pós-graduação, em nível de *stricto sensu*, para os mais diversos profissionais.

O gráfico 6 caracteriza o nível de formação dos profissionais técnico-administrativos, cuja maioria, representada por 60,18% dos participantes desta pesquisa, possui formação de especialista, seguidos de 25,66% por profissionais em nível de mestrado, evidenciando um quadro profissional com um nível de formação atpe superior às exigências de ingresso nas funções técnicas.

Gráfico 6. Nível de formação educacional do pessoal técnico-administrativo



A formação dos técnico-administrativos não é um componente por meio do qual se avalia a qualidade de um curso ou a qualidade da instituição, como ocorre no caso docente e ainda, uma melhor titulação do corpo técnico-administrativo parece não oferecer o mesmo reconhecimento sócio-profissional e prestígio que a titulação docente. Há, porém, um agravante, que é manifestado pelo entrevistado EGR5:

Sobre falta de prestígio, o maior exemplo do nosso órgão, é que o cargo de reitor não pode ser alcançado por um TAE, por mais competência que tenha, por mais histórico que tenha, ele nunca, atualmente, poderá ser o reitor. Se ele for do nível superior... da carreira de nível superior, o que eu também acho um equívoco da legislação, se o servidor for cargo técnico-administrativo de nível superior e não com nível superior (...), ele poderá ser diretor geral de *campus*, mas o cargo máximo da instituição é reservado para docente (EGR5).

A situação exposta, que não se limita apenas ao prestígio da carreira TAE, também se agrava com o fato de que existe uma elevada diferença entre a remuneração docente e a remuneração TAE, um dissabor compartilhado por todos os técnicos-administrativos, que sentem na diferença uma atitude antidemocrática da legislação em vigor, que não é passível de nenhuma ingerência efetiva do IFBEPT, mas que afeta sobremaneira as relações entre docentes e técnicos e também os mecanismos de participação democrática.

Isto posto, ressalta-se que o perfil dos participantes da pesquisa representa o perfil da população de cada categoria e estende-se também ao perfil daqueles que passaram pela entrevista, em sua maioria gestores de departamentos ou de unidades, posto que, embora exerçam cargos de confiança por um período de tempo, não deixam de ser docentes ou técnico-administrativos. No caso dos participantes da entrevista, vale fazer algumas considerações.

Dentre os participantes estão aqueles que ocupam os cargos mais elevados da estrutura organizacional da instituição, tanto da unidade Reitoria quanto dos *campi* investigados. A maior parte deles é formada por servidores que já atuam no IFBEPT desde o início das atividades em 2010. Em geral, os gestores entrevistados fazem parte de uma gestão que está em seu segundo mandato. O atual reitor foi o primeiro reitor instituído por meio de eleição interna e por duas vezes consecutivas para mandatos de quatro anos. O atual diretor do *campus A* também foi o primeiro diretor eleito e foi reeleito há dois anos para um novo mandato de quatro anos e o diretor do *campus C* foi também o primeiro candidato eleito pelos atores organizacionais, porém é seu primeiro mandato como candidato nesta configuração, embora já tenha sido diretor do *campus C* antes da eleição, sendo designado pelo reitor. Isto ocorreu também no *campus A* e na reitoria nos seus primeiros anos de constituição, porque as unidades dispõem de um tempo para organizar-se a fim de realizar o seu primeiro processo de consulta pública para os cargos de dirigente do IFBEPT. Assim, no período anterior à introdução das consultas públicas, o cargo de reitor é designado por *pró-tempori* e os profissionais a assumir os cargos de diretor de *campus* são designados pelo reitor.

Os pró-reitores são escolhidos e designados pelo reitor e podem ser servidores vinculados a quaisquer unidades do IFBEPT. Entre os profissionais que assumiram os cargos de pró-reitor, em sua última atualização estrutural estão dois docentes com formação *stricto sensu* e vínculo de mais de 5

anos com o IFBEPT, conduzindo as atividades de gestão das Pró-reitorias de Ensino e de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão e outros três servidores técnico-administrativos, com formação *lato sensu* e com mais de dez anos de atuação no IFBEPT, à frente das Pró-reitorias de Administração, de Gestão de Pessoas e de Planejamento.

Entre as três diretorias sistêmicas do IFBEPT, apenas um dos diretores foi entrevistado, que se trata do gestor da Diretoria de Ética, com mais de dez anos de vínculo com IFBEPT e com formação *lato sensu*.

Os entrevistados em posição de diretor de ensino são docentes de seus respectivos *campi*, designados pelo reitor, sob indicação dos diretores gerais. Ambos têm formação *stricto sensu* e mais de sete anos de vínculo com o IFBEPT. No caso do *campus C*, é importante destacar que houve uma mudança do servidor que ocupava o cargo de Diretor de Ensino dias antes da entrevista a ser realizada e que, diante deste fato, o pesquisador tomou a decisão de manter a entrevista com o servidor que ocupava o cargo antes da mudança, por sua vasta experiência e tempo de atuação naquele cargo, na expectativa de obter uma maior riqueza de informações.

Os demais entrevistados que não ocupavam posição de comando na estrutura organizacional do IFBEPT, ainda que estivessem ali representando suas respectivas categorias profissionais, também já têm um tempo considerável de vínculo com a instituição e já passaram, todos eles, por cargos de gestão e/ou pelo Conselho Superior.

Delineado o perfil da amostra que deu origem aos dados, as próximas seções deste capítulo vão buscar compreender como ocorre a institucionalização das ações determinadas nos documentos normativos que constituem o IFBEPT, tendo como base os elementos constitutivos da gestão escolar democrática, abordados no capítulo IV. Para a análise do IFBEPT enquanto organização educacional, partimos do modelo de análise proposto por Lima (2001), o modo de funcionamento díptico da organização escolar. Neste sentido, a análise documental se torna um elemento fundamental para a compreensão dos aspectos racionais e burocráticos da ação organizacional, assim como os relatos produzidos pelas entrevistas poderão ratificar estes aspectos e ir mais além, explorando outros modelos de organização em ação no contexto do IFBEPT. Os dados obtidos a partir dos questionários poderão fornecer uma linha de entendimento sobre o grau de institucionalização das ações do IFBEPT, à luz da gestão democrática, que poderá se articular às duas primeiras para produzir um rico contexto de análise.

7.2. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A AUTONOMIA DO IFBEPT

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e a Rede Federal de Educação Profissional no parágrafo 1º do seu Capítulo I dispõe que as Instituições vinculadas à Rede Federal possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008). Esta condição também é ratificada no Art. 1º do Capítulo I do Estatuto do IFBEPT (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

Ainda que o termo autarquia, quando analisado a partir de sua derivação do grego, seja definido como autonomia ou independência, foi emprestado para a linguagem jurídica, mais especificamente ao direito administrativo, para designar o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Brasil, 1967 - Decreto-Lei 200, de 25/02/1967).

Assim sendo, é relevante destacar que a gestão descentralizada não significa plena autonomia ou independência para agir. A gestão administrativa e financeira do IFBEPT, portanto, requer subordinação às diretrizes estabelecidas na Lei de Criação dos Institutos Federais e em outras orientações normativas de âmbito federal. Não há imposição ou decisão de outros órgãos de governo ligados à educação para o que o IFBEPT realiza, “o vínculo não é hierárquico com a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e nem com o MEC, ele é finalístico (...). O IFBEPT pode executar, pela autonomia, o que for legalmente possível”, diz o entrevistado EGR5. Neste sentido, parece ter sua autonomia limitada apenas por recursos financeiros.

(...) se a gente tivesse recursos próprios ou se tivesse uma fonte de recursos, nós poderíamos abrir um *campus* onde entendesse necessário, mas como precisa vincular o orçamento e aí quem libera o orçamento é o Ministério da Economia, a gente precisa submeter esses pedidos pro MEC, pela questão não hierárquica, mas técnica e aí passa a ser uma decisão de política pública, se concorda ou não com aquele novo *campus* em determinada cidade (...), então se a gente conseguisse fontes de recursos e montantes contínuos e consideráveis, de fato a gente poderia abrir, implementar novos cursos, novas unidades, pra ficar claro o tamanho e o potencial dessa autonomia (EGR5).

A articulação política entre as organizações educacionais que dispõem de autonomia e outras instituições externas na busca por obtenção de recursos têm gerado discussões para a introdução de alternativas de receitas no âmbito das próprias instituições educacionais.

(...) inclusive tem frentes aí tentando, do próprio ministério da economia, que a gente tivesse novas receitas, por exemplo, com o aluguel do nosso auditório, com possibilidades de liberação pra publicidade em partes dos nossos prédios e se isso gerasse um montante x de recursos, a gente poderia pegar esses recursos e implementar outro *campus*, novos laboratórios... (EGR5).

Paro (2001) entende que não se pode falar em autonomia enquanto a escola tiver que realizar ela própria a prospecção de recursos com o intuito de suprir suas necessidades. A garantia de autonomia depende da disponibilidade de recursos pelo Estado.

O Estado tem provido o IFBEPT com recursos anuais para a sua manutenção, porém os recursos não têm acompanhado a expansão proposta quando da criação dos Institutos Federais em 2008 e nas consecutivas fases de expansão. Isto gera algumas dificuldades de realizar investimentos e de manter em funcionamento planos e programas estabelecidos no PDI do IFBEPT. O entrevistado EGR1 oferece uma perspectiva sobre isso:

(...) esse ano veio, por exemplo, 18 milhões, só que os 18 milhões que a gente recebe hoje é a metade do que a gente recebia em 2014, só que em 2014 a gente tinha duas unidades e hoje a gente tem sete. Em 2014 a gente tinha dois mil alunos e hoje a gente tem 8 mil.

Diante desta perspectiva, a modificação da estrutura organizacional do IFBEPT, aprovada no final do ano de 2020, instituiu uma Pró-reitoria de Planejamento como uma célula estratégica para promover ações coordenadas com outras diretorias para o desenvolvimento de projetos com a finalidade de captação de recursos à parte do que é disponibilizado por meio da Lei Orçamentária Anual, considerando outras fontes.

Precisamos ter mais investimento, mas não veio na LOA, vamos captar junto à bancada federal (...). O [IFBEPT] quer fazer ações de bolsas, programas, fazer cursos FIC, cursos profissionalizantes, os cursos no contraturno para alunos da escola estadual, vamos atrás de TED. TED com o Ministério, pode ser o MEC. Agora a gente está pleiteando com o Ministério das Mulheres. O Ministério das mulheres descentralizou o recurso pra gente, a gente vai fazer cursos pra mulheres em vulnerabilidade social, através do TED, porque se a gente depender e ficar esperando vir da LOA, não vem. Cada vez a LOA tá vindo menor, então a gente pega a LOA pra custeio e o que vier de fomento dentro das pró-reitorias fins e esse investimento maior, essas ações que a gente quer fazer e acontecer mesmo, a gente vai captando recurso através de descentralização, que são os TEDs ou emenda de bancada, emenda parlamentar (EGR6).

Para além dos elementos de autonomia descritos nas considerações acima, estas narrativas levantam questões interessantes acerca da ação organizacional e de como as organizações, em especial o IFBEPT, institucionalizam determinadas práticas organizacionais de forma a alcançar seus objetivos.

Implicado numa contingência de diminuição e limitação de recursos para dar conta dos seus objetivos institucionais, o IFBEPT lançou mão de ações alternativas em busca de incremento financeiro. Sem ferir a legislação, realizou articulações políticas junto a outras instituições do governo executivo e legislativo para equacionar o problema. Na medida em que os resultados destas articulações começaram a se comprovar exitosos e frequentes, passaram a compor a estrutura formal do órgão, por meio de células organizacionais específicas, por meio de procedimentos institucionalizados com a finalidade de desenvolver projetos internos para captação de recursos, delineando assim novas formas de organizar, concomitantemente às formas antigas.

É como afirmou Lima (2001) quando disse que a ação organizacional ora apresenta um modo de funcionamento conjuntivo, ora um modo de funcionamento disjuntivo. Ao deixar de ter um comportamento passivo frente à redução dos recursos na LOA, o IFBEPT passa a produzir regras alternativas, a partir da introdução de novas formas de atuar, com base em um novo contexto.

Esta mudança organizacional para se adequar a uma necessidade, porém, provou-se eficaz por um lado, porém gerou ações em outros âmbitos organizacionais, pois numa organização os recursos são limitados e, para ajustar a estrutura organizacional para uma estratégia de captação de recursos, precisou eliminar ou readequar outros elementos do organograma, o que gerou equivocidade, divergências e conflitos de interesses, que serão adiante apresentados, mas que demonstram desde já o modo de funcionamento díptico da organização escolar.

A autonomia, enquanto um dos principais elementos de gestão democrática analisados nesta pesquisa, será apresentada através de três direcionamentos específicos, porém interligados, a autonomia financeira, a autonomia administrativa e a autonomia didático-pedagógicas, todas elas mencionadas na Lei de Criação dos Institutos Federais e, portanto, enfatizadas nos questionários e nos guiões de entrevista aplicados aos atores organizacionais.

7.2.1. Autonomia Financeira: restrição de recursos e contradições entre planejamento e execução orçamentária

Explorando um pouco mais os aspectos da autonomia financeira do IFBEPT, os entrevistados afirmam que o orçamento é definido pela SETEC, ligada ao Ministério da Educação, tendo como base uma matriz vinculada a uma metodologia utilizada pelo CONIF (Conselho Nacional dos Institutos Federais), baseada em dados obtidos junto à Plataforma Nilo Peçanha, que é um sistema de informações disponível em um sítio específico da *internet* em que são armazenados os dados censitários anuais da

rede federal de educação profissional e tecnológica. A matriz Conif considera principalmente o número de matrículas dos estudantes dos cursos de nível básico, médio, técnico, tecnológico, de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu*, de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) e cursos de educação a distância por *campus* de cada instituição da Rede Federal (Conif, 2020) e outros aspectos como

Campus da capital, claro, sempre recebe o orçamento maior. *Campus* do interior e aí vem as especificidades. Se eu tenho um *campus* agrícola, o orçamento é maior também, mas quando chega o orçamento, essa divisão já vem ao encontro de um plano de trabalho que se faz (EGR7).

Assim, a partir dos dados coletados de cada órgão, o Conif define um valor mínimo que cada unidade deve conseguir para desenvolver suas atividades. Um detalhe importante tanto para o processo de constituição do orçamento, quanto para os aspectos da gestão democrática, foco deste estudo, é que a divisão estabelecida no orçamento vem ao encontro de um plano de trabalho elaborado no IFBEPT anteriormente à elaboração do orçamento. O entrevistado EGR7 faz questão de enfatizar o fato de que a definição das bases orçamentárias não é uma decisão da reitoria, enquanto órgão central de gestão, mas uma determinação normativa.

Não é a [reitoria], nem os pró-reitores, não é a pró-reitoria de planejamento e nem a pró-reitoria de administração que diz – ah, o *campus* [A] vai ficar com isso, o *campus* [B] vai ficar com isso, não! O *campus* [B] recebe a sua parte atinente à assistência social de acordo com o número de alunos que tem e assim sucessivamente com os outros *campi* (EGR7).

A ênfase desta narrativa pode estar apoiada na ideia de que a administração central do IFBEPT não tem ingerência sobre a definição dos recursos financeiros que são destinados à organização por meio da LOA e na responsabilização das unidades operacionais pela garantia de um padrão mínimo de oferta e manutenção de vagas, em conformidade com o tipo e especificidades de cada *campus*, definidos por normativas do Conif. Isto quer dizer que, se um *campus* foi aberto com uma estrutura para atender até 1200 alunos, então para garantir os recursos destinados para um *campus* com esta estrutura, é necessário que se oferte um determinado número de vagas em cursos e que se mantenha um quantitativo de alunos que esteja em conformidade com esta estrutura, considerando ainda que para cada tipo de curso existe um sistema diferente de pesos.

De todo modo, como foi dito anteriormente, a constituição do orçamento é precedida também de um plano de trabalho, que está circunscrito em uma fase denominada pelos gestores como fase de planejamento, que é representada por um trabalho descentralizado em que as unidades operacionais do IFBEPT são as principais protagonistas deste processo, desenvolvendo um plano de ação, que é baseado

no PDI e também no valor da LOA do ano anterior. Os Diretores Gerais então demandam que todos os departamentos analisem suas necessidades e encaminhem estas informações para a diretoria administrativa do *campus*, de forma a constituir o plano de trabalho que será enviado à Pró-reitoria de Planejamento, que procederá à unificação de todas as propostas, por meio da formalização de um Plano de Ação anual, encaminhado ao Conif.

O PDI norteia isso, que é o plano de mais longo prazo, ele é de cinco anos. Ele norteia as ações de cada *campus*, de cada departamento. Ai tem o plano de ação anual. Esse plano de ação, por exemplo, eu vou te dizer (...) a gente planejou de capacitação, aí a divisão do recurso tenta abarcar. O que acontece é que a gente tem tido recursos muito limitados ali desde 2014, 2015, então geralmente a gente faz o planejamento de um ano com base no orçamento do ano anterior. Então se eu tive ali 30 mil para capacitação em um ano, eu já trabalho pro outro com um planejamento de 30 mil. Se eu tiver pedidos superiores a isso, eu já não tenho como atender (EGC2).

Nesta perspectiva, a autonomia dispõe de uma baixa margem de manobra, considerando que ela está limitada a uma estrutura estabelecida em função principalmente da LOA do ano anterior e, portanto, num mesmo plano de trabalho. Assim, se o valor estabelecido para o orçamento se mantém igual ao do ano anterior, a autonomia fica limitada apenas a eventuais modificações nas ações operacionais. Assim, com o exemplo dado pelo entrevistado EGC2, se neste ano foi realizado um plano de qualificação para os servidores envolvendo determinadas ações, no próximo ano poderá realizar outras ações, mas utilizando-se dos mesmos recursos para esta finalidade.

Neste sentido, questiona-se então o verdadeiro propósito do PDI, enquanto instrumento de planejamento para cinco anos futuros, se a perspectiva de recursos tem como horizonte de tempo pelo menos os cinco anos anteriores de operação, cujos repasses orçamentários foram sendo reduzidos ao longo do tempo. Nesse contexto, é compreensível o uso da estratégia de buscar outros recursos por meio de TED (Termo de Execução Descentralizada) ou de emendas parlamentares, embora dependam de um conjunto de ações políticas, cujos fins podem não se concretizar ou podem se concretizar com base em parâmetros menores ou diferentes das expectativas geradas.

O PDI, entretanto, enquanto instrumento de planejamento, por sua própria natureza, demanda um contexto de atuação organizacional mais estável e deverá ser construído com base em recursos provenientes da LOA e quiçá, por meio da visão de um ambiente econômico e político favorável a um aumento destes recursos, o que não tem sido observado nos últimos anos. A plataforma Nilo Peçanha apresenta os dados de custeio e de investimento efetivamente realizados e o PDI apresenta a projeção de custeios e investimentos para o período de 2019 a 2023. A comparação entre o que foi executado financeiramente e a projeção para os próximos anos é apresentada na tabela 4 e o que se verifica é um

plano voltado para a realização de uma série de ações, vinculadas a objetivos organizacionais, considerando um panorama de crescimento, frente a um quadro de diminuição contínua de recursos, que como foi informado pelo entrevistado EGC2, já vem ocorrendo desde 2014.

Tabela 4. Comparativo entre custos e investimentos realizados e planejados pelo IFBETP

Ano Base	Custeios Realizados	Custeios Projetados	Investimentos realizados	Investimentos projetados
2018	24.619.786,00	-	8.507.018,00	-
2019	19.353.769,79	18.302.857,00	7.641.463,82	56.115.952,00
2020	12.220.838,33	20.133.142,00	7.201.260,00	44.162.076,00
2021	12.243.534,00	22.146.456,00	8.402.126,33	47.489.996,00
2022	-	24.361.102,00	-	25.630.835,00
2023	-	26.797.211,00	-	6.811.200,00

Fonte: Realizado (MEC, 2021), Projetado (IFBEPT, 2018a).

Não se deseja com a apresentação destas informações fazer qualquer apreciação crítica sobre a forma de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBEPT para o período de 2019 a 2023, já que o foco deste estudo não é o Planejamento Organizacional. É relevante, entretanto, destacar as incongruências entre a ação organizacional e a proposta organizacional, uma vez que na ação específica de elaborar o plano de trabalho para a constituição da proposta orçamentária, os atores organizacionais parecem estar divergindo a sua atenção de um dos principais orientadores normativos do IFBEPT, principalmente porque os recursos disponibilizados pelo Estado não são suficientes para que os atores organizacionais possam basear suas ações naquilo que está definido em sua proposta de desenvolvimento.

Por outro lado, há que se destacar o componente da ação coletiva do trabalho para a elaboração da proposta orçamentária, uma vez que, como demonstra a tabela 5, construída com base na questão 3 do questionário direcionado aos servidores técnico-administrativos e apresentado no apêndice 2 deste trabalho, as unidades operacionais do IFBEPT, mesmo limitadas por aspectos de caráter financeiro, são chamadas a apresentar suas necessidades e seus projetos para a composição dos recursos necessários para a realização das atividades educacionais. Para Lück (1997), a ação coletiva constitui o principal desafio da gestão educacional. A descentralização dos processos de direção e decisão requerem a noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino.

Tabela 5. Sobre a consulta aos departamentos técnico-administrativos sobre suas necessidades operacionais com o fim de construção do Orçamento do IFBETP

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Técnicos	28 25%	13	15	3 3%	41	28	69 62%	12 10%

A maioria dos servidores técnico-administrativos concorda, parcialmente ou totalmente, que participa da elaboração do plano de trabalho para a construção do orçamento do IFBEPT, informando seus projetos, programas e ações para o ano seguinte e os valores que necessitarão para realizá-los, tanto em termos de custeio quanto de investimentos, conforme discorre o servidor técnico-administrativo que participou da entrevista.

A gente faz um levantamento anual do que a gente vai precisar pra melhorar ou ampliar, se necessário, a estrutura de tecnologia. Nesse levantamento a gente coloca equipamentos, sistemas, pessoas quando necessário, serviços e a gente começa a alinhar isso com a parte administrativa e financeira pra preparar esse orçamento e deixar um valor separado para esse fim (ETC1).

Além da participação, a unidade do IFBEPT não é limitada pela reitoria, enquanto órgão de administração central da instituição. É o diretor geral do *campus* “quem diz o quê e como, o que precisa, como vai investir o recurso” (EGR6). Isto ocorre também porque cada unidade tem as suas especificidades e a reitoria, mesmo que quisesse, teria dificuldades para definir as finalidades do recurso em cada *campus*. Assim, o recurso é descentralizado para que cada *campus* faça uso dele da forma como foi planejado em cada ano, assegurados os princípios da administração pública na aplicação dos recursos, consideradas também as finalidades do órgão.

Além disso, frente às restrições impostas pelo Estado no que tange à redução do orçamento das unidades educacionais, existe um consenso de redistribuição de valores entre os *campi*, por meio de reunião em que participam os gestores da reitoria e os gestores das unidades, de forma a atender as demandas de manutenção de todos os *campi*, como comenta o entrevistado EGC1:

Eu sei que a partir de 2017, 2018, a redução do orçamento é bem pesada e (...) sempre que há essa redução (...), todos entendem os lados dos outros *campi*, mesmo porque eu entendo que o [IFBEPT] é só um. Ela é apresentada e votada em comum acordo com todos os gestores (...). A gente sabia que estava perdendo dinheiro, mas entende que está indo pra outro *campus* e isso é apresentado pra todos os diretores e todos concordam, não é uma imposição.

Os servidores técnico-administrativos que, comparativamente aos docentes, participam mais ativamente e operacionalmente no processo de constituição do orçamento de suas unidades, foram interrogados na questão 04 do questionário apresentado no apêndice 2 sobre a coerência da distribuição

das verbas orçamentárias entre a reitoria e as unidades do IFBEPT, conforme mostra a tabela 6. Alegam, em sua maioria, que essa distribuição é realizada respeitando as particularidades e finalidades de cada unidade.

Tabela 6. Respeito às particularidades de cada unidade e finalidades da instituição na distribuição das verbas orçamentárias entre Reitoria e Unidades

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Técnicos	24 21%	12	12	7 6%	35	25	60 54%	21 19%

Chama a atenção na tabela 6, o percentual de respondentes que não sabe informar (19%) se as verbas orçamentárias são distribuídas respeitando as particularidades de cada unidade. É provável que este resultado seja decorrente do fato de que os critérios de distribuição, assim como eventuais consensos realizados entre os dirigentes, acabam não sendo de conhecimento geral, por quaisquer que sejam os motivos.

Assim, no tocante à autonomia financeira do IFBEPT, alguns pontos merecem atenção: a) o modelo de gestão democrático deu espaço ao modelo de gestão de sistema social quando o IFBEPT percebeu a sua dificuldade em executar programas e projetos e realizar investimentos a partir das contingências associadas às restrições orçamentárias impostas pelo governo federal; b) as ações do IFBEPT estão baseadas em um plano de desenvolvimento institucional que não é condizente com os repasses financeiros necessários para executá-lo, o que demonstra um apego da gestão pela orientação normativa, a despeito dos problemas que este descompasso pode gerar. As fontes alternativas de orçamento parecem não ser suficientes para dar conta do que foi planejado para o período de cinco anos que abrange o PDI; c) Os atores organizacionais, principalmente os técnico-administrativos, acreditam que se envolvem no processo de elaboração do orçamento e isto parece ser uma primeira evidência de que as pessoas participam das ações de gestão, embora este aspecto seja melhor aprofundado mais adiante; d) também parece haver consenso entre os gestores organizacionais sobre eventuais necessidades de se adequar a distribuição do orçamento para atender a todas as unidades e; e) a autonomia financeira do IFBEPT parece ser diretamente proporcional à disponibilidade de recursos direcionados pelo governo federal. E se não houver excedente mínimo em relação às principais necessidades de manutenção da instituição educacional, como ações de limpeza, segurança, energia elétrica e outros serviços básicos para funcionamento das unidades, não há o que se falar em termos de

autonomia para decidir em que ações devem ser empregados os recursos. Neste sentido, a gestão educacional democrática fica subordinada às políticas públicas e às ideologias a que estão submetidas ou outras condicionantes externas.

A próxima seção mantém a análise da autonomia do IFBEPT, porém sob a perspectiva administrativa, abordando aspectos como a descentralização, a nomeação para cargos de gestão e as mudanças na estrutura organizacional, entre outros aspectos.

7.2.2. Autonomia Administrativa do IFBEPT: centralização de decisões e abusos de poder

Analisar a autonomia administrativa do IFBEPT é relevante para evidenciar o nível de decisão dos gestores em todas as instâncias da organização educacional para tomar decisões administrativas de diferentes escopos. Isto inclui as decisões dos diretores de *campi*, assim como as decisões dos diretores da reitoria sobre assuntos que dependem de sua direta intervenção e ação, como por exemplo a escolha dos profissionais que irão trabalhar consigo e inclusive a escolha dos caminhos que afetam estritamente a sua unidade de comando. Estas prerrogativas, entretanto, dependem do direcionamento tanto de orientações normativas quanto do comportamento da administração ou do dirigente máximo da instituição, que doravante se desvela.

A análise da autonomia administrativa do IFBEPT, neste estudo, é um elemento que gera consequências sob os mais diversos aspectos e na expectativa de apresentar este elemento de forma didática, serão analisados os seguintes aspectos principais: na primeira subseção subjacente a esta será tratada a nomeação dos servidores para cargos de gestão; na segunda subseção, a autonomia para adequar e modificar a estrutura organizacional e; na terceira e última, a descentralização de poderes da administração central para as unidades. Antes de contextualizar cada uma delas, é necessário situar o leitor sobre alguns aspectos de natureza administrativa que são observados nos órgãos de administração pública brasileiros e que ajudarão a compreender situações e argumentos que adiante serão apresentados.

Na sua condição de autarquia, o IFBEPT também dispõe de autonomia administrativa, com poderes para estabelecer a sua estrutura organizacional, definir as nomenclaturas e escopo de atuação dos seus cargos, para os quais serão designados os códigos de vaga, os CD (Cargo de Direção) e/ou as FG (Função Gratificada), cuja quantidade é definida pelo Conif.

O direito administrativo brasileiro classifica os atos administrativos quanto ao grau de liberdade da administração em atos vinculados e atos discricionários. O gestor máximo de um órgão, que no caso

do IFBEPT é o Reitor, pode realizar atos vinculados, quando a lei estabelece de forma objetiva como ele deve atuar ou pode realizar atos discricionários, quando ele tem a liberdade de decisão que é definida em lei, pois esta deixa uma margem quanto ao seu conteúdo, podendo o ato ser realizado pela oportunidade e conveniência administrativa, mas nunca se afastando da finalidade do interesse público.

Assim, algumas ações de ordem administrativa no IFBEPT dispõem de uma margem mais ampla de decisão, por não estarem definidas em lei e por não constituírem norma interna, e acabam por permitir rotular os atos discricionários como atos com menor carga democrática, porque são afetos a uma multiplicidade de interesses. Um destes atos refere-se à escolha e designação de servidores aos cargos de gestão.

A lei 8.112 de 8 de dezembro de 1990 afirma que o provimento dos cargos públicos ocorre por meio da autoridade competente de cada poder (Brasil, 1990 - Lei 8.112/1990). A nomeação dos reitores dos Institutos Federais é feita pelo Presidente da República, conforme estabelece também a Lei de Criação dos Institutos Federais, mediante apresentação do resultado do processo eleitoral (denominado formalmente de consulta pública à comunidade escolar), em que participam servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes (Brasil, 2008) .

Ainda que os Institutos Federais sejam equiparados às universidades sob alguns aspectos, a Lei de criação dos Institutos não manifesta a necessidade, como é o caso das Universidades, de uma lista tríplice, em que o chefe do poder executivo poderia escolher entre os três candidatos mais votados no processo de consulta pública, exigindo, dessa forma, o uso do ato discricionário. E dessa forma, o chefe do poder executivo, poderia, considerando o contexto político da nomeação, definir o candidato que melhor serviria a seus interesses. Tais situações foram frequentes no atual governo, conforme descreve o entrevistado EGR7 e só tiveram um fim após deliberações do Supremo Tribunal Federal sobre o assunto, pautando a escolha no candidato mais votado. Mesmo assim, a apresentação da narrativa desta situação servirá como linha condutora da análise que se será apresentada na próxima seção sobre a escolha e nomeação dos servidores para os cargos de gestão do IFBEPT.

(...) eu gostaria de evidenciar, em especial as tentativas que têm sido feitas dentro do governo Bolsonaro e isso não é nem uma questão política, é uma questão mesmo de fatos, pra mudar essa autonomia que a Lei 11.892 nos dá, primeiro na escolha do próprio reitor. Não existe lista tríplice dentro das instituições da rede federal como existe na universidade. A lei é clara, quem é eleito tem que ser nomeado. E houve toda uma movimentação dentro do congresso e dentro do próprio poder executivo pra mudar isso, pra fazer com que houvesse a lista tríplice e, em especial, que ele pudesse escolher o presidente do conselho que ele quisesse e o mais sério, que os diretores gerais que hoje são eleitos também não fossem eleitos, fossem nomeados. Então assim, a gente tem tido verdadeiros ataques à autonomia, que a gente tem lutado muito pra que isso não aconteça.

Estas situações foram veiculadas com frequência nos meios de comunicação por sua natureza incomum, porque mesmo nos casos das Universidades, o chefe do poder executivo historicamente nomeia o candidato escolhido com o maior número de votos pela comunidade educacional. Estas atitudes iniciaram um movimento dos Institutos Federais, por meio do Conif, que é um colegiado com atribuições basicamente consultivas, mas que promoveu, por meio de ações políticas, o debate do assunto nas esferas de decisão, mostrando que em um contexto democrático, os anseios das camadas sociais de base, por meio da participação e da união dos esforços, podem conduzir a mudanças nas políticas e nas normas mais amplas. O entrevistado EGR7 apresenta alguns exemplos que evidenciam esta situação:

(...) teve dentro da rede federal situações do IFRN, do IFSC e do IFBA, em que os reitores foram eleitos e não foram nomeados. (...) um deles, por exemplo, alegava que o reitor eleito estava respondendo a PAD. (...) então a Setec e o MEC estavam se valendo disso (...). A mesma coisa aconteceu com o IF Bahia. [O reitor eleito] (...) não tinha sido empossada por questões mesmo políticas. Novamente o Conif foi pra cima. Assim também aconteceu com o IFRN, que depois de muita luta em congregação desse conselho, a gente conseguiu fazer com que esses reitores pudessem tomar o cargo que lhes era de direito.

Isto nos remete à afirmativa de Medeiros (2003), de que a democracia, enquanto mediadora da convivência humana, construída histórica e culturalmente, poderá provocar rupturas positivas e indeterminações, por meio do exercício coletivo e participativo do poder público, de forma a conduzir a sociedade por estados desejáveis.

Por ser a autonomia administrativa um dos aspectos que gerou maior discussão nas entrevistas, as próximas três subseções devem tratar algumas questões específicas da autonomia administrativa, como já foi mencionado anteriormente. A primeira refere-se às ações de nomeação de servidores para os cargos de gestão.

7.2.2.1. Nomeação de servidores para cargos de gestão: centralização da decisão no dirigente máximo.

Voltando a análise da autonomia administrativa para o âmbito da organização objeto de estudo, a Lei 8.112 (Brasil, 1990) estabelece a possibilidade de o dirigente da instituição pública designar os servidores efetivos de órgãos públicos federais para ocupar cargos em comissão ou função de confiança, devidamente remunerados para este fim. O número de cargos em comissão e funções de confiança de cada Instituto Federal é definido pelo Conif e disponibilizado para compor o quadro de gestão em todas as unidades, existindo uma estrutura proposta para cada unidade, dado o seu tamanho e outras características, que não é mandatária. Esta definição pode ficar a cargo de cada Instituto, de acordo com

a sua proposta organizacional. Os cargos têm valores diferentes dependendo do grau de responsabilidades dentro da estrutura organizacional. Os Cargos de Direção são o CD1, o CD2, o CD3 e o CD4. O primeiro é destinado ao reitor, o segundo aos diretores gerais dos *Campi* e aos Pró-reitores e os outros dois para outras posições de direção subordinados aos dois primeiros. O cargo de maior remuneração é o CD1 e o de menor remuneração é o CD4. Há ainda as Funções Gratificadas, definidas pelos códigos FG1 e FG2, com atribuições de coordenação e chefias, respectivamente e que estão em uma posição menor na linha de comando organizacional e que dispõem de valores relativamente inferiores aos Cargos de Direção, mas com algum poder de decisão no âmbito das atribuições que lhes são designadas.

Estes dispositivos, além de conferir *status* e poder de decisão e comando, também acrescentam vantagens pecuniárias às pessoas que os detêm, pelo período em que estiverem formalmente constituídos por eles. Por isso e por todo o contexto que doravante será apresentado, estas posições acabam por se constituir uma rica fonte de análise para este estudo. Primeiro porque, por determinação legal, a escolha e a designação formal para ocupar estes dispositivos, daqui por diante denominados apenas “cargos de confiança”, é feita pelo reitor, com exceção daquele designado para os Diretores Gerais dos *campi*, cuja escolha é feita pela comunidade educacional de cada *campus*. E sobre essa discricionariedade poderá recair critérios de seleção e de manutenção que não sejam estritamente profissionais. Em segundo lugar porque a transitoriedade dos cargos, a ligação de alguns deles com os conselhos deliberativos e executivos, o fato de serem ocupados por servidores que também representam extratos sociais dentro da própria organização, entre outros fatores contextuais, geram um conjunto de interesses, conflitos e jogos de poder.

Um desses aspectos envolvendo os cargos de confiança, inclusive já mencionado anteriormente, refere-se à impossibilidade de o cargo máximo da instituição não poder ser alcançado por servidores do corpo técnico-administrativo, uma questão que gera um sentimento de diminuição desta categoria de servidores em relação aos docentes.

Dentro de uma instituição de ensino que divide, pra colocar os aspectos democráticos por exemplo, o cargo máximo é alocado na reitoria, onde só pode ter servidor técnico-administrativo em educação, por lotação e não por exercício. Ou seja, são 160 servidores (...) lotados na reitoria, de carreira TAE, entre classe D e classe E, em que a gestão é feita por um docente (...) pra ti ver como fica no mínimo desproporcional, na minha visão, pra categoria TAE

Esta perspectiva demonstra mais uma vez o sentimento de desprestígio dos servidores técnicos em relação à sua atuação no Instituto Federal, que por sua vez vai sedimentando um valor de

desigualdade, no qual a culpa passa a ser atribuída ao docente. Andrade Sánchez (2012) reforça a ideia de que o valor da igualdade se assenta na ideia de que nenhum indivíduo pode obter vantagens sobre outros. Ainda que este dispositivo não seja determinado pelo IFBEPT ou pela Rede Federal dos Institutos, ela pode dificultar a solidariedade em um sistema social que promove a desigualdade entre seus membros.

Ainda nesta esteira de cargos e funções, os entrevistados foram questionados sobre a escolha e a nomeação dos profissionais para assumir os cargos de confiança do IFBEPT, uma vez que o questionário aplicado aos públicos revelou que a gestão profissional é um aspecto que precisaria ser melhorado para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática. Esta era a última pergunta de todos os questionários aplicados aos estudantes e servidores docentes e técnicos, cujas respostas poderiam ser dissertadas ao invés de opções a escolher. Foram 23 respostas relacionadas à associação entre gestão profissional e cargos e funções e outras 21 respostas que faziam associação entre gestão profissional e ações e decisões de gestão.

Afirmativas como “algumas pessoas que ocupam cargo de gestão às vezes se acham dono do IFBEPT” ou “superar o personalismo gerencial existente na gestão! Não existe democracia sólida quando apenas os que concordam são acolhidos” ou “o IFBEPT precisa mudar a conduta de premiar servidores visivelmente desqualificados e despreparados para cargos de gestão pelo critério de terem atuado como militantes em campanha política para reitor e diretor geral” são algumas das narrativas que levaram o investigador a compreender melhor este aspecto nas entrevistas realizadas.

No questionário direcionado aos docente (questão 15 do apêndice 1) e técnicos-administrativos (questão 13 do apêndice 2) também foi proposto um questionamento específico sobre a escolha dos profissionais para assumir os cargos e funções de gestão. O resultado é expresso na tabela 7, abaixo. Questionou-se se a escolha leva em consideração os requisitos para atuação no cargo e fatores técnicos e profissionais.

Tabela 7. Concordância dos Docentes e Técnicos de que a escolha de profissionais para os cargos de gestão do IFBEPT obedece a critérios profissionais

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	34 37%	23	11	7 8%	25	21	46 51%	4 4%
Técnicos	47 42%	29	18	7 6%	34	19	53 47%	5 4%

Com base nas respostas oferecidas pelos públicos participantes, verificou-se que há entre os docentes e os técnicos uma percepção muito similar sobre este aspecto, sendo que aproximadamente metade dos respondentes (51% dos docentes e 47% dos técnicos) concordaram em parte e concordaram totalmente com a afirmativa, sendo o maior número destas respostas associadas à escala “concordo em parte”. Entretanto, vale destacar que o percentual de respondentes que discorda em parte e discorda totalmente também é elevado, perfazendo 37% para os docentes e 42% para os técnicos. Os indecisos somaram, em média, 7% e os que não souberam responder, 4%.

Os gestores entrevistados abordaram este aspecto sob diferentes perspectivas.

(...) eu não consigo ver nesse formato, da mesma forma que toda a equipe que trabalha comigo e não sou eu que assino a portaria, eu levo pro dirigente máximo como sugestão, eu não consigo ver também essa característica, de ser assim... por conta de um perfil político. E se a gente fizer uma análise nas pessoas que estão hoje em alguns cargos dentro do próprio [IFBEPT], a gente tem muitas pessoas que estão em cargos hoje e que em outros momentos do [IFBEPT] se posicionaram contrários ao nosso grupo gestor. Por exemplo, nós temos pessoas que estão em cargos de CD3 que não nos apoiaram em algumas eleições, mas que hoje através de uma análise técnica, de perfil, de profissional, foram convidados para estar numa função, então eu acho que as decisões para quem vai assumir a gestão, elas não estão diretamente vinculadas, exclusivamente, a apoio a grupo político (EGR1).

O entrevistado EGR1 narra a sua trajetória pelos cargos que passou, desde a coordenação de curso até a Pró-reitoria que ocupa atualmente. Sua narrativa evidencia que, embora sem experiência na gestão, desenvolveu suas habilidades nos cargos por que passou e nunca foi apadrinhado e nem parente de outras pessoas que poderiam dispor de poder para mantê-lo no cargo. Acredita no seu desempenho como fator preponderante para sua permanência e continuidade nas posições de decisão.

O relato abaixo, porém, chama a atenção sobre os critérios adotados pelo tomador de decisão na seleção dos sujeitos para ocupar os cargos. Isto porque o gestor que necessita preencher determinada função de confiança, precisa apresentar diversas opções de escolha e, em geral, acaba descontente com a definição daquelas opções que ficam mais distantes dos que mais lhe interessam, de forma a atender os interesses daquele que decide, o reitor.

(...) foi na quarta indicação que houve a aceitação (...). Três foram indicados anteriormente e nenhum dos três foi aceito. Ninguém diz por que, porque não aceitou. So diz que não, esse não, esse eu não quero, até que a gente conseguiu dois que a gestão maior aceitou (...) (EGC3).

O entrevistado EGR5 encontra-se na mesma posição hierárquica de EG1, com uma ideia diferente acerca da seleção para os cargos. Com base em sua experiência, que já vem de longo período, compreende que o dirigente máximo, neste caso o atual reitor, nomeia os cargos a partir de sugestões

dos demais diretores a ele submetidos hierarquicamente, sugestões estas que levam em consideração os requisitos técnicos demandados pelo cargo, especialmente na sua área de atuação, mas ele acredita que

(...) se eu tenho pessoas declaradamente contrárias à gestão, essas pessoas não podem fazer parte da gestão, sobretudo no nível alto de gestão, estratégico. Por lógica, se a pessoa se declara contrária à gestão e eu (...) consigo tecnicamente alocar pessoas que são favoráveis ao que eu entendo necessário de gestão (...), eu entendo que não impacta negativamente esse tipo de decisão. Na medida que não tenho alguém técnico que seja a favor e prefiro colocar alguém que não tem perfil, pra não colocar alguém que é contrário, aí eu estou sendo contraproducente (EGR5).

As expressões “contrário à gestão” e “a favor da gestão”, que aparecem de forma recorrente nos discursos dos entrevistados, estão relacionados ao posicionamento político favorável ou não às políticas e ações promovidas pela gestão, estabelecidas inclusive no seu plano de governo durante o período de eleição ou mesmo porque podem possuir alguma divergência de ordem pessoal ou profissional com o reitor ou quaisquer ocupantes de cargos que estão submetidos a ele.

A narrativa de EGR5, acima, destaca que a análise técnica do cargo está em segundo lugar no processo de escolha. Em primeiro plano está a orientação política ou o apoio, por quaisquer motivos, às ações da gestão, ou até mesmo a condição de não se posicionar contrário a ela, o que é confirmado por EGR6, abaixo:

(...) então quando um gestor convida alguém (...) pra desenvolver as políticas públicas com as quais ele está trabalhando, que ele acredita (...), então são convidadas pessoas que possam ter esse perfil, que vão trabalhar dessa forma, mas também que a gente acredite que tenha o perfil técnico pra desenvolver (EGR6).

Os discursos de alguns entrevistados permitem inferir que há contextos específicos a partir dos quais exige a escolha de gestores com peso maior sobre critérios profissionais, mas parece ser elevada a dificuldade em se afastar dos critérios políticos.

(...) é difícil tu sair do critério político na escolha, eu reconheço que é difícil realmente (...). A maioria das vezes é assim... tem um problema forte ali com a oposição. Quem é o cara forte ali que pode peitar a oposição? Então coloca ele! Aconteceu muito isso, ou então eu já vi acontecer muito... aquele cara ali, ele se destaca, só que ele é contra, então vamos trazer ele pra cá, que ele fica mais na dele dentro da gestão, eu já vi isso também acontecer diversas vezes (EGC2).

Apesar de confirmar que a posição “favorável à gestão” por parte dos prospectos à assunção dos cargos é um dos principais fatores de análise para a decisão de escolha, o entrevistado EGR6 ressalta

o caráter profissional com que a conduta do escolhido é avaliada, talvez como uma forma de amenizar o fato de que o critério político tem peso maior sobre o profissional.

(...) você pode até estar alinhado com a gestão, mas se você não desempenhar e o seu departamento estiver dando problemas, se estiver parado, você vai sair, porque o trabalho precisa continuar, a parte técnica precisa continuar, por mais que você esteja alinhado com a gestão (...) (EGR6).

Ainda que os discursos dêem conta de que a nomeação pode preceder uma indicação pelo gestor do departamento ou setor demandante, este aspecto em algum momento pode ferir a autonomia do gestor na sua prerrogativa, mesmo que extraoficial (já que a prerrogativa oficial é do dirigente máximo) em escolher o profissional com quem deseja trabalhar, atendendo ou não aos critérios simbólicos estabelecidos para este tipo de ação, utilizando-se do mesmo pensamento democrático narrado acima acerca da escolha dos reitores das universidades e dos Institutos Federais, posto que a escolha por outrem ou por personalidade superior da hierarquia de comando confere um grau de autoritarismo à ação, em um ambiente que tem a pretensão de ser democrático.

O entrevistado EGC1 explica o seu sentimento em relação a possíveis interferências na escolha, usando um discurso mais apaziguador.

(...) se eu indico uma pessoa ou a reitoria indica uma outra, eu não vou indicar uma pessoa que não seja qualificada pra estar lá no cargo, até porque é o meu nome que está em risco e a mesma coisa eu entendo a reitoria, só que na maioria das vezes atrapalha essa... que é aquela questão lá da autonomia e no meu modo de ver, isso passa pela política, passa por afinidades políticas. Políticas que eu digo, não é política de partido, é política interna, de ser mais... por exemplo, tem gente que no período da eleição, que apoiou o outro lado e quando é convidado pra assumir um cargo... não, não! Eu não apoio essa gestão e eu não quero (EGC1).

Por outro lado, o excerto abaixo sobre este assunto nada tem de apaziguador. Ao contrário, revela um caráter de controle e dominação para a ação de escolher os atores que vão tomar decisão em nível de gestão departamental ou setorial, o qual é caracterizado pelo entrevistado EGC2 como “efeito mordança”.

(,,,) uma vez que quando você escolhe pelo critério de afinidade contigo e não com a instituição ou com a atividade, eu entendo que a proatividade pode ficar comprometida, (...) então quando tu ages só politicamente, tu crias esse efeito. Tu crias também o efeito (...) da mordança, porque eu coloquei ali um diretor, um chefe de departamento, um coordenador, que vai intimidar de uma certa forma os insatisfeitos, os que questionam ou os que discordam da ação da reitoria ou do *campus* ou da gestão de alguma forma (EGC2).

A partir da análise dos trechos das entrevistas aqui condensados, é possível compreender o percentual elevado de participantes que não concorda que os gestores sejam escolhidos tomando-se como base critérios profissionais. E também porque existe um elevado número de respondentes que concorda em parte.

Não se deve questionar que a decisão e a ação de nomeação são prerrogativas do gestor máximo da organização, pois está contida na legislação vigente, sendo os critérios para esta escolha de livre arbítrio de quem detém este poder.

Pela perspectiva da gestão democrática, porém, English (2006) afirma que o líder modela os princípios democráticos, como participação, respeito e valorização das diferenças. Para o autor, os modelos de gestão democrática partilham valores essenciais de relacionamento entre os membros do grupo e devem estar relacionados à liderança colaborativa, distributiva, compartilhada, participativa, facilitada.

A descentralização do poder, da participação, e de autonomia das instituições, pode viabilizar a cidadania (Neto e Castro, 2011) no âmbito da relação entre o órgão central de administração (reitoria) e as unidades do IFBEPT (*campi*), bem como na relação entre os gestores dos diversos níveis hierárquicos, oferecendo um ambiente organizacional voltado para a cooperação e não para competição.

Ao colocar maior peso de decisão da escolha dos gestores sobre os aspectos políticos e na medida que esta ação é internalizada na cultura da organização, isso parece ter como efeito a menor propensão dos atores em cargo a aceitar sua destituição, mesmo que os motivos sejam alegadamente profissionais, por se verem repentinamente aliados de um grupo cujos valores estavam pautados sobretudo em interesses, demandas e ideologias comuns. Como os indivíduos têm uma variedade de interesses que perseguem dentro da organização, que abrangem metas, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações (Bush, 2006), inclusive particulares, que podem ser divergentes de outros indivíduos e grupos, eles podem também transitar para outras arenas que lhe sejam mais favoráveis. Neste sentido pode acontecer que

(...) por mais que você esteja alinhado com a gestão, (...) você sai e vira oposição. Ai que a gente vê que a pessoa não estava, não, que ela estava só por causa do cargo (EGR6).

Este contexto novamente demonstra a ambiguidade existente na ação organizacional, neste caso caracterizada por um ato racional estabelecido em norma (escolha e nomeação de servidores para assumir cargos de gestão), mas que se estabelece, conforme alude Bush (2006), por meio de alianças na busca de objetivos políticos específicos.

7.2.2.2. Gestão “descentralizada”, com decisões e competências centralizadas na Administração Central

O segundo aspecto explorado no contexto da autonomia administrativa trata da descentralização de poderes da administração central (reitoria) para os *campi*. Este aspecto contempla também a decisão dos diretores gerais das unidades em decidir pela escolha do grupo de gestores a eles subordinados e parece ser, dentro do contexto atual, um dos principais problemas apontados por eles e que geram forte conflito entre as esferas de poder, porque os diretores gerais, sendo eleitos como o reitor, querem ter o direito de decidir sobre sua equipe de gestão.

(...) é no mínimo estranho que a reitoria, o reitor ou dirigente máximo da instituição diga quem deve ser o diretor administrativo ou de ensino do *campus* que tem um diretor eleito democraticamente (...). [No *campus* A] acontece permanentemente. No [*campus* B] foi solicitado mudança pela reitoria. A direção do [*campus* B], depois de apelar muito e dialogar muito, evitou a mudança, mas isso tem acontecido permanentemente, então assim, a autonomia administrativa reduziu (...) (EGC2).

Além dos conflitos sobre a escolha da equipe gerencial, algumas narrativas expressam uma centralização de ações e decisões na reitoria, tirando das unidades operacionais a possibilidade de agir e decidir por conta própria ou apenas operacionalizando decisões advindas da administração central. O entrevistado EGC3 entende que os *campi* em geral participam das decisões, mas que existem frequentes intervenções à autonomia.

(...) há uma participação dos *campi*, sim, na maioria das decisões, mas a gente sabe de uma ou outra que veio de cima pra baixo, goela abaixo e ai os *campi* tiveram que engolir isso, sem poder fazer nada (...) (EGC3).

O entrevistado EGR1 justifica a centralização de determinadas decisões na reitoria por ser “a unidade estratégica”, e sendo um órgão estratégico, o “seu papel é mais voltado para a tomada de decisão” e complementa ainda que é por esse caráter estratégico que a reitoria é uma unidade que não pode ter alunos.

Esta concepção faz lembrar das organizações empresariais, especialmente aquelas categorizadas por Mintzberg (2003) como “formas divisionalizadas”, caracterizadas por uma cúpula estratégica formada pelos altos dirigentes e um conjunto de unidades “autônomas”, para as quais a cúpula estratégica transfere parte do poder de tomada de decisão. Nestas organizações, o sistema de controle de desempenho é bastante desenvolvido, percebendo-se um menor nível de padronização do

comportamento e de planejamento de ações. Isto implica uma padronização dos resultados a se obter por cada unidade autônoma.

Guardadas as semelhanças e ressalvadas as diferenças, é importante lembrar que o IFBEPT apresenta uma peculiaridade que o diferencia das organizações empresariais, não só pela sua natureza pública, mas pelo poder que flui da base para o topo, devendo ser melhor encarada como uma burocracia profissional, que é o modelo que Mintzberg aproxima das organizações educacionais, em especial as Universidades. Em função do caráter democrático de sua estrutura administrativa, não apenas os profissionais controlam o seu próprio trabalho, mas também procuram o controle coletivo das decisões administrativas que os afetam.

Assim, parece existir um conflito de identidade organizacional, por uma tentativa ora para se vestir do caráter racional e burocrático das organizações empresariais, ora para o caráter disruptivo da organização educativa, mais próximo do oxímoro da anarquia organizada.

E para garantir uma aproximação mais com esta do que com aquela, é que o IFBEPT instituiu, tendo como base a Lei de criação dos Institutos, o seu Estatuto e o seu Regimento Interno, o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O primeiro será melhor explorado mais à frente. O segundo é o foco da atenção agora, por ter sido mencionado algumas vezes pelos entrevistados como um mecanismo utilizado para a tomada de decisão conjunta.

O Colégio de Dirigentes, Codir, segundo o art. 10º do Estatuto, é integrante da administração superior da Instituição e tem funções normativas e consultivas sobre matéria administrativa, funcionando como órgão de apoio ao processo decisório da reitoria, possuindo a seguinte composição: Reitor, Pró-reitores, Diretores gerais dos *campi* e Diretores sistêmicos (IFBEPT, 2016).

O art. 11º do Estatuto apresenta as atribuições do Colégio de Dirigentes, que compreende: apreciar e recomendar a distribuição interna de recursos; apreciar e recomendar as normas para celebração de acordos, convênios e contratos, bem como para elaboração de cartas de intenção ou de documentos equivalentes; apresentar a criação e alteração de funções e órgãos administrativos da estrutura organizacional do IFBEPT, apreciar e recomendar o calendário de referência anual, apreciar e recomendar normas de aperfeiçoamento da gestão, entre outros (IFBEPT, 2016).

Ainda que não seja um órgão deliberativo, este colegiado é capaz de operacionalizar as decisões estabelecidas no Consup ou ainda fomentar a discussão e a aprovação de recomendações e ações de gestão. É um órgão em que há a participação das diretorias gerais de todos os *campi* do IFBEPT e também dos dirigentes da reitoria.

É pela alegação da existência do Colégio de Dirigentes que os gestores, especialmente os da reitoria, entendem que a autonomia dos *campi* é garantida, porque os diretores gerais também participam da sua constituição e, portanto, das decisões que os afetam.

(...) nós temos um colégio de dirigentes. As reuniões ocorrem mensalmente com a participação [do reitor], os diretores gerais de cada *campus*, pró-reitores e diretores sistêmicos e lá nós tratamos de todas as demandas que por ventura possam ter acontecido ou que precisem de conselhos, enfim, de informações. Então tudo isso é tratado no colégio de dirigentes (EGR3)

Algumas atividades, entretanto, conforme narrativa dos entrevistados, foram centralizadas na reitoria, como atividades ligadas a compras e licitações e também à gestão de recursos humanos, que anteriormente eram realizadas nos *campi*. Na reitoria, justifica-se a supressão destas atividades em função da responsabilização que recai sobre o dirigente máximo da organização acerca de atos praticados nas operações.

(...) ah, mas não tem representação de gestão de pessoas nos *campi*. Primeiro que isso partiu de uma decisão porque estava dando prejuízo para o órgão a forma de atuação dos servidores que estavam na gestão de pessoas nesses *campi*. Muitos erros e aí vinha a auditoria e apontava os erros e aí quem respondia era a gestão maior, centralizada (EGR5).

Nesta mesma esteira, a tônica da responsabilização toma uma forma diferente, apresentada por EGR7 abaixo, sugerindo que o *campus* usa do argumento de não ter autonomia para atribuir culpa a outrem pela sua recusa em ter que realizar ações que não são bem vistas enquanto atos de gestão. Neste sentido, a autonomia parece não ser de fato desejada, em função da ausência de assertividade nas atitudes dos gestores dos *campi*.

Decisão requer responsabilidades, requer consequências, então assim, não tem nenhuma decisão que se tome sem ouvir os *campi*. Nunca se toma uma decisão de nível de reitoria (...), sem se consultar o *campus* (...). Eu sinto que eles ficam meio receosos, porque dizer não também faz parte dessa autonomia, então talvez essas concepções sejam falta de dizer – eu não tenho autonomia, porque é mais fácil fazer com que as pessoas acreditem que eu não tenho do que eu próprio cavar isso, no bom sentido, porque eu vou ser visto às vezes de maneira não muito simpática por ter que tomar decisões que vão às vezes de encontro a interesses particulares (...). O que eu vejo nessa percepção de não autonomia é que aquilo que me faz ficar bem com o meu povo internamente, eu gosto. Aquilo que vai fazer com que as coisas não sejam bem vistas, é [o reitor] que não quer (EGR7).

Nos *campi*, a discussão em torno da autonomia tem um caminho diferente de responsabilização, ou seja, independente de quem tenha tomado a decisão, a responsabilidade recairá inevitavelmente sobre a gestão do *campus*. Para os gestores nos *campi*, a interpretação que se faz sobre as decisões é

que os atores organizacionais dos *campi*, docentes, técnico-administrativos, estudantes e até mesmo os responsáveis dos estudantes, acreditam que qualquer decisão que afete a unidade, é uma decisão tomada pela direção do *campus* e que dificilmente será associada à imagem de qualquer dirigente da reitoria. O entrevistado EGC2 faz uso de dois exemplos ocorridos em 2021 sobre a decisão de suspender as aulas presenciais e também sobre a possibilidade dada pelo MEC de realizar dois períodos letivos contíguos em determinado período de tempo para recuperar o atraso deixado pelo tempo de suspensão das aulas, ocorrido em função da pandemia de covid-19, que desagradou estudantes e responsáveis. Para ele, as decisões foram tomadas em nível de reitoria, sem que ele fosse chamado a participar ou sem que fosse dado o tempo devido para debater a questão no *campus*.

(...) então assim, pela comunidade escolar, acadêmica, quem é cobrado é o *campus*, mas a decisão não é tomada pelo *campus*, então no retorno agora em fevereiro, março desse ano de 2021, nas reuniões que a gente foi fazer com os pais dos alunos do ensino médio e os alunos do superior, a dificuldade foi imensa, porque o pai queria saber por quê que eles não foram ouvidos e pra gente é difícil explicar que a autonomia não é nossa. Na verdade, é difícil pra eles acreditarem que a discussão não passou por nós (EGC2).

Sobre essa questão da autonomia administrativa dos *campi*, parece não haver consenso e nem entendimento entre os próprios gestores sobre as decisões e responsabilizações no nível das ações dos *campi* do IFBEPT. Isto requer uma visita à regulamentação interna do órgão, uma vez que a Lei de Criação dos Institutos não é muito específica neste aspecto.

O art.16^a do Estatuto estabelece que o IFBEPT tem administração de forma descentralizada identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, por meio de uma gestão delegada, em consonância com a Lei de criação dos Institutos e com o Regimento Geral. Já no parágrafo único deste mesmo artigo consta que os Diretores Gerais dos *campi* respondem solidariamente com o Reitor por seus atos de gestão no limite da delegação.

Este texto tem dois aspectos importantes a ser destacados. O primeiro refere-se à administração descentralizada, identificada para cada *campus* e a reitoria, por meio de uma gestão delegada. Retomando o direito administrativo brasileiro, o artigo 12 da Lei Federal n. 9.784/99, admite a delegação de competências, sempre que não houver expresso impedimento legal, delegar parte de sua competência a outros órgãos ou titulares, quando for conveniente, por motivos técnicos, sociais, econômicos, jurídicos ou territoriais (Brasil, 1999). Esta delegação deve ser feita, no caso do IFBEPT, por meio de atos organizacionais internos. Com exceção das delegações com finalidades específicas, instituídas por meio de portarias ou resoluções assinadas pelo dirigente máximo, as delegações atribuídas aos diretores de

campi estão estabelecidas internamente por meio do Regimento Geral do IFBEPT, aprovado pelo Conselho Superior.

O artigo 59º do Regimento Geral do IFBEPT estabelece as atribuições da Diretoria Geral dos *campi*, quais sejam: assinar certificados e históricos finais dos estudantes, bem como de diplomas em conjunto com o reitor; celebrar acordos, convênios, contratos e outros instrumentos jurídicos com entidades públicas e privadas, no âmbito de atuação do *campus*; coordenar o planejamento, bem como exercer a função de ordenador de despesas do *campus*, de forma delegada e solidária com o reitor; solicitar, ao reitor, nomeação, designação e dispensa de servidores para ocupação de cargos efetivos, cargos comissionados e/ou funções gratificadas, responsáveis por setores, funções de apoio, coordenadores de projetos e programas; exercer delegação de poderes e atribuições outorgados pelo reitor; constituir comissões e exercer o poder de disciplina, no âmbito do *campus*; gerir o *campus*, compreendendo todas as dimensões da área de sua atuação, em consonância com os princípios, políticas, diretrizes e planos institucionais; presidir, na ausência do reitor ou do seu representante legal, as solenidades de conclusão de cursos técnicos e/ou de educação continuada; representar o *campus* em juízo ou fora dele; zelar pelo cumprimento das leis e normas, das decisões legais superiores, bem como pelo bom desempenho das atividades do *campus*.

As atribuições acima descritas que formam as competências atribuídas aos Diretores Gerais pelo dirigente máximo do IFBEPT parecem constituir “delegações de funções e tarefas” circunscritas ao âmbito de atuação de cada *campus*, “caracterizadas como desconcentração” e não como a “delegação efetiva de responsabilidades e poder de decisão, que se caracteriza pela descentralização propriamente dita” (Rivas, 1991, p. 20).

Para Santos (2006), a descentralização propriamente dita tem uma dimensão democrático-participativa, cujos princípios se baseiam na criação de mecanismos que ampliem a participação dos cidadãos em um contexto local.

O segundo aspecto importante do art. 16º do Estatuto do IFBEPT é a responsabilidade solidária, que reside na responsabilização de todos os envolvidos no ato administrativo, resultado de infração a normas administrativas, sujeitando os infratores às sanções previstas em Lei. Neste caso, parece que a delegação, seja no sentido de desconcentração, seja no sentido da descentralização de fato, afeta a conduta de todos os agentes administrativos envolvidos.

Diante do exposto, depreende-se algumas ponderações. Primeiro, parece que, ressalvadas as competências privativas do cargo de Reitor, a ele ou a ela, assim como aos diretores gerias dos *campi*, também são delegadas funções e tarefas, estabelecidas na Lei de criação dos Institutos Federais,

delegadas pela regra da desconcentração, como já foi mencionado acima. Ou seja, as atribuições dos diretores gerais são delegadas pelo Reitor, com anuência do Conselho Superior e as atribuições do Reitor são delegadas diretamente pelo Conselho Superior, quando da aprovação do Estatuto, do Regimento Geral e das demais normativas. A partir deste pensamento, pressupondo que a Lei 11.892/2008, no seu artigo 10º, estabelece que a administração dos Institutos é realizada pelo Conselho Superior e pelo Colégio de Dirigentes, a autonomia do IFBEPT e das suas unidades não passa pelas atribuições delegadas ao Reitor e aos Diretores de *Campi*, mas de decisões que devem ser tomadas pela coletividade, pelos alunos, docentes, técnicos e estudantes que compõem o Instituto, decisões das quais os reitores, os pró-reitores, os diretores sistêmicos, os diretores gerais, devem em conjunto estabelecer, enquanto integrantes do Colégio de Dirigentes, em sua integralidade, e no Conselho Superior, em sua representatividade.

Deste modo, os conflitos aqui expostos visando o poder de tomada de decisão, estão de alguma forma envoltos em um afastamento do que está proposto nos documentos normativos que regem a atuação do IFBEPT, posto que as decisões, especialmente em situações de caráter administrativo que impactam os objetivos finalísticos da instituição, devem estar circunscritas a um universo de discussão e deliberação coletivos, envolvendo todos ou a maioria dos públicos interessados. Este é o pressuposto da gestão democrática.

Muito embora existam diversos mecanismos à disposição do IFBEPT, que favorecem a gestão democrática, os atores organizacionais ainda parecem imbuídos culturalmente do espírito do autoritarismo que impera historicamente na sociedade brasileira. Alguns tomando o que é público a partir de uma visão privada e outros cegamente subordinados aos “donos” do poder.

Ainda sobre a questão da centralização, algumas narrativas dão conta de que determinadas práticas passaram a ser centralizadas na reitoria, como por exemplo as atividades de compra, de gestão de pessoas e outras ações que antes eram vinculadas aos *campi*, conforme descreve o entrevistado EGR7.

A gente centralizou os processos de licitação pra serem feitos (...) na reitoria por conta do quantitativo de servidores nos *campi*, mas cada *campi* é que designa, é que diz, é que determina o que vai querer comprar. É eles que dizem, eles que dão esse *feedback* e tem sempre o acompanhamento. Centralizar foi no sentido de não ter servidor suficiente para dar conta de tanta licitação (EGR7).

Neste contexto, é importante destacar que a supressão de funções e tarefas anteriormente delegadas aos *campi*, pode ser realizada em função de limitações de ordem econômica, técnica, administrativa e sob outros motivos pertinentes, discutidas e aprovadas nos Conselhos competentes,

entretanto esta centralização pode e deve ser negociada e compartilhada com os *campi*, independente das atribuições de responsabilidade que acima foram explicitadas.

Ainda no contexto da autonomia administrativa e dos conflitos entre as unidades do IFBEPT, a próxima seção aborda como ocorrem as alterações da estrutura organizacional.

7.2.2.3. Adequação e Aprovação da estrutura organizacional: um processo centralizado e sem a participação dos interessados.

O terceiro aspecto da autonomia administrativa que convém analisar aqui é a adequação do organograma, que é uma prerrogativa do Conselho Superior do IFBEPT, conforme estabelecido no item X do art. 9º do Estatuto do IFBEPT: “Aprovar a estrutura administrativa e o regimento geral do IFBEPT, observados os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica” (IFBEPT, 2016, p. 9 - Estatuto).

O ato de aprovação da última alteração organizacional do IFBEPT foi no dia 09/12/2020, por meio da Resolução n.92/2020, contendo o seguinte conteúdo: “Art. 1º Aprovar *ad referendum* a atualização do organograma da reitoria e *campus*, do Instituto Federal [Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica] – [IFBEPT]” e “Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação” (IFBEPT, 2020, p.1 - Resolução 92/2020).

Atenção para a expressão “*ad referendum*”, contida no texto. Trata-se de termo jurídico que significa “para apreciação”, “para aprovação”, “para ser referendado”. Refere-se a atos que dependem de aprovação ou ratificação de uma autoridade competente para serem validados, neste caso o Conselho Superior, como já foi evidenciado no parágrafo anterior. É um procedimento excepcional e deve ser evitado, utilizado em casos especiais ou em casos de urgência e levado ao órgão competente na reunião formal imediatamente posterior ao ato realizado nestas circunstâncias, embora não exista orientação expressa sobre o uso deste mecanismo no Regimento do Conselho Superior do IFBEPT, aprovado pela Resolução 110, de 05 de novembro de 2019.

Sobre a utilização deste dispositivo, e em especial para o caso da mudança organizacional ora tratada, há uma menção feita pelo entrevistado EGC4:

No [IFBEPT] nós temos os documentos oficiais e tem pessoas que não seguem os documentos oficiais. Nós temos muitas publicações de *ad referendum* não repassadas pelo Consup. É aprovado, publicado e depois vai pro Consup. Uma prova disso foi o organograma novo. Então (...) é muita coisa aprovada em *ad referendum*. Eles levam muito a sério essa questão de que é o reitor que manda. Eu escutei isso (EGC4).

Isto posto, observou-se que a reunião do Conselho Superior em que se apresentou esta demanda, ocorreu no dia 19 de dezembro de 2020, por meio 45ª Reunião Virtual Ordinária do Conselho Superior – 2020/ IFBEPT, dez dias após a emissão da Resolução 92/2020. O item 3.9 da pauta da reunião apresenta a necessidade de aprovação do ato 92/2020, que trata da atualização do referido organograma, que envolve reitoria e *campi* do IFBEPT. Os motivos alegados pela presidente do Conselho, expressos na ata, abordam a emergência em saúde pública decorrente do coronavírus (Covid-19) e as instruções do Governo Federal que o IFBEPT precisa atender (IFBEPT, 2020 - Ata do Consup), embora não exista menção na ata sobre o que trata as citadas instruções governamentais, presumindo-se que estejam relacionadas às questões de saúde pública, já que outros relatos neste sentido foram registrados na ata. Também não se verifica uma relação muito forte entre as necessidades de mudança estrutural e as questões de saúde pública.

A aprovação do ato, assim como da atualização do organograma da reitoria e dos *campi* foi realizada nesta reunião e gerou, posteriormente a Resolução nº 99/2020 (curiosamente assinada no dia 16/12/2020, três dias antes da reunião), que homologa e, portanto, ratifica a resolução 92/2020.

É preciso considerar uma informação importante para as análises deste estudo que estão por vir, de forma a encerrar a consulta aos dados obtidos nos documentos acima citados sobre este assunto específico, antes de aprofundarmos a discussão sobre a autonomia administrativa em torno da alteração do organograma.

Durante a discussão desta pauta da reunião do Conselho Superior, que ocorreu de forma remota, com a participação de quatorze representantes, três conselheiros se manifestaram, um deles representante dos docentes, outro representante dos técnico-administrativos e o terceiro, um diretor de *campus*, representante do colégio de dirigentes, indicando a necessidade e importância de se levar o assunto para a análise dos *campi*. A presidente então se manifestou “sobre essa importância e que serão analisadas futuramente” (IFBEPT, 2020, p.5 - ata de reunião Consup).

A reestruturação do organograma “em áreas específicas para o atendimento ao aluno” (IFBEPT, 2020 - ata do Consup), como disse a presidente do Conselho Superior que presidiu a reunião supra citada, em linhas gerais, passou a se apresentar assim:

(...) temos o conselho superior, que está acima da reitoria, temos a reitoria, temos a pró-reitoria de ensino, a pró-reitoria de pesquisa, pós-graduação e extensão, a pró-reitoria de administração, a pró-reitoria de gestão de pessoas e a pró-reitoria de planejamento (...). Existe as diretorias sistêmicas, a diretoria de comunicação, a diretoria de [ética], a diretoria de tecnologia da informação (...). E a gente tem nos *campi*

um organograma um pouco similar ao da reitoria, onde nós temos o diretor geral e hoje nós temos o diretor administrativo e o diretor de ensino, pesquisa e extensão (...) (EGR2).

Para fins deste estudo não há a necessidade de se especificar todas as alterações realizadas na nova estrutura organizacional posta, mas para que se entenda as narrativas doravante citadas, o quadro 4 apresenta a estrutura antes e depois da alteração, evidenciando as diferenças ocorridas especificamente nas principais estruturas de gestão do IFBEPT. As partes destacadas na cor azul representam as principais células organizacionais modificadas.

Quadro 4. Modificações no quadro de gestão do IFBEPT a partir da Resolução 99/2020

Organograma Antigo	Organograma Atual
Reitoria	Reitoria
Pró-reitoria de Administração	Pró-reitoria de Administração
Pró-reitoria de Gestão de Pessoas	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
Pró-reitoria de Ensino	Pró-reitoria de Ensino
Pró-reitoria de Extensão	Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação	Pró-reitoria de Planejamento
Diretoria Sistêmica de Tecnologia da Informação	Diretoria Sistêmica de Tecnologia da Informação
Diretoria Sistêmica de Comunicação	Diretoria Sistêmica de Comunicação
Diretoria Sistêmica de Engenharia	Diretoria Sistêmica de Ética
Diretoria Sistêmica de Desenvolvimento Institucional	-
Diretoria Geral de <i>Campus</i>	Diretoria Geral de <i>Campus</i>
Diretoria de Ensino	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
Diretoria de Pesquisa e Extensão	-

Fonte: (IFBEPT, 2017 - Resolução 116/2017) e (IFBEPT, 2020b - Resolução 99/2020).

As alterações propostas foram precedidas de *benchmarking* e análises da atuação de outros Institutos Federais, conforme trecho extraído da entrevista de EGR6, abaixo:

Não é uma inovação. Nós fizemos uma pesquisa na rede entre os outros institutos (...). O nosso é bem baseado no do Instituto Federal do Paraná, que já vem há muitos anos dando certo, as competências, a estruturação da [proppex], da proplan (...). A gente estruturou bem, fez pesquisa com relação a isso e foi um tipo de (...) estrutura que já existia na rede, que já funcionava e já vinha dando certo há muitos anos e que a gente fez implementar no [IFBEPT] (EGR6).

Além das alterações aqui demarcadas, a comparação entre as duas últimas alterações organizacionais demonstra que nesta última alteração houve um acréscimo de cargos de confiança, especialmente em nível de direção (CD3 e CD4) na unidade Reitoria e, por conseguinte uma redução destes cargos nos *campi*. Isto pode ser constatado nas figuras 7 e 8 que foram inseridas no capítulo V e que demonstram abaixo de cada órgão representado o código da função de confiança que lhe é destinado.

Em se tratando dos *campi*, cabe frisar que o § 1º do art. 77 do Regimento Geral do IFBEPT estabelece que cabe ao colégio de dirigentes sugerir a hierarquização, a prioridade e a compatibilização do preenchimento das funções de confianças da estrutura organizacional da Reitoria e dos *campi*, de acordo com a disponibilidade do número de códigos de Cargos de Direção e Funções Gratificadas autorizados pelo governo federal para a instituição e quando da liberação de novos cargos de direção ou funções gratificadas para o IFBEPT.

No caso da alteração organizacional em foco, o entrevistado EGC2 menciona:

O regimento geral do [IFBEPT] diz que... o regimento e o estatuto... Que toda mudança na estrutura da instituição deve ser levada ao colégio de dirigentes pra posteriormente ser levada ao consup. Isso foi ignorado, não foi levado ao colégio de dirigentes e não foi conversado nem com os diretores, imagina com o colégio de dirigentes. Ele foi direto ao consup (EGC2).

Durante análise documental, não foi possível a constatação documental acerca da discussão da alteração organizacional junto ao Colégio de Dirigentes, mas a ata do Consup evidencia que a discussão não passou sequer pelos *campi*, inclusive como foi mencionado anteriormente, um dos diretores gerais sugere enviar o documento para análise dos *campi*, o que subentende a não submissão ao Colégio de Dirigentes.

Os *campi* também dispõem de autonomia para propor mudanças organizacionais, submetendo à apreciação das modificações requeridas ao Colégio de Dirigentes, conforme orienta o entrevistado EGR2:

(...) então cada *campus* tem a sua especificidade e constrói o seu organograma de acordo com as demandas necessárias. O *campus* [D] tem as suas especificações por ser um *campus* agrícola, então tem um diretor de *campus*, tem um diretor administrativo, tem um diretor de ensino, pesquisa e extensão

e assim cada unidade constrói o seu organograma de acordo com as suas especificidades de trabalho naquela unidade (EGR2).

Os relatos dos gestores dos *campi* durante a entrevista dão conta de que todos foram tomados de surpresa em relação à supressão de um dos principais departamentos finalísticos de todos os *campi* – o DEPEX (Departamento de Pesquisa e Extensão), conforme relato abaixo.

E eu vou te dar mais uma informação, que foi essa que mexeu muito com os *campi* já no ano passado, que foi a extinção dos Depex. Os Depex foram extintos sem nenhuma conversa com os diretores gerais (...). A extinção dos Depex é unânime nos *campi* que é algo negativo, até porque você tirou um departamento de pesquisa e extensão, que produz em cada *campus*, por exemplo, pra criar mais uma diretoria de comunicação na reitoria, pra criar um departamento de [], que já existia uma coordenação antes. Tirou um FG e colocou um CD no lugar, ou seja, pra coisas assim administrativas que perto de um Depex de um *campus*, é irrelevante, mas isso tudo foi feito sem nenhuma consulta aos diretores e ao colégio de dirigentes (EGC2).

As atividades de Pesquisa e extensão, segundo o novo organograma ainda permanecem existindo, porém elas agora se subordinam, conforme mostra o quadro 3 e a figura 8, aos diretores de ensino dos *campi*. Entretanto, a retirada do CD, que representa a extinção de um departamento, reverbera negativamente principalmente entre os docentes, conforme relato abaixo, porque presumem a desvalorização das atividades fins para as quais o Instituto fora criado e põem em questão a autonomia da Direção dos *campi* para decidir sobre um aspecto que parece ser de alta relevância para as unidades operacionais.

É surreal que tu não tenhas departamento de pesquisa e extensão. Eu já achava surreal que tu tinhas esses departamentos juntos, pesquisa e extensão juntos, porque a quantidade de trabalho que tu tens ali é desumano, é sobre-humano na verdade (...), então quer dizer, quando vem uma decisão da reitoria, que tu tens que simplesmente extinguir o Depex e que os diretores gerais, enquanto eleitos, são pessoas que não brigam pra manter aquilo porque são coisas essenciais nos teus *campi*, então tu vês que realmente as decisões ali não são democráticas, porque eu vi meu diretor geral indignado com essa decisão, mas eu vi o meu diretor geral não fazer nada, então eu vi que ele não tinha autonomia (EDC1).

A supressão do caráter departamental do Depex e a utilização dos “CD” (cargos de direção) para finalidades administrativas na reitoria, ainda que exista razões para isso e, mais importante, sem uma discussão prévia, nem nos *campi* e nem no Colégio de Dirigentes, parece atribuir menor importância às atividades finalísticas da instituição e parece também que vai de encontro aos objetivos e finalidades para os quais os Institutos Federais foram criados. A organização administrativa do IFBEPT, segundo o relato a seguir, deve resguardar as atividades finalísticas.

Todos os institutos da rede têm essa autonomia que a legislação dá (...). São cinco pró-reitorias, mas é obrigatório que tenha as pró-reitorias fins. Você não pode deixar de ter as fins - ensino, pesquisa e extensão, esse tripé é necessário e desse daí não se pode abrir mão (...), então isso é da rede, tem a prerrogativa de fazer essas mudanças, mas sem deixar de ter o ensino, pesquisa e extensão dentro das cinco. As outras ele pode moldar. É nesse sentido a autonomia. E as mudanças que ocorreram, foi verificado o cenário de necessidade para adequar às necessidades estratégicas do [IFBEPT], como eu falei, pra captação de recursos, essa proximidade mais com os ministérios e bancadas federais pra trazer recursos (EGR6)

Apesar de reforçar que a alteração organizacional está pautada numa necessidade contextual de alcançar novos recursos para garantir o cumprimento do plano de desenvolvimento das unidades do IFBEPT e, por sua vez, como um fator estratégico diante de um cenário de restrição orçamentária, já abordado anteriormente, associado à manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão, porque ficam mantidos as ações, agora reorganizadas e articuladas em outras estruturas organizacionais, ainda assim, parece alocar um montante maior de recursos e motivação nas atividades meio (administrativas), em que pese o argumento expresso na ata da reunião do Consup para justificar a necessidade de ajuste organizacional estar voltada para “o atendimento ao aluno, a fim de que a Instituição possa promover as atividades sem perder a qualidade” (IFBEPT, 2020, p. 5 - ata do Consup).

O artigo 6º da Lei de criação dos institutos estabelece as finalidades e características dos Institutos Federais:

“I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008).

O artigo 7º da Lei de Criação dos Institutos estabelece os objetivos dos Institutos Federais:

“I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior (...)” (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008).

Como se observa, todas as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais são direcionadas para o fortalecimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e pós-graduação. As alterações organizacionais propostas, mesmo sendo fruto de comparações com outros Institutos, parecem conter em si um direcionamento que se afasta do que está proposto nos documentos normativos que orientam a ação organizacional. Os tipos de alteração realizadas, favorecendo as atividades administrativas e os meios utilizados para realizar a alteração organizacional, sem dar voz aos *campi*, sem a análise do Colégio de Dirigentes, o uso do dispositivo “*ad referendum*” e outros aspectos aqui expostos, parecem caracterizar o que Lima (2001) chama de infidelidade normativa.

A infidelidade normativa se contrapõe ao normativismo. Todavia, parte-se do pressuposto de que as duas orientações coexistem no contexto organizacional (Lima, 2001). Para o autor, este fenômeno só pode ser considerado por oposição à conformidade normativa-burocrática de que se parte como referência. Assim, para o autor, os atores organizacionais envolvidos no contexto escolar não agem limitando-se integralmente pelas regras e normas a que estão submetidos, mas atuam utilizando-se seletivamente das regras que estiverem disponíveis ou até mesmo inventando novas regras, que podem sobrepujar a força das orientações normativas estabelecidas,

seja por via da prática de infidelidades normativas, de ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia, desde logo através da produção de micropolíticas ou de políticas organizacionais e de lógicas de ação ou do seu ensaio em ações localizadas e ainda, embora mais raramente, através de processos de legalização a posteriori ou retrospectiva (Lima, 2001, p. 96).

Esta perspectiva converge com os pressupostos do neoinstitucionalismo, que entende que os componentes padronizados da organização são debilmente articulados, com baixa integração funcional (Dimaggio e Powell, 1991). Neste sentido, os elementos institucionalizados por meio de regras tidas como certas e presentes em esquemas interpretativos dos atores organizacionais podem ser influenciados por poderosos atores centrais, como agentes dominantes no campo organizacional. Emmendoerfer e Melo Silva (2009, p. 223) dizem que as regras podem estabelecer “uma constelação de incentivos e constrangimentos que produzem relações de privilégio e de subordinação/dependência”.

Em relação à democraticidade da ação organizacional, observa-se uma forte tendência a subjugar os principais órgãos de discussão e deliberação sobre eventuais alterações na estrutura organizacional, inclusive o próprio Consup, pois não é concebível fazer uma alteração às pressas sem motivos plausíveis, dez dias antes de uma reunião oficial, usando do artifício do *ad referendum* e sem que os principais interessados sejam avisados. A decisão de realizar uma alteração no *campus*, sem ter a autorização do diretor e de impor ao Consup uma decisão unilateral parece desvelar uma gestão com forte viés autoritário e que deseja fazer prevalecer interesses pessoais, ironicamente muito similar à gestão que se observa no poder executivo federal, citada no primeiro capítulo deste trabalho.

Em contrapartida, a entrevistada EGC4 sugere ações que podem amparar as propostas de uma estrutura organizacional em conformidade com os princípios da gestão democrática por meio da consulta à comunidade educacional.

(...) por que que eles não avaliam também anualmente ou semestralmente a importância daquela proreitoria por exemplo, pra comunidade. Quais são as dificuldades e as potencialidades e no que eles poderiam melhorar pro atendimento. Eu acho que daí poderia surgir organogramas (...). É ouvir a comunidade avaliando os setores pra ver realmente a necessidade (EGC4).

Finda a análise dos aspectos relacionados à autonomia financeira e à autonomia administrativa, a próxima seção vai tratar do terceiro e último aspecto de observação acerca da autonomia, que é a autonomia didático-pedagógica.

7.2.3. A Autonomia Didático-pedagógica

Um terceiro elemento de análise da autonomia dos Institutos Federais, também estabelecido nos documentos oficiais é a autonomia didático-pedagógica. O parágrafo 3º do Capítulo II da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e também o Estatuto do IFBEPT orientam que os Institutos tenham autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar

diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008).

A autonomia didático-pedagógica é limitada por alguns fatores estruturais, como o número de códigos de vaga disponíveis por unidade do IFBEPT e, por conseguinte, pela carga horária docente, conforme informa EGR1:

(...) nós temos autonomia para abrir, fechar e extinguir cursos, na maneira como acharmos conveniente, respeitando obviamente a carga horária docente, o número de códigos de vagas disponíveis e a condição de estabelecer uma infraestrutura mínima necessária. Os *campi* do interior, por exemplo, podem chegar a ter no máximo setenta professores e quarenta e cinco técnicos-administrativos, então dentro desse conjunto, a gente pode abrir a quantidade de cursos que acharmos pertinente, desde que não se ultrapasse esse limite (...) (EGR1).

O número de códigos de vaga obedece, como já foi dito anteriormente, a uma sistemática estabelecida pelo Conif, considerando o tamanho do *campus*, seu local de atuação, dentre outros critérios. E além disso, é preciso considerar as demandas sociais locais e a disponibilidade de recursos para a operacionalização dos cursos.

Está posto na lei de criação dos Institutos que uma das suas finalidades é “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural...” (Brasil, 2008, p. 4 - Lei 11892/2008), porém não se verifica no IFBEPT, nem na Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional ou no âmbito dos *campi* qualquer tipo de trabalho recente para mapear essas demandas. No PDI ou nos Projetos Pedagógicos de Curso não se faz menção a estas necessidades, a não ser uma breve justificativa da oferta dos cursos, porém sem citar uma clara metodologia de investigação. Esta fragilidade é observada na narrativa de EGR2.

(...) nesses [mais de dez anos] que o [IFBEPT] está no estado (...), houve uma evolução muito grande, a expansão se consolidou, contudo, a gente vê que ainda precisam ser realizados alguns procedimentos para ofertar mais vagas para a comunidade e atender os arranjos produtivos locais e os anseios do mundo do trabalho (EGR2)

Merece atenção a liberdade concedida ao IFBEPT no contexto de pandemia, em que as atividades presenciais de todas ou da maioria das instituições sociais foi suspensa.

(...) o período de pandemia caracterizou uma liberdade pedagógica das autarquias muito significativa. Muito embora o Ministério da Educação e o governo federal fossem contrários ao ensino remoto, contrários à paralização das atividades, mesmo numa pandemia, a instituição falou assim – não, nós

vamos parar, porque não temos condição de seguir e dar a devida segurança a essas pessoas, então nós paramos, mesmo com o governo federal sendo contrário, então existe também... a autonomia, no meu ponto de vista, segue por esta linha (EGR1).

No capítulo 05 do PDI é possível destacar a autonomia em relação às práticas educacionais quando informa que o IFBEPT busca conduzir seu trabalho pedagógico pautado em uma concepção educacional transformadora, com respeito à liberdade, a favor da democracia, considerando o saber viver e conviver de forma respeitosa com as inúmeras diferenças na promoção de uma educação de qualidade e da construção de uma sociedade com equidade (IFBEPT, 2018 - PDI).

Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFBEPT orienta os docentes sobre qual o tipo de concepção educacional que adota, buscando apoiar as atividades docentes por este direcionamento, com base em estudos e teorias educacionais. Esta orientação não é, todavia, um modelo estruturado a ser seguido. Trata-se de uma filosofia a partir da qual o docente promoverá de forma autônoma a sua ação, conforme previsto no Estatuto.

“O currículo no [IFBEPT] está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político- institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política de igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia” (IFBEPT, 2016, p 14 - Estatuto).

Esta concepção educacional exige, pois, que as escolas revejam suas metodologias de ensino, sua organização curricular e seus processos de gestão, no sentido de se tornarem espaços verdadeiramente formativos, participativos e democráticos. Para isso, se torna necessário que a comunidade escolar compreenda que as concepções de formação humana, currículo, avaliação e prática pedagógica, estão diretamente relacionadas aos aspectos políticos, históricos, sociais e culturais que estão em uso no contexto em que está inserida a escola, sendo, portanto, influenciada por ele (IFBEPT, 2018 - PDI).

Este direcionamento revela um dos aspectos que mais se destacam no contexto escolar, que diz respeito à prática educativa. Ainda que possam existir tentativas de padronizar tais práticas, em nível de políticas governamentais e mesmo em nível da organização escolar, trata-se de um aspecto que depende quase que de forma exclusiva do papel do professor.

Neste sentido, os estudantes foram indagados na questão 02 do questionário constante no apêndice 3 se os docentes do IFBEPT são independentes para fazer o seu trabalho, podendo planejar,

executar as aulas e avaliar os alunos da maneira que lhes convém. O resultado deste questionamento é apresentado na tabela 8, abaixo.

Tabela 8. Percepção dos Estudantes sobre a autonomia do trabalho docente

item	Conteúdo	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
		2.	Autonomia dos docentes para realizar o seu trabalho.	139 22%	48	91	66 11%	228	125

O resultado evidencia que a maioria dos estudantes concorda em parte ou concorda totalmente, perfazendo 57% dos respondentes que acredita que os docentes dispõem de autonomia para realizar o seu trabalho, sendo que 11% ficou em dúvida e 10% não soube responder.

O estudante do IFBEPT que participou da entrevista foi questionado sobre os 139 estudantes que discordam dessa afirmativa e se posicionou da seguinte forma:

(...) pelo que eu vejo muito, os professores usam os seus próprios métodos de ensino. Cada um tem um método. É obvio que como o [IFBEPT] é uma grande instituição, ele tem um regulamento de como deve ser seguido, tem um regulamento pra ele saber que tem que passar uma prova, tem que passar assim, pode ser um trabalho que você escolha, mas os professores sempre seguem métodos de ensino, os próprios métodos de ensino, mas claro, dentro das normas que o [IFBEPT] acabava regulamentando pra eles (EEC1).

Existe de fato um conjunto de orientações relativas ao trabalho docente, em geral expressas por meio de normativas provenientes da Pró-reitoria de Ensino, aprovadas pelo Conselho Superior, que também são inseridas no PPC (Projeto Pedagógico do Curso), que é um dos elementos sem os quais um curso não pode ser autorizado a funcionar, qualquer que seja o nível e/ou modalidade a que se propõe.

Estas orientações estão circunscritas principalmente ao processo de avaliação, conforme estabelecido no PPC do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, modalidade presencial, do *campus* E, aprovado pelo Consup, que estabelece:

o semestre letivo está dividido em 03 (três) momentos denominados Etapas Avaliativas, subdivididas em Etapa Avaliativa 1(E1), Etapa Avaliativa 2(E2) e Etapa Avaliativa 3(E3), devendo as Etapas serem realizadas em proporcionalidade à carga horária dos componentes curriculares. Cada Etapa Avaliativa vale quantitativamente 100 (cem) pontos. Na formação de nota quantitativa referente a cada Etapa Avaliativa, será adotado, no mínimo 2 (dois) Instrumentos Avaliativos (entende-se por “Instrumentos Avaliativos” os recursos utilizados para coleta e análise

de dados no processo ensino e aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos) diferentes, a saber: Prova, seminário, trabalho (...) (IFBEPT, 2021, p. 26 - Resolução 75/2021).

Por este dispositivo, o docente deve proceder à avaliação dos estudantes, estando ciente de que deverá proceder a três avaliações formais, com pelo menos dois instrumentos avaliativos, entre uma diversidade de possibilidades. É um critério utilizado para, entre outros motivos, proceder à elaboração de um histórico escolar para o estudante e garantir que o docente não se utilize apenas de um instrumento ou de nenhum critério de avaliação do desempenho discente. De todo modo, este dispositivo não parece impedir o docente de realizar a avaliação dos estudantes conforme sua vontade.

eu entendo que a habilitação está no número de instrumentos que a gente acaba fechando por normativas dentro da instituição, N1, N2, N3, de acordo com os segmentos que nós temos, nível superior, nível médio ou nível subsequente, mas o instrumento, como eu vou fazer, se é questionário, se é fórum, se é debate, se é seminário, eu como professor vou selecionar (EDC2).

É conveniente, portanto, analisar as manifestações docentes sobre o assunto. Primeiramente, a tabela 9 congrega três aspectos diferentes que podem caracterizar a autonomia do trabalho docente, submetidos à avaliação exclusivamente àqueles que responderam ao questionário. Trata-se das questões 1, 2, 3 e 4 que constam no apêndice 1, em que eles avaliam se são autônomos para planejar e realizar as atividades didático-pedagógicas dos componentes curriculares que ministram, se podem adequar seus planos, metodologias e avaliações, considerando o perfil dos estudantes e as condições pedagógicas e de infraestrutura física, se os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados integralmente por docentes da área do curso e por outros profissionais da educação, a partir de orientações legais e normativas e se têm autonomia para realizar ações de extensão, pesquisa e inovação tecnológica, com apoio do IFBEPT e/ou outros órgãos de fomento.

Tabela 9. Percepção dos Docentes sobre sua autonomia didático-pedagógica

item	Conteúdo								
		1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
1	Autonomia para realizar as atividades didático-pedagógicas.	7 8%	1	6	0 0%	33	49	82 91%	1 1%
2	Autonomia para adequar os planos, metodologias e avaliações	4 4,5%	1	3	4 4,5%	37	44	81 90%	1 1%

3	Autonomia para elaborar e reformular os Projetos de curso	4 4%	1	3	2 2%	26	53	79 88%	5 6%
4	Autonomia para realizar ações de extensão, pesquisa e inovação	13 14,5%	2	11	4 4,5%	34	39	73 81%	0 0%

As respostas produzidas pelos docentes confirmam a ideia que os alunos fazem sobre o trabalho docente. Os percentuais de concordância são elevados, ficando cima de 80% em todos os aspectos avaliados, quando somadas as respostas nos atributos concordo em parte e concordo totalmente.

No aspecto da autonomia para realizar as atividades didático-pedagógicas dos componentes curriculares que ministram, os docentes entrevistados afirmam não haver qualquer restrição ou qualquer orientação normativa para dirigir suas aulas, utilizando as metodologias que entendem necessárias.

Eu entendo como a liberdade de como você vai ministrar em termos de metodologia. Então as metodologias, nós vamos fazer as nossas escolhas de acordo com o diagnóstico de cada turma que nós estamos trabalhando. Então é uma via de mão dupla essa questão da autonomia, em termos de didática, de metodologia. E consequentemente o caráter administrativo-pedagógico também está preso a isso (EDC2).

O caráter administrativo-pedagógico apontado pelo entrevistado EDC2 diz respeito às orientações acerca da sistemática de avaliação, já apresentada acima e da necessidade periódica e contínua de realizar procedimentos de ordem administrativa, como por exemplo o preenchimento dos diários de classe, a confecção e entrega antecipada do Plano de Ensino do componente curricular a ser ministrado e do preenchimento de outros documentos pertinentes às ações de ensino, procedimentos estes que costumam ser negligenciados.

Dois posicionamentos sobre restrições à autonomia docente foram pontuados pelos docentes. O primeiro sobre as limitações impostas pelo currículo.

Eu acredito que a gente está muito preso à questão do currículo mesmo, em termos de ementário. É aí que a gente fica preso (EDC2).

O docente se refere aos conteúdos mínimos e/ou obrigatórios que devem ser trabalhados no currículo e que, em geral, mudam em função das políticas públicas e das mudanças políticas na esfera governamental, que acabam afetando o trabalho docente.

O segundo posicionamento trata também de uma orientação para que a prática docente se restrinja ao ambiente escolar, que parece não fazer sentido, especialmente para uma instituição que

atua na formação profissional. Esta perspectiva, por tudo o que foi explorado em termos de educação profissional no segundo capítulo deste estudo, pode ter alguma lógica.

Tem-se uma ideia de que o professor precisa necessariamente estar na sala de aula pra poder ensinar as componentes curriculares e isso pra mim é muito retrógrado, principalmente pra gente que trabalha na área técnica, porque a área técnica precisa muito da prática e a prática requer visualização e a repetição daquele movimento, então a gente precisa muito sair do laboratório, a gente precisa de vivência em outros campos, em outros contextos, em outros locais e entende-se, por exemplo, que quando você faz uma visita técnica, você não está atuando com o ensino, você está apenas fazendo uma visita e mostrando para os alunos e não é bem assim, então a gente fica muito amarrado a esse ensino dentro da sala de aula, tu precisas trazer o material e ficar escrevendo no quadro branco e isso atrapalha muito (EDC1).

Sobre a autonomia docente para adequar planos de ensino, metodologias e avaliações, considerando o perfil dos estudantes e as condições pedagógicas e de infraestrutura física, os docentes entrevistados ratificam os dados apresentados na tabela 9, exemplificando os meios utilizados para sua prática, que estão em consonância com as exigências institucionais no que diz respeito aos processos de avaliação.

(...) no proeja eu não posso trabalhar as mesmas metodologias que eu trabalho por exemplo no ensino médio. É totalmente diferente, até por causa da idade e até mesmo de tempo que esse meu aluno do proeja está fora da sala de aula, então eu tenho que adequar também a minha metodologia e até a minha avaliação que eu vou trabalhar ali dentro daquela turma (EDC2).

A autonomia para elaborar os projetos pedagógicos dos cursos pelos docentes está prevista no Regimento do IFBEPT, atribuindo esta prerrogativa aos Colegiados dos Cursos e/ou NDE (Núcleo Docente Estruturante). O art. 7º do Regimento Geral do IFBEPT estabelece que os Colegiados de Cursos são “órgãos deliberativos, em nível de curso, que acompanham as atividades didático-pedagógicas do respectivo curso” e o art. 8º estabelece algumas de suas competências:

“acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Plano de Curso/Projeto Pedagógico de Curso; propor, quando couber, aperfeiçoamento e participação na reelaboração do Plano de Curso/Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), articular a participação dos professores na implementação do Plano de Curso/Projeto Pedagógico de Curso” (IFBEPT, 2018b, p. 8 - Regimento).

A composição dos colegiados dos cursos, segundo o Regimento, está previsto no Regimento do *Campus*, que é um documento que não está constituído em todos os *campi* do IFBEPT e existe menção da aprovação de um Regimento Interno dos *campi* A e C, que são os primeiros *campi* a entrar em

funcionamento no Estado. Este documento é supostamente datado de 2015, entretanto não foi localizado. Todavia, os projetos pedagógicos dos cursos fazem menção ao Colegiado de curso como sendo

“órgão permanente e responsável pela execução didático-pedagógico, atuando no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do curso. Contém em sua composição docentes vinculados ao curso, pedagogo e representante dos discentes” (IFBEPT, 2021, p. 26 - Resolução 75/2021 - Consup).

Os órgãos colegiados, em conjunto com o Coordenador do Curso, constituem comissão elegendo membros docentes, pedagogos e representantes discentes para elaborar ou adequar os projetos pedagógicos dos cursos pelos quais são responsáveis. Fala-se em cursos, no plural, dada a particularidade do IFBEPT ser uma instituição que oferta cursos em diversos níveis educacionais e de diversas modalidades. Assim, por exemplo, em determinado *campus*, o colegiado da área de Meio Ambiente terá vinculado a si os cursos de Bacharelado em Engenharia Ambiental, de Tecnólogo em Meio Ambiente, de técnico em Meio Ambiente na forma integrada, subsequente e na modalidade proeja e ainda os cursos de especialização que são congruentes com esta temática.

Desta feita, quando da necessidade de elaboração de um novo Projeto de Curso ou a sua revisão, o colegiado requer da sua coordenação, uma comissão constituída por alguns de seus membros e demais representantes, formados pelas categorias de técnicos e estudantes.

Para os cursos superiores, existe também a figura do NDE, um órgão permanente, também constituído por indicação do colegiado, responsável pela elaboração e acompanhamento do Projeto do curso, desde a sua concepção até o seu encerramento. No caso do NDE, entretanto, há um conjunto de exigências de titulação, de dedicação e de produção científica que deve ser obedecido, pois constitui padrão mínimo de qualidade na avaliação dos cursos pelo MEC.

“O Núcleo Docente Estruturante (NDE) constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. Tem como atribuições: contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso e; zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (IFBEPT, 2021, p. 25 - Resolução 75/2021 - Consup).

O último aspecto da autonomia didático pedagógica, inquirida aos participantes da pesquisa e que teve um percentual menor de concordância está relacionado à realização de ações de extensão, pesquisa e inovação. Este resultado, inferior aos demais itens averiguados, parece que se deve à distribuição de carga horária docente, que muitas vezes inviabiliza qualquer iniciativa de extensão ou pesquisa.

(...) nós sempre temos o discurso da gestão de que o [IFBEPT] é um tripé, ensino, pesquisa e extensão, entretanto o principal é o ensino. Veja bem, se eu só posso trabalhar 24 horas aulas, a maior parte está para o ensino, só que eu vejo que o pessoal esquece que o ensino advém da pesquisa. A extensão também advém da pesquisa (EDC2).

Os docentes do IFBEPT são contratados com regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. São poucos aqueles docentes contratados com 20 horas semanais ou com 40 horas, porém sem dedicação exclusiva. Assim, por exigência de normativas legais e também considerando o número de cargos docentes disponibilizados para cada *campus*, o volume de carga horária para o ensino, geralmente fica muito próximo do limite máximo, sobrando uma carga horária pequena para que o docente consiga garantir o tripé para o qual o IFBEPT foi criado. Ainda assim, um número cada vez maior de docentes, por força da titulação ou pelo início das ofertas de cursos *stricto sensu* nos Institutos Federais, têm se lançado à pesquisa, mesmo que, computada toda a carga horária de trabalho, esta seja superior à delimitada por lei. Este aspecto será revisitado na penúltima seção deste capítulo, sobre as políticas institucionais democráticas, posto que a carga horária docente é um fator de forte conflito entre os docentes e a gestão e entre os docentes entre si. No âmbito da autonomia para realizar a pesquisa e a extensão, a carga horária pode ser um impasse.

Um outro motivo decorre também da falta de estímulos institucionais ou extra-institucionais para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão.

eu vejo uma grande disparidade (...) começando pelos fomentos mesmo. Eu sou totalmente contra esses editais que saem, por exemplo, pra tu dar como bolsa 700 reais para um pesquisador, 400 reais pro bolsista pesquisador, e tu vais, dentro do edital, com o discurso de que - não, a gente ofereceu 6 bolsas, mas essas seis bolsas são 700 pra o professor pesquisador e 400 pra o aluno. Como é que tu vais sobreviver fazendo uma pesquisa com 700 reais, 400 reais. Por que não fazer um edital com um volume maior financeiramente para que aquela pesquisa seja de ponta? Não adianta você querer mostrar uma quantidade de pesquisa, quando... eu por exemplo não vejo tanto impacto de inovação, de tecnologia dentro da nossa região (EDC2).

Há narrativas que tratam de questões políticas internamente ao IFBEPT e que acabam por desestimular alguns docentes quanto ao interesse pela realização de ações de extensão e de pesquisa.

A promoção ou veiculação dos trabalhos por meio dos canais internos de comunicação, como o sítio eletrônico institucional, os *e-mails* e as redes sociais, algumas vezes são vedadas para os docentes que supostamente são “contra a gestão”.

Lá na (antiga) pró-reitoria de extensão foi me dito assim: não é pra fazer esse projeto, porque esse daqui é campanha. A pessoa vai utilizar esse evento pra propagar a campanha (...) (EDC1).

Estas situações, entretanto, serão exploradas na seção que se trata das políticas e práticas de gestão, pois aqui o foco de atenção é a autonomia para realizar ações de extensão e pesquisa e não as práticas de comunicação do IFBEPT.

No contexto da autonomia para pesquisa e extensão, os *campi* podem formalizar convênios com outras instituições com o fim de obter recursos ou oportunidades de realizar projetos de extensão e pesquisa, sem depender de recursos, especialmente financeiros.

Sobre isso, a Lei 8.958, de 1994, no seu artigo 6º estabelece que as organizações sociais e entidades privadas poderão realizar convênios e contratos, por prazo determinado, com as fundações de apoio, com a finalidade de dar apoio às instituições federais de educação superior e às demais instituições científicas e tecnológicas no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos, com anuência expressa das instituições apoiadas (Brasil, 1994 - Lei 8.958/1994).

As ações com este propósito podem ser realizadas pela administração central, por meio da PROPPEX ou diretamente nos *campi*, conforme afirma a entrevistada EDC1, que retrata as atividades que eram abrangidas pelo antigo Depex e que agora estão submetidas à Diretoria de Ensino dos *campi*.

Um diretor de pesquisa e extensão não é um cara pra ficar emitindo certificado, sabe... É um cara que tem que estar fazendo contato com outras empresas, que tem que estar verificando... captando fomentos, sabe... verificando se outras pessoas, por exemplo, uma prefeitura, não quer fazer projeto com o instituto e de repente captar alunos (EDC1).

Assim, com base nos diversos aspectos abordados sobre a autonomia didático-pedagógica, observa-se que entre as três principais categorias de autonomia apresentadas aqui, esta é a que se apresenta menos acoplada a um sistema de normas e regras estabelecidas. Esta especificidade pode ser representada pela débil articulação, proposta por Weick (1976), que afirma que a débil articulação existe se dois sistemas têm poucas variáveis em comum ou se as variáveis comuns são fracas em comparação com outras variáveis que influenciam o sistema.

Internamente, as orientações para o trabalho docente são mais voltadas para o processo avaliativo, deixando-o livre para desenvolver as suas atividades como lhe convier. Externamente, o trabalho docente sofre a influência das diretrizes traçadas para a educação, que advém das políticas públicas instituídas em âmbito nacional, como é o caso da nova Base Nacional Comum Curricular instituída neste ano de 2022 pelo atual governo. Estas diretrizes são traduzidas no âmbito da pró-reitoria de ensino, que articulada com os *campi*, promovem as alterações curriculares nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ainda assim, respeitadas as diretrizes, o currículo pode ser construído e adequado pelos docentes, podendo englobar conteúdos que estejam mais adequados às novas tecnologias na área para a qual o curso se propõe, assim como instituir currículos mais flexíveis, interdisciplinares e contextualizados com as potencialidades de que dispõe o Instituto Federal.

O trabalho docente só é condicionado por ações administrativo-pedagógicas, como o lançamento da frequência, o preenchimento dos diários, a participação em reuniões, os registros de aulas, frequências e notas no sistema acadêmico Suap, entre outras questões. E é também neste ponto que se verifica alguma dificuldade de gerenciamento do trabalho docente, porque pela autonomia de que dispõem, muitos acreditam que o trabalho administrativo, associado à atividade pedagógica, não é tão importante, sendo relegado a um segundo plano, observando-se contínuos atrasos em sua execução.

Uma outra questão que é tratada com mais rigor na próxima seção, é a questão da participação. Neste sentido, existem relatos da dificuldade de envolver os docentes em projetos e ações voltadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. É um fator que, de certa forma, diminui a autonomia didático-pedagógica, uma vez que se o grupo não participa, a autonomia fica comprometida, como ocorre em instituições ou até unidades do Instituto, que precisam, por exemplo, importar projetos pedagógicos prontos, porque entre outros fatores, a comissão formada para este fim, não se prontificou em participar efetivamente para produzi-los. É como afirma o entrevistado EGR2:

... o professor precisa estar envolvido no processo. Não é só ministrar aula e preencher diário. Ele precisa realmente participar do processo, entender, olhar pra sua ementa e entender – olha, eu não tenho esse livro, eu preciso acionar o núcleo docente estruturante, numa reunião de colegiado eu preciso pontuar isso... (EGR2).

Esta questão, entretanto, pode ser melhor contextualizada principalmente quando a participação estiver em pauta. Para finalizar a análise sobre a autonomia do IFBEPT, um aspecto importante que também aparece neste estudo na interseção entre autonomia e participação refere-se à possibilidade dos atores organizacionais manifestarem suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos pertinentes ao IFBEPT, ponto que será melhor explorado na próxima seção.

7.2.4. Liberdade de Expressão: o medo no inconsciente coletivo

No capítulo I, Badie *et al.* (2011) apontam a liberdade de expressão como um dos indicadores do grau de democracia dos sistemas políticos. Trata-se de um ponto de referência, segundo os autores, para delimitar padrões democráticos. Neste estudo, a liberdade de expressão pode ser amparada tanto pela categoria da autonomia, considerando que a descentralização da tomada de decisão para os diversos níveis organizacionais pressupõe a liberdade de opinar, de criticar, de inferir juízos de valor, quanto pela categoria da participação, na medida em que, no contexto de um sistema legitimamente democrático, o envolvimento do indivíduo e dos grupos de atores organizacionais requer que não haja empecilhos para que se possa verbalizar pontos de vista sem o cerceamento deste direito.

A análise da liberdade de expressão, portanto, torna-se um aspecto relevante para este estudo e permite desvelar as primeiras impressões do que se apresenta na próxima seção, que trata da participação democrática no IFBEPT. Assim, a representação dos atores organizacionais sobre este aspecto é o ponto por onde se inicia esta apreciação.

Os três públicos participantes da pesquisa foram inquiridos quanto à possibilidade de manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre os assuntos relacionados ao IFBEPT, que se apresenta como uma das características fundamentais de instituições democráticas, que é a liberdade de expressão.

Os apêndices 1, 2 e 3 apresentam as questões direcionadas a esse assunto respectivamente para docentes (questão 5), técnico-administrativos (questão 1) e estudantes (questão 1) e a tabela 10 apresenta este resultado.

Tabela 10. Percepção da liberdade de expressão dos atores organizacionais sobre os assuntos relacionados ao IFBEPT

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	20 22%	8	12	3 3%	30	37	67 75%	0 0%
Técnicos	28 25%	9	19	7 6%	45	31	76 67%	2 2%
Estudantes	93 15%	27	66	31 5%	229	245	474 76%	22 4%

Freire (2004) recomenda que se deve fomentar na escola um ambiente em que exista liberdade para expressar opiniões, sugerir ações e fazer críticas, inclusive pelos professores em sala de aula. Assim, será possível construir uma escola e uma sociedade que estejam em consonância com a missão do IFBEPT, “democrática, justa, igualitária...”(IFBEPT, 2018a - PDI 2018 a 2023). Neste sentido, Andrade Sánchez (2012, p. 78) afirma que “o dissenso, a diversidade e as diferenças de opinião são úteis nas sociedades democráticas contemporâneas, sendo a expressão maior da tolerância” e, portanto, imagina-se que não deveria haver margem alguma de discordância quanto à livre iniciativa de se expressar.

O respeito a ideias, crenças ou práticas de grupos sociais que podem ser contrárias ou diferentes daquelas de outros grupos sociais deve ser expresso na tolerância, um valor que deve fazer parte da cultura política predominante em uma sociedade democrática (Andrade Sánchez, 2012).

Nesse sentido, ainda que se verifique um percentual relativamente elevado dos que concordam que possuem liberdade para se expressar, quando a análise se faz sobre a totalidade dos respondentes que concordam em parte e que concordam totalmente, neste caso 67% dos técnicos, 75% dos docentes e 76% dos estudantes, há um número também considerável que discorda em parte e discorda totalmente, 25% dos técnicos, 22% dos docentes e 15% dos estudantes que não se pode deixar de destacar, evidenciando que os estudantes sentem mais liberdade para se expressar e os técnicos sentem que têm menos liberdade. Além disso, mesmo os que concordam em parte parecem considerar, em alguma medida, que sua liberdade de alguma forma é tolhida, neste caso 33% dos docentes, 37% dos estudantes e 40% dos técnicos.

A análise das ações institucionais voltadas para a comunicação, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBEPT orientam sobre as estratégias de comunicação do IFBEPT visando agregar os atores organizacionais em torno dos seus objetivos. Entre os elementos de comunicação, a formação de colegiados se constitui como um diferencial e um estímulo para a comunidade acadêmica.

Neste sentido, o colegiado seria uma forma de fazer chegar no âmbito de quem tem o poder de tomada de decisão os anseios e interesses dos diversos públicos e grupos que compõem o IFBEPT, por intermédio de seus representantes. Como os colegiados se constituem como um ponto específico de análise deste estudo, sua contextualização se realizará em momento apropriado.

O PDI contempla alguns instrumentos por meio dos quais os atores organizacionais podem expressar suas ideias sobre o IFBEPT, sugerir melhorias, fazer reclamações, etc., entre eles estão a avaliação institucional e a ouvidoria. A avaliação institucional, segundo o PDI, constitui-se “em um processo de análise integral que permite o autoconhecimento, o realinhamento, a reestruturação das

ações, visando qualificar a tomada de decisão e o desenvolvimento dos processos organizacionais” (IFBEPT, 2018a, p. 267 - PDI).

A avaliação institucional ocorre pelo menos uma vez ao ano, envolvendo docentes, técnico-administrativos e estudantes do IFBEPT, por meio de um instrumento de avaliação em que estes podem dar sua opinião quantitativa e qualitativa sobre as diversas dimensões institucionais de uma organização educativa, como infraestrutura, gestão, políticas institucionais, corpo docente, aspectos didático-pedagógicos e até aspectos relacionados aos objetivos e missão institucional. O instrumento é disponibilizado para todos os servidores em todos os *campi*, para alunos egressos, para membros da comunidade e para os estudantes de todos os níveis e cursos ofertados pelo IFBEPT (IFBEPT, 2018a - PDI).

A avaliação institucional é principalmente um instrumento aplicado nas instituições de educação superior, categoria da qual o IFBEPT também faz parte, entretanto, sendo o IFBEPT uma instituição pluricurricular, ela utiliza a ferramenta em todos os âmbitos de sua atuação, principalmente porque a avaliação institucional gera resultados que podem ser utilizados para uma revisão do PDI em curso ou para o estabelecimento de novos objetivos e ações para um novo quinquênio de planejamento.

O PDI também apresenta a Ouvidoria do IFBEPT como um órgão responsável pelo atendimento das comunidades internas e externas. A ouvidoria recebe, examina e encaminha sugestões, elogios, reclamações, solicitações e denúncias tanto da comunidade interna como da sociedade em geral, referente a procedimentos e ações de pessoas, setores e órgãos dos *campi* e da Reitoria (IFBEPT, 2018a - PDI).

O IFBEPT também dispõe no sítio institucional do Serviço de Informações ao Cidadão, por meio do qual o cidadão pode realizar pedidos, fazer reclamações e obter formulários para outros tipos de requisições (IFBEPT, 2018a - PDI).

O entrevistado EGR1 afirma que os atores organizacionais parecem não ter consciência da existência ou da importância da avaliação institucional, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação - a CPA, bem como a Ouvidoria, como meios pelos quais podem também se manifestar.

Nós possuímos uma CPA na Instituição e (...) a adesão ao questionário é (...) menor do que 50% de todos os públicos, de alunos, de professores e de técnicos e esse ponto sempre me faz refletir... será que as pessoas sabem que é o momento para também poderem se expressar, avaliar as fragilidades, as potencialidades... As pessoas não sabem que numa instituição de ensino tem uma ouvidoria ou (...) que precisam ter uma comissão própria de avaliação, então importante destacar esses papéis para que as pessoas tenham melhor interpretação de onde poderem opinar (EGR1).

Todos estes aspectos evidenciam que existem mecanismos diversos por meio dos quais os atores organizacionais podem se utilizar para expressar suas ideias sobre o IFBEPT. Isto também é verbalizado pelos atores organizacionais que foram entrevistados nesta pesquisa. Esta contradição tende a ser explicada por meio de posicionamentos conflitantes dos próprios entrevistados, alguns dos quais expressam que não têm e nunca tiveram qualquer dificuldade de expressar suas opiniões e ideias sobre o IFBEPT.

Eu consigo expressar bem os meus pensamentos, a forma de pensar, a discordância da gestão, eu consigo expressar bem, até porque o diretor do meu *campus* me permite isso, porém eu já passei na gestão de alguns diretores em que isso não era possível. Por quê não era possível? Porque a gente não participava das reuniões estratégicas (ETC1).

As considerações feitas pelo entrevistado ETC1 levam a crer que se existe dificuldades em relação à liberdade de expressão, ela pode estar condicionada ao perfil do sujeito que se encontra no cargo de gestão.

Neste sentido, English (2006) afirma que o papel de um líder que preza pela democracia é ter atitudes e comportamentos que evidenciem uma postura voltada para a promoção de uma visão compartilhada e o desenvolvimento de uma cultura participativa. Entretanto, não se pode esperar que este perfil seja comum a todos os gestores, havendo assim uma disposição maior ou menor para a ação democrática em cada contexto. Portanto, pode-se esperar unidades organizacionais que tenham líderes com perfis mais democráticos do que em outras, dispostos a ouvir e a ser assertivos em suas abordagens.

A narrativa de ETC1 também é ratificada por um dos gestores da Reitoria, que afirma não ter tido qualquer experiência em relação a este tipo de situação.

(...) ao meu ver sempre teve essa questão de nós falarmos abertamente (...) é uma questão democrática. Eu falo o que eu penso (...), eu particularmente nunca fui repreendida (...) pra falar que eu não tenho liberdade de expressão (EGR3).

A tabela 10 demonstra que os estudantes também têm a mesma perspectiva sobre a liberdade para se expressar, então ao ser questionado sobre os possíveis motivos deste resultado, EEC1, representante de turma por diversos períodos letivos, afirma que em relação à Direção do *campus* onde estuda, jamais teve dificuldade em perguntar, opinar ou reclamar, mas que eventualmente este tipo de situação pode surgir em sala de aula por parte de alguns docentes.

se a gente está insatisfeito com alguma coisa, a gente tem que manifestar sim. Inclusive aconteceu já, da gente fazer um manifesto contra a coordenação do [IFBEPT] em um ano e a gente parou as aulas lá (...). Dependendo da situação, se for diretamente com professor... que alguns professores logicamente não gostam e acabam sim retaliando o estudante. Eu já sofri com isso e diversos colegas meus já sofreram também retaliação por causa de algumas atitudes, de se impor contra alguma situação também (EEC1).

No contexto da sala de aula, EEC1 aborda que o medo de retaliação acaba inibindo os estudantes de se manifestarem, especialmente em situações que desagradam o professor, que naquele momento é detentor de poder, na medida em que pode se utilizar do sistema de avaliação como um meio de punição.

No questionário, os estudantes puderam descrever o que pode ser mudado para que o IFBEPT tenha uma gestão mais democrática. Entre algumas respostas que indicavam liberdade de expressão, uma em especial está relacionada com a postura docente em sala de aula: "... a maior parte dos professores buscar impor seu posicionamento 'moral', ideológico e político, o que também é uma complicação, não abrindo margem aos alunos para exercerem sua liberdade de expressão e pensamento".

Estes apontamentos, entretanto, não são possíveis de aprofundamento, posto que o foco deste estudo não permitiu focalizar nas práticas democráticas no âmbito da relação entre alunos e professores. Vale, porém, a consideração feita por EEC1 de que a retaliação, neste caso, por meio da avaliação, gera o medo de se expressar.

Não foi possível descobrir, no caso do grupo de alunos, se a liberdade de expressão está circunscrita apenas ao ambiente de sala de aula ou se ela se estende ao ambiente organizacional dos *campi* ou do IFBEPT como um todo. Talvez seja possível lançar a hipótese de que parte deste contingente de estudantes que não concorda ou que concorda em parte que no IFBEPT a liberdade de expressão é tolerada, seja decorrente dos valores e crenças compartilhados no dia a dia com os docentes ou com os demais servidores técnico-administrativos dos *campi*, que, embora tenham medo de apresentar suas ideias abertamente em momentos formais, fazem-no nas relações cotidianas, até mesmo durante as aulas.

Esta inferência se faz porque foi possível observar que um grupo de entrevistados, especialmente vinculado aos *campi*, acredita que o medo é um dos principais fatores que inibe a participação e compromete a autonomia dos Diretores Gerais, dos departamentos e dos próprios servidores, enquanto cidadãos.

(...) pra tu veres que a democracia nesse país ainda é uma coisa um pouco que distante. Parece que a democracia está apenas no poder do voto e não é. É no poder do pensar, é na potencialidade do pensar e você ter a liberdade de expressar esse teu pensar. Eu concordo com isso e vejo assim, que há um temor mesmo dos profissionais de serem punidos de alguma maneira, perseguidos de alguma maneira. Eu acho que é a única explicação que se tem de a pessoa dizer que não se sente livre (...) é o medo e o medo te silencia. E quando o medo te silencia, as coisas não acontecem, porque quem te silenciou, quem foi o teu opressor, acaba oprimindo o conjunto e impede a instituição de crescer (EDC2).

Este medo subjaz interesses particulares dos servidores, que ficam comprometidos quando supostamente, por meio de atos discricionários, a gestão toma decisões que são contrárias aos interesses pessoais dos servidores como retaliação decorrentes de manifestações contrárias à gestão.

Um dos participantes do inquérito pelo questionário, faz críticas contundentes à gestão do IFBEPT quanto à liberdade de expressão ao responder à pergunta aberta sobre o que pode mudar para que a instituição seja mais democrática:

A gestão deveria deixar de segregar servidores que discordam de seu discurso, postura e ações, colocando-os na “geladeira”. A democracia no [IFBEPT] é a que interessa APENAS a quem está no poder, uma vez que visa escancaradamente SILENCIAR para se perpetuar nele. Não ouse se manifestar, discordar, que você não será apenas excluído de participar de programas e de constituir bancas/comissões com remuneração ou não, você poderá ser linchado virtualmente através de indiretas infantis [do dirigente] nas redes sociais, que enxerga o mundo de maneira maniqueísta (eu sou o bem supremo e quem não concordar comigo pertence ao mal).

A ideia e reforço do medo no imaginário coletivo resgata uma das metáforas propostas por Morgan (2006), que é aquela que compreende a organização como uma prisão psíquica, apoiada na ideia de que elas são “criadas e sustentadas por processos conscientes e inconscientes com a noção de que as pessoas podem se tornar verdadeiras prisioneiras de imagens, ideias, pensamentos e ações que esses processos originam” (p. 216). Dessa forma, a maneira como as pessoas agem e como pensam nas organizações se constituem como prisão na medida que confinam os atores organizacionais em mundos construídos socialmente e acabam inibindo a mudança ou como sugere o autor, a construção de outros mundos.

Esta metáfora não foi acolhida em nenhum dos modelos de organização propostos no capítulo III, porém pode ter alguma contribuição para entender as organizações a partir da proposta de um modelo integrado de análise.

A ideia da prisão psíquica é reforçada por EGC4:

(...) eu não vou entrar numa discussão pra depois eu me prejudicar, então as pessoas ficam com medo de se prejudicar, com medo de ter um PAD. É a cultura do medo e ela existe infelizmente dentro do instituto, de as pessoas não quererem falar e se prejudicar.

O PAD é a sigla para Processo Administrativo Disciplinar, que é um instrumento por meio do qual a administração pública, neste caso o IFBEPT, exerce seu poder para apurar eventuais infrações funcionais e aplicar penalidades aos seus agentes públicos e àqueles que possuem algum tipo de relação jurídica com a administração. PADs podem ser instaurados para apurar, por exemplo, crimes contra a honra, como calúnia, difamação e injúria, que muitas vezes são mecanismos usados para restringir a liberdade de expressão. Assim, parece que um dos motivos para o medo é a abertura de PAD (Processo Administrativo Disciplinar) contra servidor, que, talvez, possa ser mal interpretado quando se manifesta ou talvez mesmo por ignorância, verbaliza algo que pode levar à ideia de calúnia, difamação ou injúria. O Entrevistado EGC3 ratifica esse pensamento.

(...) eu acho que no meio de serviço público, o servidor de uma forma bem criteriosa, tem que se policiar em relação ao que ele fala, por causa dos processos. Um processo pode, inclusive, tirar o servidor do serviço público, então existe um medo, um certo medo do servidor em colocar pra fora todos os seus pensamentos, todas as suas palavras, por conta de um processo, então hoje em dia tudo é processo. Você tira uma brincadeira com um colega, você é processado, assédio moral, injuria, infâmia e tudo o mais, então aqui dentro é muito complicado você realmente falar o que você quer (EGC3).

Não há dúvidas de que há pessoas que tomam ações no sentido de agredir outrem e precisam ser devidamente responsabilizadas pelos seus atos. Esta não é uma atitude que se observa recorrentemente no comportamento dos atores organizacionais do IFBEPT quando se expressam e, por isso, é preciso ter um senso de razoabilidade, especialmente pelos servidores em cargo de gestão, para que a abertura de um PAD não se constitua, na menor das hipóteses, em uma restrição à liberdade das pessoas se manifestarem ou na maior delas, em abuso de poder (Mattos, 2003).

Discursos que enfatizam a ideia de que se deve ter cuidado com a forma como se expressam opiniões ou ideias acerca do IFBEPT ou de atos realizados por servidores, para além de uma opinião sensata sobre como se deve agir profissionalmente, podem também reforçar o medo.

todo mundo pode manifestar seu pensamento sua opinião contrária, mas respeitando o outro lado também e nem desconstruindo a instituição. A gente sempre tem que procurar a melhoria continua, mas sem denegrir o trabalho do outro colega também, porque nós temos colegas trabalhando fazendo o máximo que ele pode dentro do cenário que ele está (EGR6).

O entrevistado EGR7 faz uma observação similar e aponta a atitude responsiva que devem ter aqueles que expressam suas opiniões.

Eu posso e devo ter garantido, isso sempre, o meu direito de dizer o que eu penso, o que eu acho. Isso não significa, em especial quando eu não trago provas sobre o que eu penso, que eu acho, numa situação mais formal, isso não significa que a pessoa (...) pra a qual esteja sendo direcionado, seja instituição ou setor do [IFBEPT], (...) venha a concordar. Ao contrário, acho que o bom disso, o interessante disso é que haja esse, como diria Batkin, é que haja essa atitude responsiva (EGR7).

As considerações sobre respeito e atitude responsiva são sensatas, considerando que alguns comportamentos extrapolam o senso de zelo e consideração na relação com o outro. Ocorre que, em diferentes situações, estes argumentos são utilizados mesmo com o objetivo de silenciar, especialmente quando os apontamentos críticos acabam por incomodar aquele que é alvo do julgamento.

EGR6 também chama a atenção para a existência de um Código de Conduta do Agente Público, que proíbe que os servidores omitam opiniões depreciativas sobre o órgão em que trabalham, confirmando a ideia de que existem conflitos no IFBEPT relacionadas às formas de expressão utilizadas, principalmente pelos servidores, para expor seus pontos de vista.

É uma portaria do Ministério da Economia (...). E ele diz a conduta de cada agente público(...) e faz ressalvas e determina que é vedado (...) vedado à manifestação, mesmo em conta particular, de rede social, pra falar mal da sua instituição, do seu órgão, do seu trabalho (...). Isso é uma legislação. Pra quê? Pra que não haja esse conflito, essa guerra (EGR6).

Da mesma forma que a advertência acerca dos atos responsivos, o indicativo de um dispositivo legal para legitimar o uso de PAD e outros mecanismos, se tomados de forma irresponsável, até mesmo para evitar eventuais confrontos de ideias, também podem levar os atores organizacionais para comportamentos de temor em se comunicar em atos e eventos formais do Instituto, levando a uma postura passiva de participação.

Os conflitos gerados em função da liberdade de expressão demandam ações mitigadoras, consubstanciadas em um ambiente construído sob a perspectivas do entendimento entre grupos e pessoas, almejando a construção de uma democracia pautada na articulação entre todos (Medeiros *et al.*, 2019).

Um outro aspecto recorrente verificado na fala dos entrevistados trata de outro tipo de medo, relacionado à perda de benefícios pecuniários decorrentes da sua dispensa de um cargo de confiança, ou da impossibilidade de obter uma licença para realizar cursos de mestrado ou doutorado ou ainda de ter um pedido de remoção ou redistribuição, de seu interesse, recusado, dado o fato de serem atos discricionários.

(...) ele tem medo de manifestar porque ele tem medo depois de ser retaliado numa possível oportunidade de remoção e (...) isso vale pra redistribuição, então eu mesmo já peguei situações em que servidor está insatisfeito, mas que é melhor ficar calado, porque está tentando redistribuição e que se falar algo que possa ser mal interpretado, ele pode ter dificuldades (EGC2).

O processo de remoção é a transferência de um servidor entre unidades do próprio órgão e a redistribuição é a transferência de um servidor para uma unidade pertencente a outro órgão ou entidade da administração pública, no mesmo Poder. A licença para a realização de cursos de mestrado e doutorado refere-se à licença remunerada do servidor geralmente pelo período de duração da qualificação.

Essas situações, inclusive aquela relacionada à manutenção de um cargo de confiança, segundo as narrativas, parecem produzir alguma insegurança nos servidores para que exerçam o direito de manifestar-se, especialmente se estas manifestações estiverem pautadas em insatisfações, reclamações e apontamentos depreciativos sobre as ações da gestão.

(...) então o servidor que tem o desejo de tirar licença pra capacitação, de remoção, de redistribuição, ele prefere ficar reservado, uma vez que se ele omitir alguma opinião que seja contrária ao que a gestão pensa, ele pode ter algum tipo de retaliação e como na prática já aconteceu, então ele se reserva mais ainda (EGC2).

Esta narrativa evidencia a existência de uma participação reservada, que é mencionada por Lima (1998, p. 187), que pode ser dirigida para uma participação passiva ou ativa, dependendo do tipo de influência que sofre. Neste caso as pessoas parecem mais propensas a participar de forma menos voluntarista para evitar correr riscos.

Em relação a possíveis retaliações relacionadas à dispensa do cargo de confiança, o entrevistado EGR5 pressupõe que existe uma ideia do servidor ocupante do cargo de que, sendo uma prerrogativa de livre nomeação e dispensa, ele se abstém de fazer comentários sobre situações e ações que ele discorda da gestão e ao final, quando fica sem o cargo, começa a fazer considerações sobre a impossibilidade de se manifestar.

(...) tem ações e atitudes (...) que a gestão coloca como correta, ideal, enfim, como necessária em alguns momentos e a pessoa não concorda com aquilo, mas quer continuar na gestão (...) Quando é feita a dispensa, isso tudo aí que está internalizado, por algum tempo, é colocado na saída (EGR5).

Todos esses medos parecem ter entranhado a forte ideologia política que se verifica na instituição, a dualidade entre os “a favor” e os “contra” a gestão. Os interesses daqueles que estão no poder acabam por se chocar com os interesses de outros grupos ou até mesmo com interesses individuais, em uma constante luta política. Neste sentido, Bacharach e Mundell (1993) observam que quando as lógicas de ação são manifestadas por ideologias amplas ou por políticas específicas, estes sistemas de crenças implicitamente governam as decisões tanto sobre meios quanto sobre fins, assim indiretamente relacionando-os.

Para aqueles que são mais sensíveis a este contexto, não é muito difícil perceber as nuances desta lógica organizacional, dos parâmetros pelos quais determinadas decisões são tomadas.

(...) então existe um sentimento muito ideológico por parte de política institucional que às vezes atrapalha até mesmo o processo de diálogo, de comunicação, mas isso é normal, isso é democracia (EGR2).

EGR2 entende os conflitos como parte da democracia, mas também reconhece que existe uma forte dificuldade dos membros organizacionais em sobrepor o interesse coletivo ao individual.

O servidor traz muito pra si a personalidade (...) e não observa a instituição, (...) até porque a gente pensa que tem mais direitos do que deveres e realmente isso está numa balança e a gente tem tanto direitos quanto deveres e a pessoa às vezes não consegue analisar a situação de uma forma macro e ela analisa de uma forma muito pontual. As pessoas (...) também precisam (...) se apropriar das leis, ler, entender, buscar, não é só – “ah, eu tenho direito!”, mas está escrito aonde? (EGR2).

A ideia por trás deste pensamento é que, sob determinados aspectos, por não conhecerem as orientações normativas do Instituto, as pessoas acabam por se frustrar quando em uma manifestação de opinião, recebem um ponto de vista divergente ou quando alguns dos seus interesses não prevalece. Ainda que este seja um ponto de vista da gestão, pode ser observado também nos discursos de quem atualmente não se encontra em uma posição de poder hierárquico.

Eu acho que você tem que saber a sua posição de administrador, de gestor, de funcionário público. Você tem que saber separar as coisas e falta isso também dentro do instituto, saber separar as coisas, o que é administrativo, é administrativo. O que é pessoal, é pessoal e essas coisas não podem ser confundidas (EDC2).

Assim, parece mais fácil permanecer na ignorância e atribuir juízo de valor, o que leva, por sua vez, a ratificar ainda mais os valores e as crenças institucionalizados acerca de uma ideologia contrastante.

Esta perspectiva sobre a liberdade de expressão demonstra a necessidade de se debruçar sobre o processo de participação democrática no IFBEPT, uma vez que, como se verificou, a participação não está circunscrita a manifestações explícitas de opiniões, reclamações e ideias. É preciso também aprofundar o entendimento sobre o papel dos conselhos, sobre o processo de escolha dos representantes junto a estes conselhos e os demais mecanismos que podem conduzir os anseios da organização para o âmbito das decisões, questões estas que serão abordadas na próxima seção.

Antes, porém, faz-se mister fazer algumas considerações finais sobre a autonomia enquanto elemento da gestão democrática no IFBEPT.

Diante das evidências aqui apresentadas, fruto da triangulação dos dados obtidos com o inquérito, a análise documental e as entrevistas, observou-se que existe um conjunto de orientações normativas que regem as ações do IFBEPT, principalmente no que diz respeito à sua atuação enquanto instituição educacional autárquica, com poder descentralizado, em que suas ações se efetivam por um conjunto de mecanismos que requerem a participação dos atores organizacionais.

Estas orientações servem como diretivas para a ação organizacional, mas são frequentemente tomadas por interpretações divergentes ou por ações que, embora articuladas com a racionalidade das regras, não deixam de preservar o caráter ambíguo da ação. Neste sentido, a despeito do funcionamento da instituição se pautar em parâmetros normativos, também se verificam “objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos, processos organizacionais e tecnológicos obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização e participação fluida e parcial” (Ellström, 2007, p 453-454), característicos de uma anarquia organizada.

7.3. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NO IFBEPT

No item 1.4.1. do Plano de Desenvolvimento Institucional são definidos os princípios norteadores das práticas educacionais do IFBEPT e entre eles estão alguns princípios que se destacam por adotar os elementos da gestão democrática, fundamentais em organizações educacionais, dos quais foram pinçados: inclusão e justiça social, com equidade, cidadania, sustentabilidade, ética e respeito à diversidade; gestão democrática, com transparência, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas; educação como direito social, pautada na formação humana integral, com foco na produção e socialização do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo; democratização do acesso e garantia de permanência

e conclusão com êxito e; respeito ao pluralismo de ideias e liberdade de expressão (IFBEPT, 2018a - PDI).

Nos aspectos relacionados especificamente à participação democrática, o PDI contempla então a participação coletiva em instâncias deliberativas e o respeito ao pluralismo de ideias, além da liberdade de expressão, um dos pontos de análise na seção anterior. Neste sentido, o IFBEPT deve atuar no campo da ação coletiva em tudo o que faz. Este critério também se verifica no capítulo III da Lei de Criação dos Institutos, que se refere às disposições gerais e transitórias, em que fica assegurada no art. 14º a participação da comunidade acadêmica na construção do Estatuto e do PDI do IFBEPT (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008).

Assim, no inquérito aplicado aos atores organizacionais, os três públicos foram questionados sobre dois aspectos: a sua participação em órgãos colegiados e a sua participação na elaboração dos documentos oficiais do IFBEPT (vide perfil dos participantes nos apêndices 1, 2 e 3). Os resultados são evidenciados nas Tabelas 11 e 13, respectivamente.

No que diz respeito à forma de gestão do Instituto, um aspecto relevante é verificado no artigo 91º do Regimento do IFBEPT, que menciona a possibilidade de a instituição constituir unidades administrativas, órgãos colegiados de natureza normativa ou consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas, conforme sua necessidade (IFBEPT, 2018b - Regimento).

O art. 4º do capítulo II do Regimento trata dos tipos de órgãos colegiados em função dos dois níveis de sua estrutura: da administração geral e da administração de cada *campus*. No domínio da administração geral estão o Conselho Superior (Consup) e o Colégio de Dirigentes e no contexto da administração de cada *campus* estão os Colegiados de Curso e o Conselho de Classe.

Embora estes colegiados estejam mencionados nos documentos oficiais do IFBEPT, como o Estatuto e o Regimento, há uma infinidade de outras organizações colegiadas, para os mais diversos fins. A sua maioria funciona de forma provisória, para executar decisões estabelecidas em instâncias superiores e/ou para desenvolver propostas e recomendações aprovadas por estas. O artigo 45º do estatuto menciona que o IFBEPT poderá constituir órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

Entre os órgãos colegiados, estabelecidos no Estatuto e no Regimento Geral, estão o Conselho Superior – Consup, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, os Conselhos de Classe, (com atuação em cada *campus*), o Colegiado de curso (com atuação em cada curso e *campus*), a Comissão Local de Consulta Pública para Diretor de *Campus* e a Comissão Central de Consulta Pública para Reitor e Diretor de *Campus*. E entre os documentos oficiais do IFBEPT estão o Plano de Desenvolvimento Institucional –

PDI, o Projeto Político-pedagógico Institucional (vinculado ao PDI), os Projetos Pedagógicos de Curso, o Regimento Geral, o Estatuto e o Regimento Interno de cada *campus*.

Tanto no que se refere a órgãos colegiados, quanto no que se refere a documentos oficiais, existem outras opções, que serão referenciadas ao longo desta seção, todavia, aqueles que foram acima citados se constituem como os mais importantes, bem como os colegiados mencionados estão na mais alta alçada de decisão, tanto no nível institucional quanto no nível de cada unidade. E quanto aos documentos oficiais, outros documentos normativos criados internamente, requerem, para sua legitimação e operacionalização, a observação e a referência das orientações neles contidas.

A participação dos atores organizacionais nos órgãos colegiados do IFBEPT é demonstrada na tabela 11. Entre estudantes, docentes e técnicos-administrativos, a pesquisa envolveu 821 sujeitos no total, sendo 816 respostas consideradas válidas. Os participantes poderiam marcar mais de uma opção de resposta, caso exista ou tenha existido algum vínculo com esses colegiados, por isso, entre os que participaram de órgãos colegiados, que corresponde a 165 sujeitos (20,2% dos que foram inquiridos), houve uma média de 1,08 participações nos colegiados referenciados.

Tabela 11. Participação dos atores organizacionais em Órgãos Colegiados do IFBEPT

Participação em Colegiados	Respostas	
	N	Percentual
Total de inquiridos	821	
Total dos que responderam a questão	816	99,4%
Total dos que não responderam a questão	5	0,6%
Total dos que nunca participaram de órgãos colegiados	651	79,8%
Total dos que participaram em pelo menos um órgão colegiado.	165	20,2%
Média de órgãos colegiados em que esteve envolvido cada um dos que participou	1,08	
Total de Participantes no Conselho Superior	16	
Total de Participantes no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão	6	
Total de Participantes no Conselho de Classe	97	
Total de Participantes no Colegiado de Curso	91	
Total de Participantes na Comissão Local de Consulta Pública para Diretor de <i>Campus</i>	13	
Total de Participantes na Comissão Local de Consulta Pública para Reitor e Diretor de <i>Campus</i>	5	

Entre os que nunca participaram de nenhum dos colegiados citados na pesquisa, a menor incidência está entre os representantes do corpo docente, conforme demonstra a tabela 12. Este dado

pode ser justificado porque, em geral, a maior parte dos docentes, quando ingressam no Instituto, são imediatamente inseridos em seus colegiados de cursos e subordinados a um coordenador de curso. Além disso, invariavelmente poderão ser chamados para constituir os Conselhos de Classe e também as comissões para elaborar, adequar ou extinguir Projetos Pedagógicos de Curso, por isso sua maior contribuição está justamente nestes.

Os servidores técnicos que estão vinculados aos departamentos de apoio às atividades de ensino também podem ser chamados para compor os Colegiados de Curso e os Conselhos de Classe, assim como é mais frequente se observar também a participação de estudantes em Conselhos de Classe e Colegiados de curso.

Os servidores técnico-administrativos costumam estar vinculados a outras comissões, principalmente para o desenvolvimento de projetos de cunho mais técnico ou administrativo, como por exemplo o Comitê Editorial, a Comissão Interna de Avaliação Institucional, o Comitê de Gestão Ambiental, a Comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes, dentre outros assinalados pelos respondentes do questionário.

Tabela 12. Participação nos colegiados do IFBEPT por Categoria Profissional

Participação em Colegiados	Categoria Profissional			Total
	Docentes	Técnicos-administrativos	Estudantes	
Participação no Conselho Superior	9	5	2	16
Participação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão	3	1	2	6
Participação no Conselho de Classe	33	32	32	97
Participação no Colegiado de Curso	75	8	8	91
Participação na Comissão Local de Consulta Pública para Diretor de <i>Campus</i>	6	7	0	13
Participação na Comissão Local de Consulta Pública para Reitor e Diretor de <i>Campus</i>	3	0	2	5
Nunca Participou de Nenhuma Comissão	9	70	572	651
Total	90	109	617	816

A tabela 13 demonstra a participação dos atores na elaboração dos documentos oficiais do Instituto. Da mesma forma como ocorreu entre os públicos que responderam sobre a participação em colegiados na tabela 11, neste tópico também era possível marcar mais de uma opção de resposta e entre estudantes, docentes e técnicos-administrativos, a pesquisa envolveu 821 sujeitos no total, sendo 812 respostas consideradas válidas, por isso os 138 sujeitos que participaram da elaboração de

documentos oficiais do IFBEPT (correspondendo a 17% do total de inquiridos) teve uma média de participação em 1,16 documentos, entre os que foram referenciados neste estudo.

Tabela 13. Participação dos atores na elaboração de documentos oficiais do IFBEPT

Participação em Colegiados	Respostas	
	N	Percentual
Total de inquiridos	821	-
Total dos que responderam a questão	812	98,9%
Total dos que não responderam a questão	9	1,1%
Total dos que nunca participaram da elaboração de documentos oficiais	674	83%
Total dos que participaram da elaboração de pelo menos um documento oficial	138	17%
Média de documentos elaborados por cada um dos que participou	1,16	-
PDI	76	-
PPI	41	-
PPC	89	-
Regimento	22	-
Estatuto	16	-
Regimento do <i>Campus</i>	24	-

A participação dos atores organizacionais na elaboração de documentos oficiais demonstra uma maior pulverização da participação, que não fica concentrada apenas no corpo docente, embora entre os documentos os PPCs sejam aqueles com maior número de respostas, tendo em vista que, em geral, a maior participação na elaboração destes documentos é de fato do corpo docente. Todavia, observa-se que entre as categorias profissionais, parece haver uma maior participação dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes na elaboração dos documentos.

Vale lembrar que, assim como no caso dos colegiados, há também outros documentos oficiais que são aprovados pelo Conselho Superior e que não estão no rol dos elencados na pesquisa, como por exemplo o Regimento da Auditoria Interna, o Regimento do Consup, a regulamentação da assistência estudantil, os relatórios de avaliação institucional, instruções normativas internas e outros documentos citados pelos respondentes no questionário.

Tabela 14. Participação da elaboração de documentos oficiais do IFBEPT por categoria profissional

Participação na elaboração de Documentos Oficiais	Categoria Profissional			Total
	Docentes	Técnicos-administrativos	Estudantes	
PDI	34	37	5	76
PPI	21	19	1	41
PPC	65	19	5	89
Regimento	11	10	1	22
Estatuto	7	6	3	16
Regimento do <i>Campus</i>	8	15	1	24
Nunca Participei	17	53	604	674
Total	89	104	619	812

Assim, os primeiros resultados parecem refletir a efetiva participação da comunidade educacional tanto nos diversos colegiados existentes, quanto na construção dos documentos oficiais que devem reger a ação institucional. Se é constatando que participam, é preciso compreender como participam e isto é pauta para a próxima seção.

7.3.1. As instâncias colegiadas: uma participação formal e passiva

A tabela 12 evidencia que a representação nos órgãos colegiados, especialmente no Conselho Superior, está em conformidade com o que está estabelecido na Lei de criação dos Institutos e no Estatuto do IFBEPT quanto à sua constituição, pelo menos no que diz respeito à comunidade interna.

O artigo. 8º do Estatuto do IFBEPT estabelece que o Consup deve ter a seguinte composição: reitor, representação docente, representação discente, representação do corpo técnico-administrativo, representação dos egressos, representação da sociedade civil, representação do Ministério da Educação e representação do Colégio de Dirigentes (IFBEPT, 2016- Estatuto).

A ata da 45ª Reunião Virtual Ordinária do Conselho Superior, realizada em dezembro de 2020 apresenta a membresia do IFBEPT, em que são mencionados os representantes que fazem parte do Conselho. Além do Presidente, que é a posição ocupada pelo Reitor ou seu representante, estão os representantes dos docentes, técnicos-administrativos e estudantes e também os representantes do Colégio de Dirigentes e os representantes da sociedade civil. Não aparecem os representantes do Ministério da Educação e nem dos egressos, embora tenha havido justificativas de ausência. Dessa feita, comprova-se que a composição do Consup atende às prerrogativas legais no que tange à sua

representatividade. Ocorre que, ao ser questionados se participam das decisões institucionais por intermédio dos seus representantes no Conselho Superior, alunos (questão 3 do apêndice 3), técnicos (questão 5 do apêndice 2) e docentes (questão 6 do apêndice 1) parecem não se sentir representados.

Tabela 15. Participação dos atores organizacionais nas decisões do IFBEPT por intermédio dos seus representantes no Consup

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	26 29%	14	12	9 10%	27	17	44 49%	11 12%
Técnico-administrativos	28 25%	20	8	11 10%	37	28	65 58%	8 7%
Estudantes	157 25%	84	73	54 9%	140	109	249 40%	159 26%

Quando somadas as respostas de concordo em parte e concordo totalmente, os resultados apresentados na tabela 15 estabelecem um percentual relativamente baixo (49%, 58% e 40%), considerando que a constituição do Consup deve considerar um terço do número de *campi* em funcionamento para as três categorias de atores organizacionais, todos eleitos por seus pares, sendo o mínimo de dois *campi* (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

Quando considerados apenas os que acreditam totalmente com a afirmativa de que se sentem fazendo parte das decisões, o percentual é ainda menor. Questionados sobre os motivos desta baixa concordância, os atores organizacionais manifestaram um afastamento dos membros do Consup sob diversos aspectos. Um deles refere-se ao fato de que, por serem apenas duas cadeiras titulares para cada categoria no Consup (por considerar-se como base o número de *campi*) e por existirem seis unidades operacionais, então os representantes escolhidos, embora tomem decisões por todos, são conhecidos apenas nos *campi* com os quais estão vinculados, sendo desconhecidos para os demais.

(...) você vai ter dois professores fazendo parte do Consup, então (...), por exemplo hoje não tem nenhum professor titular [do *campus* C], então o Professor [do *campus* C] provavelmente não tem contato com professor que é lá do [*campus* B] ou que é [do *campus* A] e está no Consup, aí lógico ele não se sente representado (EGC2).

O trecho desta entrevista de EGC2 leva a crer que a orientação normativa requeira reformulação para que os membros do Consup não representem apenas os anseios de alguns, mas que possa representar a vontade da coletividade. Todavia, leva também a crer que os públicos não são articulados

dentro da própria categoria profissional. O Sindicato dos docentes ainda está em fase de implantação e não existe ainda qualquer movimentação dos servidores da categoria TAE para implantar o sindicato da categoria e não existe qualquer outro órgão específico de congregação destas categorias.

Por outro lado, os estudantes iniciaram há pouco tempo um movimento de organização estudantil, com a institucionalização do grêmio estudantil no *Campus A* em final de 2019 e com o ensaio no *Campus C*, que acabou por não ocorrer em função da suspensão das aulas, decorrente da pandemia de covid-19. Aqueles que responderam ao questionário, informaram se já participaram ou participam do Grêmio Estudantil, sendo que dentre os 619 respondentes, apenas 21 alegaram já ter participado, conforme demonstra a Tabela 16.

Convém ressaltar que, embora tenham havido 9 estudantes que manifestaram ter participado do grêmio no *Campus C*, mesmo sem ter sido formalizado, é possível que sejam os estudantes que, antes da suspensão das aulas, tenham se mobilizado para cria-lo.

Tabela 16. Número de alunos participantes de Grêmios Estudantis, por unidade administrativa

Unidade Administrativa	Participação em Grêmio Estudantil	
	Não	Sim
<i>Campus A</i>	382	15
<i>Campus C</i>	213	9

Ainda que se ateste a existência de grêmios e a participação dos estudantes, novamente se observa a polaridade que pode existir na sua atuação. Ou seja, cada um circunscrito às questões da sua unidade de atuação. Isto não quer dizer que deva existir um grêmio geral, porque o grêmio deve atuar no contexto da sua unidade educacional. Entretanto, na medida em que a representação junto ao Consup venha a se adequar a um processo de escolha pautado na seleção dos integrantes dos grêmios estudantis ou indicados por eles, a limitação do número de vagas manterá o problema da legitimidade.

A tabela 17 demonstra especificamente a percepção dos estudantes quanto à existência e atuação dos grêmios, obtida por meio da questão 6 do inquérito por questionário, evidenciada no apêndice 3. E embora exista um percentual considerável que reconheça e acredite na sua atuação, há também um número elevado de alunos que não sabe responder ou que não concorda, porque os grêmios são organizações estudantis que atuam na educação básica. Os estudantes que atuam na educação superior geralmente formam agremiações do tipo 'diretório acadêmico', cuja natureza e objetivos são

similares aos dos grêmios, entretanto formados estritamente por estudantes da educação superior, embora não tenham sido identificadas em nenhum dos *campi* sob investigação a existência destas organizações.

A separação destas entidades dentro de um mesmo *campi* (quando existirem) se deve ao fato de que o IFBEPT é uma das poucas instituições que congrega diversos níveis de educação em uma só unidade educacional, promovendo situações desta natureza, porque em geral os grêmios são as entidades de representação dos alunos nas instituições de educação básica e os diretórios acadêmicos são representações constituídas nas Faculdades e Universidades. Esta perspectiva adiciona uma complexidade maior à representatividade junto ao Conselho Superior, porque agora ao invés de uma, há a possibilidade de existirem pelo menos duas entidades de representação de estudantes em cada *campus*. Uma das ações de gestão poderia ser a promoção de uma representação unificada dos estudantes da educação básica e da educação superior em cada *campus*.

Tabela 17. Existência de Grêmios Estudantis ou Diretórios Acadêmicos institucionalizados e atuantes nos *campi*

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Estudantes	79 13%	60	19	32 5%	90	256	346 56%	162 26%

A falta de articulação entre as categorias dentro do próprio *campus* e entre os *campi*, portanto, pode constituir um dos motivos pelos quais as categorias de atores organizacionais não se sentem representadas e, conseqüentemente, não acreditam participar das decisões.

Os estudantes também avaliaram sua participação nos Conselhos de Classe e nos Colegiados de Curso. Segundo o Regimento Geral do IFBEPT, os colegiados de cursos são “órgãos deliberativos, em nível de curso, que acompanham as atividades didático-pedagógicas do respectivo curso e o Conselho de classe é um órgão consultivo de assessoramento à diretoria de ensino de cada *campus*, responsável pelo “acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas de cursos técnicos de nível médio” (IFBEPT, 2018b - Regimento). A tabela 18, portanto, foi produzida a partir do questionamento sobre a participação dos alunos nestes dois órgãos colegiados; que correspondem às questões 4 e 5 do questionário, constante no apêndice 3.

Tabela 18. Participação dos estudantes no Conselho de Classe e no Colegiado de curso

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Participação no Conselho de Classe	59 10%	31	28	28 4%	163	263	426 69%	106 17%
Participação no Colegiado de Curso	102 16%	63	39	50 8%	117	137	254 41%	213 35%

No que diz respeito aos Conselhos de Classe, o percentual dos que concordam é relativamente elevado. Há aqueles que não sabem e há também os alunos que fazem curso superior e que podem ter discordado porque o Conselho de Classe atua apenas no âmbito do ensino médio. O Conselho de Classe é “mais pra avaliar o desempenho do aluno e determinar algumas ações pedagógicas ou docentes que possam ajudar esse aluno na aprovação dele” (EGC3). Por se tratar de um colegiado que trata das especificidades de desempenho de alguns discentes do ensino médio, em geral os estudantes são chamados a participar e se manifestar sobre a conduta dos colegas, assim como professores e responsáveis dos estudantes, que também têm assento no referido conselho, de forma a se compreender as dificuldades e os meios de ajudar os estudantes, inclusive recomendando-os, quando for o caso, para programas de assistência estudantil. Daí se explica porque existe um reconhecimento maior do Conselho de Classe.

No caso dos colegiados de curso, o Regimento Geral do IFBEPT não especifica como deve ser constituído, porém a resolução 37/2012 normatiza as funções e a constituição dos colegiados de curso estritamente para os cursos de nível superior. Sob a orientação desta resolução, os colegiados de curso devem ser constituídos pelo coordenador do curso, por todos os docentes vinculados ao curso, por um pedagogo e “por um discente, escolhido entre os representantes de turma, com seu respectivo suplente, para mandato de um ano, permitida uma recondução” (IFBEPT, 2012 - Resolução 37/2012)

Ao analisar as portarias expedidas formalizando a constituição dos colegiados de curso, porém, são poucos os casos em que se observa a representação estudantil e a representação do setor pedagógico, tanto no *Campus A*, quanto no *Campus C*. Assim, justifica-se o baixo número dos que concordam que os discentes participam dos colegiados de curso.

Uma questão que chama a atenção no que tange à constituição dos colegiados é que o Conselho de Classe é um órgão voltado para atender demandas educacionais estritas do ensino médio e o Colegiado de curso é um requisito para as práticas da educação superior, ainda que o propósito do conselho de classe possa ser extensivo também aos alunos da educação superior e que nos cursos técnicos de nível médio, seja integrado, subsequente ou Proeja, há colegiados de curso, que podem também ser constituídos por estudantes. Naturalmente, isto se deve à tradição destes dois níveis de

ensino, mas revela que o IFBEPT ainda não conseguiu sedimentar em sua identidade o caráter pluricurricular da sua oferta e da sua atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Retomando à questão da participação dos atores organizacionais no Consup e à articulação com os representados para o compartilhamento de informações e prestação de contas, o entrevistado EGC1 reafirma porque os públicos não se sentem representados por aqueles que foram eleitos para o órgão máximo de gestão do IFBEPT.

(...) durante todo o tempo que estou no [IFBEPT], eu nunca fui consultado enquanto docente, pelo meu representante docente que está lá no consup. A impressão que a gente tem é que depois que os caras estão lá, é tipo na política (...). Eu nunca vi o representante docente do consup solicitar uma reunião com os professores do *campus* para dizer – olha pessoal, vai acontecer isso, vai ser votado isso, o que vocês acham? – eu nunca vi isso acontecer, então eu acho que depois que eles estão lá dentro, a decisão se resume ao que eles conversam lá na reunião (EGC1).

Aqui parece residir o cerne da fragilidade da democracia liberal, citada por Paro (2017), que restringe a participação ao momento do voto, privando-os de processos que permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

É nesta dificuldade de acesso e comunicação com os membros do Consup que reside também o sentimento de não representatividade expresso pelo estudante EEC1:

(...) a gente não tem acesso a essas pessoas, não tem nenhum grupo ou algum meio de comunicação entre a gente. A gente não fala com eles e eu não conheço todos. Eu acho que eu conheço um só membro do conselho, mas também a gente não perguntou nada e eles não buscaram nossa opinião (EEC1).

Um dos representantes docentes, que foi membro suplente do Consup, faz uma avaliação diferente deste aspecto. Ele acredita que não existe necessidade de uma comunicação entre os conselheiros e a comunidade educacional, porque entende que quando uma pauta chega ao Conselho Superior, ela já passou por outras esferas de participação, por outras comissões, por outros colegiados, seja nos *campi* ou na reitoria ou a partir da articulação entre todas as unidades, de forma que as demandas que chegam ao Consup, que dependem de sua apreciação e aprovação, são previamente discutidas e, portanto, presumivelmente de conhecimento dos atores organizacionais.

O docente exemplifica alguns casos, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as normativas de ensino, pesquisa e extensão, entre outras proposições, que advêm de propostas desenvolvidas por comissões de trabalho formalmente constituídas por Portarias instituídas em cada *campus* ou pela Reitoria.

(...) eu enquanto conselheiro do Consup, o negócio vai chegar lá pra mim e eu vou ver se está dentro da lei, se está de acordo com a resolução, tem os aspectos técnicos e isso tem que ser enviado pra mim anteriormente para que eu possa ler, mas eu preciso ir comunicar a comunidade? Não! Eu não vejo isso como uma obrigação de quem é conselheiro do Consup. Isso já tem que ter passado pela comunidade. Eu posso comunicar a comunidade? Posso, não tem problema nenhum! Mas é uma obrigação minha? Não! Por quê? Porque se esse documento chegou até o Consup, é porque ele já passou no *campus* (EDC1).

Apesar dessa consideração, é importante frisar que há pautas inseridas no Consup, que podem não ser dialogadas em outras instâncias coletivas ou mesmo que não passam pelas instâncias competentes, como é o caso da aprovação da readequação da estrutura organizacional, narrada anteriormente. Nestes casos, pode ser necessário, conforme alega EGC2 abaixo, conceder um retorno aos interessados e mesmo aos desinteressados.

Eu acho muito parecido com o parlamento. A gente vota aqui no deputado estadual, mas ele nunca volta pra dizer que ele tá votando nisso ou naquilo, então a gente acaba não se achando representado (EGC2).

Ainda nesta perspectiva, os relatos de alguns entrevistados dão conta de dificuldades em participar das reuniões do Conselho ou mesmo de assisti-las.

Segundo o art. 26 do Regimento Geral do IFBEPT, as reuniões dos colegiados podem ter servidores, estudantes e pais ou responsáveis de estudantes como participantes ouvintes, desde que solicitado à Presidência do Colegiado com antecedência não inferior a vinte e quatro horas (IFBEPT, 2018b - Regimento).

Sobre este aspecto, o entrevistado EGR1 informou que no início da atual gestão do IFBEPT, as reuniões do Consup eram gravadas e transmitidas ao vivo para os servidores, mesmo com um *quórum* muito reduzido. Esta sistemática “durante a pandemia realmente deixou de seguir essa tramitação pelo cenário pandêmico, mas até então a gente tinha essa transmissão” (EGR1).

Este aspecto chama a atenção para o fato de que durante o período de pandemia, o trabalho passou a ser realizado de forma remota, com o uso de tecnologias para a realização de reuniões ou outras atividades que requeriam maior interação. Se as reuniões até o início da pandemia já eram gravadas e transmitidas por mecanismos tecnológicos, a partir da pandemia, quando isto passou a ser uma necessidade, talvez a manutenção da ferramenta poderia, além de manter uma ação julgada positiva pela gestão, atendendo sobretudo ao artigo 26º do Regimento do IFBEPT, evitaria gerar outras fontes de insatisfação internas, como as do tipo que foram mencionadas abaixo.

Hoje a gente não consegue nem assistir a reunião do consup mais, a gente não consegue, então a gente não sabe... nós estamos dentro de um apagão no [IFBEPT], porque a gente não sabe quais são as ações

que são realizadas lá dentro, o que está acontecendo lá dentro, a gente não sabe! Então hoje realmente não existe representatividade de nenhum lado (EGC4).

Outro entrevistado que estava a época na condição de suplente da sua categoria no Consup alertou para o fato de algumas pautas não terem sido enviadas aos suplentes e que estes não puderam participar de algumas reuniões. “O suplente pode assistir a reunião, ele só não tem voz e nem voto, mas ele pode assistir e aí (...) não pude assistir!” (EDC1). Estabelece o Regimento Interno do Consup no seu § 5º do art. 31 que estando presente o titular, o suplente poderá participar da reunião, sem direito a voto e sem voz (IFBEPT, 2019 - Regimento do Consup).

As dificuldades até aqui representadas parecem revelar também a existência de um aspecto relevante que pode contribuir para se compreender e justificar a percepção dos atores organizacionais quanto à legitimação da representação das três principais categorias de atores – docentes, técnicos e estudantes, que é a baixo interesse dos atores em participar, não apenas do Conselho Superior, mas também de todos os outros conselhos e comissões.

Nos colegiados formados a partir de um processo de eleição, a dificuldade está na apresentação deliberada de candidatos para participar do processo. Nas demais comissões que se instituem por indicação, a aceitação dos atores dependerá da capacidade de liderança e argumentação dos gestores, que acabam, em geral, sobrecarregando sempre aqueles que têm maior boa vontade para aceitar os apelos. Este assunto será aprofundado quando tratarmos do processo eleitoral. Por hora, resgata-se à participação e representação no Consup para explicitar o reflexo do reduzido interesse na participação. O entrevistado EGR2 aborda como ele observa essa situação.

eu vejo muito hoje que mesmo esses que foram eleitos, poucos participam das reuniões do conselho superior, porque eu tenho uma câmara com vários conselheiros e eu só tenho uma câmara com dois que efetivamente trabalham e participam das reuniões, então eu tenho representantes dentro da minha câmara, de egressos de alunos, de técnicos e de docentes, só que poucos participam, então assim eu não sei como funciona o regimento e se existe um regimento, porque pra mim se uma pessoa participa de um processo eleitoral, capitaneado pela instituição, ela se inscreve, coloca o seu nome, se prontifica, se responsabiliza em estar ali naquele momento representando os seus pares, pra mim é uma pessoa que precisa estar efetivamente trabalhando (EGR2).

O art.14º do Regimento do Consup estipula que o conselheiro titular poderá perder o mandato caso falte injustificadamente por três reuniões para as quais tenha sido convocado e não tenha sido substituído pelo respectivo suplente em nenhuma delas, porém nada manifesta sobre a ausência aos trabalhos e reuniões ocorridos nas Câmaras Setoriais, que são instâncias consultivas formadas por membros do Consup e outros servidores do IFBEPT para analisar propostas e projetos e emitir pareceres

de forma a colocar as pautas para apreciação dos demais membros do Consup nas reuniões ordinárias e extraordinárias.

De toda forma, existem mecanismos que podem excluir um membro, embora seja possível inferir que, dada a falta de interesse dos atores para participar do Conselhos, não seja atrativa a perspectiva desta punição.

Neste sentido, o entrevistado EGR5 afirma que “se o servidor já não participou pra eleger, ele não vai participar da condução desse processo...”. E utiliza o exemplo da Comissão Permanente de Avaliação Docente – CPPD, que

só existe por expressa determinação legal. Por exemplo, os processos de RSC e de progressão docente têm que passar pela CPPD. O que eu quero dizer com isso? Não é uma questão orgânica. Eu tenho a necessidade de juntar meu corpo docente, nós, pares docentes, precisamos nos juntar como docentes pra entender o que é melhor pra nossa carreira e tal, se não fosse uma imposição legal, tenho certeza absoluta que não teríamos uma representação na CPPD (...). Eu não sinto motivação dos servidores pra participar de todos os processos que o envolvem.

Quando questionados sobre à sua participação nas comissões diversas para elaboração de projetos, regulamentações atinentes às atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e planejamento do IFBEPT, os servidores técnico-administrativos (questão 9, apêndice 2) e os docentes (questão 10, apêndice 1) concordaram em sua maioria que participam destas ações, embora um maior número concorde apenas em parte, conforme demonstra a tabela 19. Isto pressupõe que pode existir a ideia de falta de motivação ou de que os atores participam formalmente, mas não de fato, como já foi narrado acima.

Tabela 19. Participação dos servidores docentes e técnico-administrativos em comissões e colegiados atuantes em todas as áreas de atuação do IFBEPT

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	10 11%	5	5	4 5%	38	35	73 81%	3 3%
Técnico-administrativos	22 20%	7	15	6 5%	41	37	78 70%	6 5%

De todo modo, considerando os dados apresentados na tabela 19, os servidores parecem acreditar que se envolvem nas atividades do IFBEPT. Se a participação é voluntária ou se é induzida/provocada, as entrevistas podem ajudar a demonstrar.

O entrevistado EDC1 alega que existem algumas categorias de participação e que muitas vezes a ausência de participação tem como plano de fundo os interesses de grupos que têm como objetivo manter ou aumentar o seu poder.

Tem os desinteressados, tem realmente a pessoa que não quer participar de nada, mas existe também as pessoas que não conseguem acompanhar o processo porque não estão informadas, porque não chegou aquela informação pra elas (...) Tudo é divulgado? É! Mas tem coisas que são divulgadas com antecedência (...). Aquilo não vai afetar em nada na gestão atual, então isso pode ser divulgado com antecedência. Agora outras coisas que são muito mais interessantes para a gestão (...) são divulgadas em cima da hora (EDC1).

Esta proposição faz lembrar que a escola é uma arena política, condicionada por fatores político-sociais, que dizem respeito à diversidade de interesses dos grupos que a compõem (Paro, 2017). Assim, dentro desta perspectiva, a afirmativa da EDC1 faz algum sentido, especialmente quando outras situações narradas acima se inter-relacionam, demonstrando os conflitos existentes entre os diversos grupos que existem na organização escolar.

Considerar que existem conflitos de interesse na gestão educacional é aceitar que diversas ações serão envidadas pelos grupos em oposição para melhorar sua condição de poder e minar as bases do adversário. As colocações feitas por EDC1 podem ser complementadas por EGC3, que afirma que um gestor, para conseguir implementar projetos e ações que entende ser melhores para o IFBEPT, deverá diminuir o poder da oposição sobre estas decisões e, neste sentido, é mais interessante ter no Consup um conjunto de atores que, por “condicionantes ideológicos” (Paro, 2017), poderão contribuir para alcançar os interesses da situação.

Eu acho que essa ideia aqui é maravilhosa, então se os parceiros que estão junto comigo no Consup concordam com a minha opinião, vai ser mais fácil pra mim aprovar esse projeto. Agora se eu tenho um monte de gente contra mim, por mais que achem que aquele projeto é bom, por serem contra mim, vão barrar o projeto. Isso é normal na política (EGC3).

Este ponto é reforçado na narrativa de EGC2, que faz uma comparação entre o governo do IFBEPT e o governo do país, na perspectiva de que no Estado existe uma série de articulações políticas, que ocorre tanto no período de eleição, quanto durante o mandato, para que o poder executivo tenha ao seu lado para governar, a maioria do legislativo, de forma a poder alcançar seus objetivos. Segundo ele, no IFBEPT, os Conselhos funcionam como o Legislativo e, portanto, a figura do reitor, enquanto executivo, seria comparada ao executivo federal, no sentido de desenvolver e formar alianças na busca de objetivos

políticos específicos. O entrevistado enfatiza que isso acaba sendo natural, porém que deve ser espontâneo.

A gente acompanha isso no legislativo municipal, estadual e federal. A briga pra ti ter a maioria, pra ti ter a maior base e ela sempre acontece pra ti ter governabilidade. Também não acho que a maioria tem que ser contra. Não acho que a maioria tem que ser contra porque ai tu engessa e inviabiliza uma gestão, mas acho que a maioria tem que ser livre suficientemente pra dizer isso aqui é bom, eu concordo e tô contigo e isso aqui não é bom, não tá favorecendo a classe e eu sou contra. Então ser livre seria o ideal. Livre pra ser a favor quando for positivo e ser contra quando for negativo (EGC2).

A liberdade a que se refere o entrevistado está relacionada à liberdade de expressão, já citada acima, à incondicionalidade do cargo de confiança, à voluntariedade da participação, porque, segundo Lima (1998, p. 187), “por influência, a participação tende a ser menos voluntarista e mais expectante ou mesmo calculista”. E isto pode gerar o que foi verbalizado por alguns entrevistados que afirmam que alguns servidores, que se dizem “pró-gestão”, ao serem destituídos do cargo, imediatamente passam à condição de “oposição”. Este tipo de situação também pode gerar comportamentos de não participação.

A escolha dos membros do Consup, representantes das principais categorias da comunidade educacional ocorre por meio de assembleias, nas quais as categorias são reunidas em cada *campus*, de forma que nesta assembleia, alguns manifestarão interesse em concorrer a uma das vagas, bem como os voluntários poderão ser votados por seus pares.

Neste processo, segundo alguns entrevistados, há uma confluência de fatores. Primeiro, já abordado acima, pode estar a precariedade da informação, de forma a limitar o interesse. Adicionalmente, na tentativa de garantir que os membros escolhidos sejam “a favor da gestão”, os servidores de cargo de confiança realizam um trabalho de cooptação de possíveis candidatos que deverão manifestar interesse durante a assembleia.

Existe uma eleição, onde existem as indicações (...). A gente solicita nomes pra direção de ensino, a gente também indica nomes, por exemplo, dos professores, dos alunos e lá na hora, ocorre uma eleição entre esses nomes que são apresentados (EGC1).

Por fim, devido aos fatores anteriores e à baixa participação dos atores organizacionais, os indicados pela gestão, em geral, acabam por ter sucesso no processo, conforme narrativa do entrevistado EGC2.

A assembleia tem uma divulgação. Ela tem convocação e tudo... mas normalmente não vai todo mundo. As assembleias acontecem muito assim, se o professor tem aula naquele dia, ele está lá (no *campus*), se ele não tem, ele não vai lá só pra participar da assembleia. E quem é que está com mais frequência

no *campus*? Quem é da gestão! Então quem é coordenador está lá, quem é diretor está lá e a gente acaba votando em quem? Em quem ali está mais próximo dele.

Se se pautar a análise especificamente nas narrativas aqui apresentadas, então o Consup teria todos os seus representantes ou a sua maioria, escolhidos a partir de um processo eminentemente político, cuja maioria dos membros estaria de alguma forma submetidos a um jogo estabelecido por meio de coalizões e interesses.

Nesse contexto, cabe sair um pouco do âmbito do Consup para desvelar outros problemas decorrente da ausência de envolvimento dos atores organizacionais com as ações do IFBEPT e que conferem maior proeminência aos aspectos políticos dos processos de escolha de membros organizacionais para instâncias específicas, na medida em que torna esta decisão menos coletiva.

Agora recentemente nós tivemos eleição pra CPA , que é a Comissão Própria de Avaliação. A gente tem uma grande dificuldade, praticamente a gente fica implorando pra que as pessoas participem, pra que as pessoas se candidatem, que tenham representantes (...). Como a legislação diz... se houver só um candidato, é ele que vai. (...), se houver dois ou mais candidatos, vai acontecer a eleição (...). Ainda tem outra, a legislação ainda diz (...) se houver nenhum, [o reitor] tem que nomear alguém pra representar.

Retomando o Consup e analisando sua constituição, observa-se que, por determinação regimental, o consup deve ser formado por servidores docentes (dois titulares e dois suplentes), servidores técnicos (dois titulares e dois suplentes), estudantes (dois titulares e dois suplentes), um representante dos egressos, seis representantes da sociedade civil, representante do MEC (um titular e um suplente), representantes do Colégio de Dirigentes. (1/3 do Codi, com no mínimo 2 e máximo 5 membros, com respectivos suplentes).

Os representantes da comunidade interna são escolhidos por eleição, já mencionado anteriormente. Os membros da sociedade civil são indicados, segundo o estatuto, por entidades patronais, por entidades de trabalhadores e por entidades do setor público. Entretanto, o Regimento do Consup, que foi aprovado pelo Consup em 2019, dispõe de informações conflitantes com o Estatuto e também entre suas próprias cláusulas. No item VI do artigo. 3º, que trata da composição, os membros são indicados pelas entidades profissionais, como está no Estatuto. Já no artigo 9º do mesmo documento, a indicação é feita pelo Presidente do Conselho Superior. Pode ser que, tendo em vista esta cláusula, um servidor do IFBEPT em cargo de gestão CD2 seja o representante de uma destas entidades profissionais, o que é proibido pela Lei 8,949/1994, expressa no próprio Regimento do Consup, no parágrafo único do seu artigo 13º, assim: “é vedada a nomeação de servidores da instituição como representantes das Federações” (IFBEPT, 2019a, p. 7 - Resolução 110/2019) .

É por todas essas considerações até aqui feitas que uma das narrativas feitas por um dos respondentes do questionário, na última questão do inquérito, faz consideração ao fato de que o organograma do IFBEPT na prática tem dois papéis invertidos. O órgão máximo de decisão parece ser o reitor e o dirigente máximo é o cargo designado ao Consup.

(...) Ai eu pergunto: Pra que vou me dirigir ao Consup, se até a escolha do representante docente no referido órgão (como a da CPPD, da CPA, pra dar outros exemplos) é manipulada pela gestão e o representante não nos representa (algum docente foi consultado por ele para a tomada de alguma decisão? Veio prestar contas do seu mandato?) Pra que vou me dirigir àquele órgão, se a imensa maioria do Consup é formada pela gestão? Dentre outros exemplos, de escandalizar qualquer ser com senso de justiça.

E ainda, se a maior parte dos membros do Colégio de Dirigentes é detentora de cargos de confiança em nível de CD2 e CD3 e que todos os diretores gerais de *campi* foram eleitos em coligação com o atual reitor, então a narrativa acima parece conter alguma lógica e assim parece ser possível afirmar, a partir de uma análise política da organização, que o “chefe do executivo” do IFBEPT tem a maioria do “parlamento” para governar, utilizando-se da metáfora usada por EGC2, que assevera:

O fato é o seguinte, onde é que eu quero chegar? É que a gestão sempre tem maioria no Consup, sempre vai ter, porque por mais que tu pegues todas as categorias de classe, aluno, professor e técnico... eles são seis votos. Se tu juntar os membros externos, que são convidados pelo dirigente máximo e se tu juntar o colégio de dirigentes, que já são três, já são maioria (ECG2).

Esta perspectiva ajuda a compreender as aprovações “*ad referendum*” que ocorrem na atuação do Conselho Superior, as práticas de autonomia administrativa, como as mudanças organizacionais, as decisões com prerrogativa discricionária, até mesmo as formas de participação ou de não participação.

Estas considerações remetem ao trabalho desenvolvido por Sá e Silva (2018) sobre um estudo caso num agrupamento escolar em Portugal, que versa sobre as relações de poder na gestão escolar. Estes autores afirmam que as organizações educativas têm reforçado discursos de autonomia, que se contrapõem à menor importância dada aos processos de participação nas decisões no interior destas instituições, inclusive com uma crescente desconfiança em órgãos colegiados. Para os autores, “o reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, ocorre em prejuízo dos órgãos e estruturas de participação democrática, com reforço das estruturas de gestão do tipo vertical e concentração de poderes no líder formal (p. 106).

De relevante para este estudo é perceber as contradições “*between rule and action, frame and situation*”, percebidas por meio destes “*frame or grammars of action*” (Tyler, 2012, p. 148) narradas

pelos atores organizacionais, que apesar de parecerem fragmentadas, estão fortemente articuladas em estruturas mais amplas de significados.

Lima (2001) admite o controle burocrático da escola, mas quando seu alcance e sua importância são relativizados, admite também diversas situações que poderão escapar a qualquer forma de planejamento, áreas de responsabilidade definidas vagamente, uma organização interna relativamente descentralizada, a realização de tarefas temporárias por meio de grupos formados para fins específicos.

Ainda no âmbito da participação, os servidores docentes e técnicos que responderam ao questionário foram indagados se são chamados para participar e opinar sobre planejamento, projetos e ações que envolvem as atividades fim e o futuro do IFBEPT (questão 9 do apêndice 1 e questão 8 do apêndice 2, respectivamente). A tabela 20 apresenta os resultados dessa avaliação, em que boa parte dos respondentes concorda, ou em parte ou totalmente, que o IFBEPT chama para participar e opinar.

Tabela 20. Incentivo institucional para a participação dos servidores em projetos, planos e ações que envolvem o futuro do IFBEPT

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	29 32%	12	17	5 6%	30	24	54 60%	2 2%
Técnico-administrativos	31 28%	13	18	8 7%	46	19	65 58%	8 7%

O resultado evidencia também um elevado percentual de respondentes que discorda em parte e totalmente de que o IFBEPT promove ações desta natureza. Os resultados apresentados nas tabelas 13 e 19 estão na contramão das respostas produzidas pela tabela 20, que parece estar mais alinhada aos resultados da tabela 15. Ou seja, os servidores parecem ter o entendimento de que participam de comissões e colegiados, envolvem-se na elaboração de documentos oficiais, mas não se sentem participantes das decisões do Conselho e nem se sentem incentivados a se envolver em planos e ações que abordem o futuro do IFBEPT. Isto é no mínimo curioso, na medida em que, por exemplo, a participação na elaboração do PDI pode ser uma forma de participação promovida pela Instituição e que oferece a oportunidade de o servidor propor, sugerir ou questionar as ações, conforme propõe o entrevistado EGR1:

Eu acho que quando tiver qualquer política nova, que seja aberto um período para que as pessoas... a exemplo do que foi feito com o PDI. Abriu um período para que as pessoas pudessem dar sugestões, que às vezes as pessoas só querem ser ouvidas, não precisa nem de respostas. Elas só querem saber que

alguém ouviu ou recebeu a demanda dela, então acho que é um ponto importante e especificamente no caso da comissão (...) (EGR1).

Especificamente no caso da elaboração do PDI, foi formada uma comissão central, por meio da Portaria n. 1.624/2018 (IFBEPT, 2018a - PDI) com prazo para conclusão do documento até dezembro de 2021, tendo como base os ciclos avaliativos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Assim, ainda que tenha sido aberto uma linha de comunicação com toda a comunidade interna, ensejando a participação por meio dos canais eletrônicos e que a elas fossem submetidos os documentos elaborados pela Comissão e que comporiam o texto final do documento, para a apreciação da comunidade, de forma que pudessem fazer recomendações e críticas, parece que a realização de um trabalho organizado para contemplar a participação das unidades de forma planejada, coordenada e sistematizada, de forma a coletar dados, a partir de uma interação real (não mediatizada pela tecnologia) seria o caminho mais adequado para promover uma participação mais qualitativa.

Neste contexto, não importa os motivos que levaram à condução desta ação da maneira como se realizou. Importa compreender por que as pessoas acreditam que participam, sem participar de fato. E que, também por não se envolver, a participação acaba ficando restrita sempre às mesmas pessoas.

(...) acho que também é um pouco de vício ou serem os mesmos que estão representando lá (...) são poucos os que querem, a maioria não quer (...), vão por consideração à pessoa que convidou e não por querer fazer (EGC1)

Um ponto que merece atenção neste aspecto é abordado pelo entrevistado EGC4, que contextualiza a situação da constituição de uma comissão para um trabalho específico, que foi a alteração da resolução que tratava da carga horária docente e que resultou em um documento que não foi aquele que estava sendo produzido pela referida comissão e mesmo assim passou por aprovação do Consup.

A carga horária docente foi apresentada em 2016 ou 2017 (...). Quando ela foi publicada, a comunidade deu um salto, foi aquela confusão, porque tinha umas situações que estavam erradas. Foi instituído uma nova comissão pra reformular... A minha comissão foi pra reformular a carga horária docente. Nós fizemos as primeiras reuniões e nos espantamos com uma publicação por *ad referendum* que não foi nos consultado. Nós não participamos dessa reformulação. Eles publicaram uma nova... eles publicaram! A reitoria publicou, mas não foi a comissão que fez essa reformulação (EGC4)

As consequências deste tipo de ação, assim como outras já narradas até aqui, podem se constituir em motivos para que os atores organizacionais acreditem que participem sem de fato participar. Neste sentido, Lima (1998) assegura que a participação envolve riscos e que os potenciais participantes podem não ter interesse em participar. Sob certas condições, a não participação pode ser

um meio de conseguir manter uma certa independência, de não pôr em perigo a segurança, além de adequar-se a uma certa tradição de passividade.

Nesta mesma esteira, os servidores docentes e técnico-administrativos foram questionados se são chamados para participar de reuniões com membros da gestão executiva do IFBEPT para dar contribuições sobre ações e projetos em andamento (questões 10 e 11 dos apêndices 2 e 1, respectivamente). O resultado evidenciado na tabela 21 dá conta de um alto percentual de respondentes que discorda da afirmativa e de um alto percentual de indecisos, o que está em contraponto com as narrativas apresentadas pelos entrevistados.

Tabela 21. Convocação dos servidores docente e técnicos para participar de reuniões com membros da gestão executiva do IFBEPT para dar contribuições sobre ações e projetos em andamento

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	28 31%	13	15	10 11%	28	17	45 50%	7 8%
Técnico-administrativos	36 32%	24	12	13 12%	32	19	51 46%	12 10%

O entrevistado EGC2 aponta algumas reuniões e eventos que são realizados no IFBEPT para promover a discussão conjunta de alguns temas. Muitas vezes são eventos que obedecem a um protocolo que precisa ser cumprido, como é o caso das reuniões de planejamento, os encontros de cunho pedagógico, as reuniões de colegiado, etc., em que se verifica uma forma de participação mais passiva. Adicionalmente, as reuniões que acontecem com a presença de gestores, além de técnicas ou operativas, ganham um contexto setorial ou mesmo circunscritos a comissões de trabalho com alguma finalidade, conforme aborda EGC2.

a maior experiência que a gente tem de convocação e de chamar realmente é pra discutir a questão orçamentária (...), em todo nosso histórico tem uma reunião... na verdade tem várias reuniões. A gente tem encontro pedagógico, que a gente discute a parte pedagógica. A gente quando vai discutir orçamento, chama todo mundo e eu já vi servidor se queixando de que nunca participou. A gente tem a semana nacional de ciência e tecnologia, que é um negócio que vai abranger lá o *campus* todinho. Normalmente a gente (...) forma uma comissão e normalmente essa comissão é que toma as decisões (EGC2).

As reuniões sobre assuntos importantes do IFBEPT parecem permanecer no âmbito dos tomadores de decisão. Quando são desenvolvidos projetos em Comissões que podem impactar a todos, a comissão também não tem a preocupação em ir ouvir os interessados. Parte-se do pressuposto de que

se as comissões têm representação de todas as unidades, todos estão participando. Assim, a dimensão democrática da gestão escolar ainda parece longe de se legitimar nas atividades diárias dos atores organizacionais. Os principais elementos que podem permitir ao IFBEPT realizar uma boa gestão democrática estão dispostos nos seus documentos oficiais e em algumas das suas práticas, porém a cultura do IFBEPT parece ainda estar arraigada em comportamentos, que segundo Paro (2017), revelam uma postura paternalista e autoritária da escola em relação ao envolvimento das pessoas com as ações da escola. Após onze anos de operação, a comunidade educacional do IFBEPT ainda não se deu conta das oportunidades que dispõem para alcançar o ideal de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada.

Outros projetos e ações visando a participação dos atores organizacionais nos assuntos do IFBEPT vêm sendo buscados pela reitoria nos dois últimos mandatos. Um em especial aparece recorrentemente nos depoimentos dados pelos entrevistados por ser pensado e executado pela reitoria, visando alcançar todas as unidades e diminuir o distanciamento entre a administração central e as operações, que é o projeto Reitoria Itinerante, em que

[o reitor] vai em cada unidade com todo o *staff*. Todas as pró-reitorias e diretorias sistêmicas vão acompanhando [o reitor] com a agenda, para que cada representante se apresente, tire dúvidas, ouça as reivindicações. Tem um momento em que a reunião, tipo roda de conversa, que [o reitor] faz, ouve, senta pra ouvir e separado por segmento, é segmento técnico, segmento discente e segmento docente. O que acontece? Pouquíssima participação! (EGR6).

Segundo EGR6, as reuniões são abertas para participação de todos os atores organizacionais e, em geral, têm pouco quórum, mas dos assuntos nela discutidos são constituídos relatórios e registradas também as reivindicações apresentadas para que, posteriormente sejam apresentadas as devidas devolutivas aos interessados. A frustração dos gestores da reitoria é evidente diante do esforço.

(...) e depois reclama que não tem espaço pra dialogar, que não tem como conversar, que as propostas não são atendidas, mas pode observar os relatórios... (...). São atividades que têm o foco de democratizar as ações ou pelo menos escutar quais são as angústias, aí tu vais ter lá um participante, dois participantes, quando tem (EGR5).

Embora o ressentimento do entrevistado tenha fundamento, é necessário lembrar que os *campi*, enquanto unidades operacionais, ainda que pertençam a uma instituição multi*campi* possuidora de uma só identidade, são unidades educacionais aculturadas em um ambiente específico, com padrões comportamentais específicos, mesmo que parcialmente incorpore elementos culturais do IFBEPT. São unidades com estratégias e estruturas próprias, que possuem referências diárias, como diretores,

docentes, técnicos que se relacionam diariamente. A reitoria, neste sentido, não se coaduna a este espaço. É um órgão externo, que faz parte da mesma instituição, mas não se enquadra nas ações diárias do *campus*. Assim, a autonomia da escola parece fazer alguma diferença quando se analisa o projeto da reitoria itinerante, com vistas à ampliação da participação.

Ao se tomar o conceito de gestão democrática, pode-se observar que a gestão da escola pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Quando se busca a democratização da gestão da escola pública, a ampliação da participação das pessoas é uma necessidade. Isso pressupõe a participação na tomada de decisões e também na regulação, na fiscalização e na avaliação sobre os rumos da vida política e social das instituições escolares e da sociedade (Souza, 2009).

Barroso (1996) também pode contribuir significativamente nesta questão. Para ele, existem três tipos de intervenção que a escola pode lançar mão para inserir as diversas autonomias individuais a serviço dos objetivos organizacionais: A promoção de uma cultura de colaboração e de participação na escola, o desenvolvimento de diferentes formas de liderança, individuais e coletivas, para que a escola se estabeleça como um sujeito social em prol da ação educativa e a ampliação do conhecimento dos atores organizacionais sobre o modo de funcionamento da escola e das regras e estruturas que a governam.

É preciso primeiro alçar um patamar mais elevado de democratização da instituição educacional, com a solidificação de uma cultura de gestão escolar, em cada unidade, autonomamente, no sentido de construir espaços de diálogo e instituir lideranças para orientar, disseminar informações adequadas, amenizar conflitos, pode se tornar mais eficaz e menos oneroso para os propósitos da reitoria itinerante do que o deslocamento do *staff* para as unidades. Assim, portanto, o trabalho da reitoria itinerante poderia ser realizado a partir dessas lideranças.

Morgan (2006, p. 164) afirma que

o desafio de criar novas formas de organização é em grande parte o desafio de gerar uma mudança cultural. É o desafio de transformar atitudes, visões, paradigmas, imagens, metáforas, crenças e significados comuns que sustentam as realidades empresariais existentes e de criar uma linguagem detalhada e um código de comportamento através dos quais a nova realidade desejada possa ser vivida no dia a dia

Na gestão democrática das organizações educacionais, um elemento de participação importante a ser destacado refere-se aos processos eleitorais, tanto para a escolha dos dirigentes quanto para a

definição da membresia do Conselho Superior. a próxima seção se deterá a discorrer sobre o processo de escolha dos principais dirigentes do IFBEPT.

7.3.2. Processo de Consulta Pública para eleição dos dirigentes da Reitoria e dos *Campi*: uma arena de estratégias políticas entre “situação” e “oposição”.

Como já foi abordado anteriormente, os membros do Conselho Superior representantes das categorias que compõem a comunidade educacional – docentes, técnicos e estudantes, são eleitos por seus pares em Assembleias realizadas a cada dois anos.

A escolha de representantes para outras instâncias organizacionais também é realizada a cada ciclo de tempo, porém, além do processo de eleição do Consup, que já foi detalhado, este estudo se deterá a partir de agora no processo de eleição dos dirigentes máximos da Reitoria e de cada *campus*.

A tabela 22 demonstra que a maior parte dos representantes dos docentes, técnicos e estudantes participa do processo de escolha do reitor e do diretor do seu *campus*, por meio de um processo democrático e transparente. Estes resultados provém dos questionamentos feitos aos atores organizacionais por meio do inquérito apresentado nos apêndices 1, 2 e 3, especificamente nas questões 8, 7 e 8, respectivamente.

Trata-se de um processo sem qualquer discricção, documentado e publicizado, portanto, colocando-se à parte aqueles de fato desconhecem a existência de um processo de eleição para a escolha dos dirigentes do IFBEPT, aqueles que discordam totalmente ou discordam em parte da afirmativa, o fazem não em relação a algum impedimento de exercer o seu direito democrático, mas estão a questionar a democraticidade e transparência do processo, já que estes aspectos fazem parte do comando da pergunta feita a eles.

Tabela 22. Possibilidade de servidores e estudantes escolherem Reitor e Diretor Geral do *Campus*, por meio de um processo democrático e transparente

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	9 11%	6	3	3 3%	21	55	76 84%	2 2%
Técnicos	13 11%	4	9	0 0%	17	81	98 88%	1 1%
Estudantes	53 9%	33	20	25 4%	77	319	396 64%	145 23%

Segundo o artigo 12º do Estatuto, o IFBEPT será dirigido por um reitor, escolhido por meio de processo de consulta à comunidade escolar, composta pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnico-administrativos) e pelos estudantes regularmente matriculados, nomeado na forma da legislação vigente, para um mandato de quatro anos. O ato de nomeação levará em consideração a escolha feita pela comunidade escolar, mediante processo eletivo. Os diretores gerais dos *campi* também são escolhidos e nomeados pelo reitor, após processo de consulta à comunidade, conforme dispõe o artigo 1º do decreto 6.986, de 20/10/2009. Ambos terão mandato de quatro anos, contando da data da posse e permitida uma recondução (IFBEPT, 2016 - Estatuto).

Tendo em vista as discrepâncias em termos de número de servidores e estudantes entre as categorias que votam, é estabelecido um critério de proporcionalidade para apuração dos votos, conforme afirma o entrevistado EGC2:

Como é contabilizado o voto pra vitória - é um terço de cada categoria pra garantir a proporcionalidade, senão, se fosse voto unitário, só o aluno decidia uma eleição, então para garantir que todo os alunos vão ter o peso de todos os técnicos, que é a menor categoria, ai eu crio a proporcionalidade de um terço pra cada um, com o devido desvio padrão. É colocado uma formulazinha lá que está na lei. Isso aí não é criado pela comissão, não! Está na lei (EGC2).

O artigo 2º do Decreto 6.986/2009 estabelece que os processos de consulta, realizados em cada IF para indicação dos candidatos a reitor e diretor de *campus* ocorrerão de forma simultânea a cada quatro anos. O último processo ocorreu em meados do ano de 2019, com base nos documentos identificados no sítio do IFBEPT. É de competência do Consup deflagrar esses processos e, conforme o artigo 3º do decreto supra citado, deliberar sobre a realização dos pleitos em turno único ou em dois turnos, com antecedência mínima de 90 dias do término do mandato em curso (Brasil, 2009 - Decreto 6.986/2009). O entrevistado EGC1 explica como ocorre esse processo de deflagração.

(...) o presidente do consup, que é o reitor, põe na pauta a realização da eleição e nessa mesma reunião, ele tira de dentro do consup uma comissão que é chamada de comissão deflagradora. Essa comissão deflagradora vai ser responsável por criar comissões em todos os *campi* e na reitoria pra essa comissão criada pela deflagradora conduzir a eleição (EGC2).

A execução dos processos de consulta é conduzida por uma comissão central e por comissões eleitorais de cada *campus*, instituídas especificamente para esta finalidade, integradas por 3 representantes do corpo docente, 3 representantes do corpo técnico-administrativo e por 3 representantes dos alunos. Os representantes de cada segmento e seus respectivos suplentes nas

comissões eleitorais serão escolhidos por seus pares, em processo disciplinado e coordenado pelo Consup e a comissão eleitoral central será composta por três representantes das comissões eleitorais dos *campi*, indicados pelos próprios membros em reunião conjunta (Brasil, 2009 - Decreto 6.986/2009), sendo um de cada categoria.

Os docentes, técnicos e estudantes foram consultados por meio do questionário (questões 7, 6 e 9 dos apêndices 1, 2 e 3, respectivamente) quanto à existência de representantes de suas categorias participando destas comissões. O resultado é evidenciado na tabela 23.

Tabela 23. Possibilidade de servidores e estudantes participarem das comissões instituídas para escolha de Reitor e Diretor Geral de *Campus* a cada quatro anos

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Docentes	20 22%	11	9	4 4%	25	36	61 68%	5 6%
Técnicos	13 11%	4	9	4 4%	27	52	79 71%	16 14%
Estudantes	91 15%	57	34	40 6%	83	202	285 46%	203 33%

Os servidores técnicos e docentes, em sua maioria, concordam que são representados nos respectivos conselhos, embora exista um número razoável de respondentes que discordem. No caso dos estudantes, o percentual dos que concordam é baixo e possivelmente se deva ao fato de desconhecerem o processo pelo qual se realiza a consulta pública. Isto vale também para alguns servidores, que percebem os movimentos de campanha e são chamados para votar, mas não estão cientes dos diversos mecanismos estabelecidos para este fim. Adicionalmente, como já foi mencionado anteriormente, a movimentação política fica acirrada nestes períodos e a comunicação pode ser usada como jogos de poder, como por exemplo deixando de informar a abertura do processo de inscrição para interessados em se candidatar para a membresia de uma comissão ou enviar mais de uma mensagem para informar que o processo de votação está ocorrendo, quando não há concorrentes de oposição nos pleitos. Ou seja, a comunicação institucional pode ser usada para que as pessoas fiquem ignorantes sobre uma eventual possibilidade de participar de certas ações e para que sejam estimuladas a participar em outras.

É certo que todas as informações sobre as ações realizadas e em curso são inseridas no sítio institucional, por determinação legal, entretanto, quando há interesses em jogo, algumas comunicações

recebem ou deixam de receber destaques especiais, com ampla ou nenhuma divulgação através de mecanismos de mais fácil acesso pelos atores organizacionais.

Diante do exposto, o processo de participação inicia com as assembleias para escolha dos representantes que comporão a comissão de cada *campus*, conforme aborda o entrevistado EGR1, abaixo.

E esse pleito é acompanhado por uma comissão com representantes de todos os segmentos. Essa comissão é deflagrada a partir do consup, mas em cada unidade há as eleições dos pares que irão representar nesse período (EGR1).

A partir das comissões de cada *campus*, são escolhidos os membros que farão parte da comissão central, que tem como atribuições a elaboração de normas, o estabelecimento de procedimentos de inscrição dos candidatos e de votação e a definição do cronograma para a realização do processo de consulta, entre outras (Brasil, 2009 - Decreto 6.986/2009).

Participam da votação todos os servidores que compõem o quadro de pessoal ativo permanente da Instituição, bem como os alunos regularmente matriculados nos cursos de ensino médio, técnico, de graduação e de pós-graduação, presenciais ou a distância (Brasil, 2009 - Decreto 6.986/2009).

Os candidatos precisam atender a critérios específicos estabelecidos em normas para se candidatar. No caso dos candidatos para a posição de Reitor,

nós possuímos dentro da nossa própria lei de criação os critérios mínimos para ser candidato (...) a reitor e ai tem que ter um tempo, que é o mínimo de cinco anos de serviço público, (...) tem que ser professor. Tem que ter doutorado ou estar no nível da carreira, que já é mais próximo ao nível de titular e aí atender aos outros critérios do Ministério da Economia (EGR1).

O nível de exigência para se candidatar a Diretor de *campus* é relativamente mais simples e permite com que os servidores técnico-administrativos com nível superior possam concorrer. E para ambos os cargos, é preciso experiência de dois anos em gestão ou curso de gestão, embora a lei não especifique que tipo de curso de gestão.

Tem o edital, que é aberto a todos... no caso, pra ser diretor geral, é aberto a todos os servidores que tenham mais de cinco anos de [IFBEPT] e que tenham no mínimo dois anos com trabalhos administrativos (EGC1).

Estes critérios são estabelecidos pela lei de criação dos institutos e são ratificados no Decreto 6.986/2009 e no edital estabelecido pela comissão central do processo de consulta pública. Todo o

processo de consulta pública a partir da deflagração pelo Consup deve ocorrer pelo menos 90 dias antes do término do mandato do reitor. A última eleição ocorreu em 2019 e uma nova eleição deverá ocorrer no ano de 2023.

A partir do edital de consulta pública, a comissão central se torna um órgão autônomo, provisoriamente responsável por tomar todas as decisões atinentes à eleição.

A comissão central vai deferir ou não as candidaturas, vai dizer se tu estás apto ou não a concorrer. E a partir daí são criadas várias regras na eleição. Essas regras já são criadas pela comissão central. A regra de como vai acontecer, quantos dias são de campanha (...), mas essas regras já não estão em lei, já não estão no estatuto. Essas regras já são regras criadas pela comissão (EGC2)

Neste ponto, novamente são manifestadas as dificuldades de se definir as comissões em cada *campus*, tendo em vista que a maioria das pessoas não quer se envolver porque, segundo o entrevistado EGC1,

vai ter que trabalhar, vai ter que se deslocar aos *campi*, vai ter que fazer a contagem dos votos, tem todo um trabalho que a gente percebe que são poucos os que querem participar disso (EGC1).

O entrevistado EGC1 diz ainda que, na segunda eleição que ocorreu em 2019, já existiam muitos servidores em todos os *campi*, habilitados para concorrer ao pleito, mas que são poucos aqueles que efetivamente se interessam em participar. 43

na primeira eleição de 2016 (...) no mínimo uns quinze servidores poderiam se inscrever pra ser diretor e apenas dois se inscreveram (...). Na segunda, muito mais servidores poderiam ter se inscrito, muitos mais. Mas de novo apenas dois servidores se inscreveram nesse edital (EGC1).

A partir do momento em que é deflagrado o processo de consulta pública, também se inicia uma forte movimentação política internamente ao IFBEPT, que envolve negociações e articulações para formar coalizões de apoio e arregimentar pessoas e votos. Em paralelo, a constituição das comissões locais de cada *campi* ficam submetidas aos interesses dos distintos pólos de disputa pelo poder – a “situação”, assim denominado o grupo detentor do poder, que se encontra na gestão e a “oposição”, que se refere ao grupo que se posiciona contrário às ideologias da “situação”.

Tendo em vista as supostas dificuldades de se encontrar pessoas que queiram deliberadamente se envolver nas comissões locais formadas para conduzir a consulta pública, este trabalho fica dedicado aos grupos que se estabelecem para disputar a eleição. Torna-se uma estratégia, que se inicia bem antes da eleição, com a eleição do Consup, conforme afirma o entrevistado EDC1:

(...) por quê que o Consup é tão importante? Porque o Consup atua na eleição. As pessoas não conseguem enxergar e isso é uma coisa óbvia. E aí eu fico prestando atenção e a oposição nunca fez nada assim, tipo ninguém pra colocar ali no consup (EDC1).

Segundo o item II do capítulo 9º do Estatuto do IFBEPT, compete ao Consup “deflagrar, aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para escolha do Reitor e dos Diretores Gerais dos *campi*”. Assim, muito embora a comissão central do processo eleitoral seja a responsável por instituir as normas que devem ser seguidas pelos candidatos, elas devem ser submetidas à aprovação do Consup. Dessa forma, torna-se estratégico para “situação” e “oposição”, segundo o que se abstrai das entrevistas, ter representantes no Consup que possam votar a favor dos seus interesses. Diante das narrativas envolvendo o Consup, é possível inferir que a “situação” dispõe de maioria no conselho.

Segundo Lima (1998), uma participação do tipo cooptativo, é um tipo de participação condizente com a burocracia, que ocorre em função da necessidade da autoridade equilibrar as suas estruturas de decisão, manter o poder e proteger-se de ameaças, o que revelaria uma participação focada nos meios e não nas decisões.

Garantir presença no Consup pode permitir que no momento da deflagração da consulta pública, nenhum candidato seja apanhado de surpresa com a abertura do processo sem estar com sua campanha devidamente preparada e suas estratégias definidas para participar da consulta pública.

Assim, tanto a participação no Consup quanto a participação nas comissões passam a ser uma tática usadas pelas coalizões de forma que

(...) essa comissão central é a que vai dizer como é que vai acontecer a propaganda, como vai acontecer o debate, nisso ela pode tendenciar, então poxa, se eu fizer isso aqui, vai dar espaço pra oposição me bater. Eu estou na gestão e eu tenho maioria na comissão, então isso aqui vai estar fora da regra da campanha, a regra da campanha e não da eleição (EGC2).

Tais considerações não presumem qualquer irregularidade ou fraude no processo. Em geral, as partes desejam garantir que não sejam instituídos fatores limitadores para a execução da campanha, como o exemplo dado abaixo

O que é que a comissão pode influenciar aí politicamente... é isso que eu estou te falando. Por exemplo, debate... você acompanhou, aqui teve debate. Debate é uma coisa que não precisa ter. na próxima eleição, se a gestão achar que está desgastado e um debate vai fazer com que prejudique eles, eles podem excluir o debate da regra da eleição. Nesse ponto é que pode favorecer. Pra deixar claro que eu

não estou dizendo que a eleição pode ser fraudada. Eu não acredito que seja na hora do voto, mas ela pode ser tendenciada (EGC2).

Neste sentido, uma forte articulação se inicia para a eleição das comissões locais de cada *campus*, tanto no que diz respeito à escolha dos representantes que serão votados, quanto no recrutamento de servidores e estudantes que possam votar nos candidatos propostos por cada grupo de influência. Alguns entrevistados entendem que este é um processo natural, comum em qualquer instituição democrática, conforme relata o entrevistado EDC2:

Eu acho que é esse pensamento que (...) foi com sucesso nessas duas eleições que houve no [IFBEPT]. Foi unir pessoas que tinham ali pontos fortes, características muito positivas no seu *campus*, que conseguissem elevar ali com inteligência para o pleito quem eles quisessem eleger. Isso acontece na eleição geral, isso acontece na eleição do Consup. É unir forças. E isso não é ruim, isso é o normal. É você se unir com pessoas em quem você tem confiança, que você quer reunir com aquele grupo pra tentar representar a comunidade (EDC2).

Entretanto, alguns depoimentos dão conta de que, em muitos casos, os atores organizacionais que dispõem de cargos de confiança são levados a agir nesse processo político, considerando os seus interesses pessoais, coadunados com os interesses da “situação”.

Nós temos as pessoas que estão na gestão e querem manter seus cargos e a sua gestão (...). Olha! vai tu, vai tu, vai tu pra votar. E é pra votar no fulano, na fulana, entendeu? Então já é tudo escolhido... (EDC1).

É neste sentido que um dos respondentes do questionário, na questão aberta do inquérito, manifesta seu descontentamento com o processo de escolha dos membros das comissões de cada *campus*.

(...) E as votações que são feitas em assembleia aos olhos [do reitor] e do Diretor Geral no *campus*, em que cada docente tem que dizer em quem vota após a gestão TODA (sentada na primeira fileira do auditório) ter votado por primeiro (em coro no seu candidato/s favorito/s e normalmente puxa-saco)? Quem não vota com o grupão fica marcado! Caminha para o Freezer a passos largos. É tudo tão escancarado, que chega a adoecer as pessoas com um pinga de ética.

Embora não seja o caso do IFBEPT, conforme relato de EGR1, as articulações envolvidas neste processo político podem levar a negociações que envolvem a oferta de cargos a determinados *campi*, se se dispuserem a conceder apoio político a candidatos ou a formar coligações para a disputa do pleito.

(...) mas que não impede, por exemplo, que um candidato nesse processo eleitoral, que ele chegue com uma unidade do interior, por exemplo, e negocie – ó, se vocês me apoiarem, a pró-reitoria tal vai pra vocês. E isso acontece em alguns outros institutos, a gente tem esse relato, mas no caso do [IFBEPT], no quadro gestor, a gente não teve nenhuma oferta, digamos assim, para apoiar ou pra estar aqui (EGR1).

Os relatos até aqui produzidos revelam que a institucionalização das práticas de gestão democrática no IFBEPT, neste caso o processo de eleição, tanto pra reitoria, quanto pra direção geral ou para os demais órgãos que demandam um processo de eleição interna, obedecem a parâmetros normativos estritos, fixados em leis, decretos e documentos institucionais aprovados pelas instâncias competentes, mas também estão incorporados a este processo um forte viés político, que ao longo dos anos vem sendo incorporado às práticas de gestão do Instituto e, em especial, às práticas de gestão democrática. Sobre isto, EGR2 ratifica esta consciência.

(...) é algo que me desconforta muito essa questão política, porque as pessoas perdem um pouco da razão em detrimento de outrem para beneficiamento próprio, então assim é uma coisa que me desconforta muito essa questão política, mas a gente não pode fugir, porque ela está realmente enraizada em todos os espaços que nós permeamos em nossa vida, seja na instituição, seja na nossa casa, então a política é algo que faz parte do nosso cotidiano (EGR2).

Esta situação é condizente com a adoção de um modelo político para a ação organizacional, que se observa por meio da distribuição de poder e influência e na barganha e negociação entre grupos de interesse. Sendo o conflito endêmico dentro das organizações, “a gestão é direcionada para a regulação do comportamento político” (Bush, 2006, p. 10).

Esta seção focalizou a análise da participação no contexto da institucionalização das práticas de gestão democrática no IFBEPT, porém, ela se articula com outros elementos que caracterizam uma gestão democrática e poderá ser novamente retomada, mesmo que em uma análise mais superficial na próxima seção, em que se analisa algumas práticas de gestão que são voltadas para atender necessidades específicas dos docentes, dos técnico-administrativo e dos estudantes, como por exemplo as políticas de admissão e de carreira, as ações de pesquisa e extensão, os investimentos em infraestrutura, as políticas de gestão de pessoas, dentre outras. Todas elas estão articuladas com os objetivos e finalidades dos institutos e/ou estabelecidas no PDI ou em outros documentos oficiais.

7.4. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES ORGANIZACIONAIS SOBRE A DEMOCRATICIDADE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO IFBEPT

As políticas e práticas de gestão democrática referem-se a ações realizadas no IFBEPT que afetam os principais segmentos institucionais a elas associados. Neste caso, refere-se às categorias da comunidade educacional que foram citadas ao longo deste estudo, os servidores docentes, os servidores técnico-administrativos e os estudantes. Estas ações devem estar embasadas nos valores custodiados pela democracia: a liberdade, a igualdade, a legalidade e a tolerância e o pluralismo. Assim, com base na especificidade de cada uma das categorias que participaram da pesquisa, foram selecionadas as principais ações institucionais que estão mais intimamente relacionadas aos seus interesses.

7.4.1. A percepção dos estudantes sobre o grau de democracia nas Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT a si direcionadas.

No caso dos estudantes, por exemplo, são analisadas as políticas de acesso, de permanência, de assistência estudantil, de apoio a portadores de necessidades especiais específicas e outros aspectos citados adiante. No que tange aos docentes, são analisadas políticas de admissão, de progressão na carreira, de capacitação, de remoção e redistribuição, entre outras. No caso dos servidores técnico-administrativos, por serem servidores públicos, assim como os docentes, a maioria das políticas e práticas institucionais são similares àquelas observadas para os docentes.

Para melhor destacar as nuances e o nível de institucionalização destas políticas e práticas, na visão destes atores organizacionais, a análise que se realiza doravante considera cada categoria de forma separada, em função de que em sua maioria, estão restritas a pensamentos e representações feitas pelos atores que compõem cada categoria. Os aspectos similares entre elas, porém, são apontados e relacionados para uma mais rica análise.

Também é importante ressaltar que os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários subsidiaram a formulação de perguntas na etapa de aplicação das entrevistas, como já foi mencionado no capítulo VI, que apresenta o caminho metodológico pelo qual seguiu este estudo. Neste sentido, tendo em vista o farto volume de dados, optou-se por explorar durante as entrevistas, apenas aquelas políticas e práticas institucionais que, na visão dos atores organizacionais, parecem apresentar algum tipo de fragilidade, por terem tido um nível de concordância menor por parte de cada categoria, revelando que sob o ponto de vista da gestão democrática, podem requerer reformulações ou refinamentos.

A categoria dos estudantes foi a escolhida para iniciar esta análise, porque entre todos os públicos, foram os que melhor avaliaram as políticas e práticas de gestão do IFBEPT, embasadas nos valores democráticos sob as quais devem operar.

Os aspectos submetidos à apreciação dos estudantes estão contemplados na tabela 24 e foram obtidos por meio das questões 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 do questionário apresentado no apêndice 3 . O primeiro diz respeito às políticas de ingresso ao IFBEPT, em que os estudantes puderam concordar ou discordar sobre a democraticidade dos processos de seleção, quanto à sua lisura, sem privilegiar quaisquer candidatos por questões sociais, econômicas, culturais ou políticas. Neste aspecto, 80% dos respondentes concorda totalmente ou concorda em parte.

Tendo em vista a vocação dos Institutos Federais e a garantia de 50% da oferta das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente de cursos integrados, expressa na Lei 11.892/2008, foi escolhido o edital Proen nº 10/2021 do Processo Seletivo para cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade presencial para entender como são ofertadas as vagas.

Segundo o referido documento, 50% das vagas são destinadas à ampla concorrência e as outras 50% são reservadas a candidatos que cursaram, integralmente, o ensino fundamental em instituições públicas de ensino. Dentro deste percentual, são reservadas vagas para ações afirmativas/cotas sociais que se destinam a atender condicionantes sociais, étnicos e econômicos, como por exemplo autodeclarados pretos, pardos e indígenas, deficientes e renda familiar (IFBEPT, 2022 - Edital 10/2022), evidenciando não só reconhecer aqueles que foram de alguma forma marginalizados ao longo da história, mas também oferecendo a eles uma educação geral voltada para a formação de um cidadão, associada a uma formação que prepara o cidadão para oportunidades profissionais específicas.

Tabela 24. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Estudantes

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Políticas de Ingresso	84 14%	44	40	23 4%	127	369	496 80%	16 2%
Acesso aos Gestores	129 21%	47	82	42 7%	191	224	415 67%	33 5%
Políticas de Atendimento a PNEE	36 6%	18	18	24 4%	110	360	470 76%	89 14%
Atendimento dos setores de apoio ao ensino	103 17%	42	61	54 9%	187	195	382 62%	80 12%
Políticas de Assistência Estudantil	67 11%	32	35	30 5%	117	340	457 74%	65 10%

Apoio didático-pedagógico e psicológico	79 13%	29	50	26 4%	118	311	429 69%	85 14%
Incentivos para realizar Pesquisa e Extensão	49 8%	23	26	28 5%	103	278	381 62%	161 25%
Apoio à participação de eventos	63 10%	26	37	28 5%	130	295	425 69%	103 16%
Infraestrutura	41 7%	14	27	7 1%	143	417	560 90%	11 2%

O segundo aspecto submetido à análise dos estudantes é a disponibilidade dos gestores do IFBEPT, neste caso tratando-se especificamente dos gestores dos *campi* com os quais os estudantes estão vinculados. A maioria dos alunos concorda totalmente ou em parte que os gestores estão sempre dispostos a ajudar, acatando sugestões ou atendendo suas necessidades, quando são pertinentes.

Um dos aspectos que facilita essa relação é a institucionalização da representação estudantil em cada turma, com eleições semestrais realizadas pelo setor pedagógico, em que os estudantes votam entre si. Neste sentido, os representantes podem levar seus anseios para discutir com os gestores dos *campi*, como alega EEC1:

(...) eu sempre fui muito ouvido pela proximidade que eu acabei criando com a gestão e por ser representante de turma e poder ter esse acesso direto, só que a gente não conseguia levar todas as nossas demandas, de todos os alunos pra gestão (...) (EEC1).

Em função da dificuldade descrita pelo entrevistado EEC1, uma alternativa, sugerida por ele é estabelecer uma agenda de reuniões periódicas, de forma a ouvir os estudantes de forma coletiva, ainda que esta ação não esteja contida em nenhuma orientação normativa, embora seja uma função que deve ser exercida por quem ocupa um cargo de gestão, que compreende “todas as dimensões da área de sua atuação, em consonância com os princípios, políticas, diretrizes e planos institucionais” (IFBEPT, 2018b, p. 22 - Regimento).

Eu acho que ia melhorar muito a questão deles conseguirem nos ouvir em reuniões bimestrais ou em reuniões semestrais, mensais e a gente pudesse ter essa comunicação melhor. Eu acho também realmente que precisam ser atenciosos nisso, porque não adianta a gente também falar, a gente dar as nossas sugestões pra eles em reuniões e eles não olharem o que a gente passou pra eles (EEC1).

As reuniões periódicas foram instituídas no *campus* A no ano de 2019 e o *campus* C dispõe de grupos de *whatsapp* de todas as turmas com a participação dos principais gestores, como uma forma

de aproximar os estudantes dos gestores. De todo modo, parece existir a necessidade de um contato face a face.

O terceiro aspecto trata das políticas de apoio aos PNEE (Portadores de Necessidades Especiais Específicas), em que 76% dos estudantes concorda totalmente ou parcialmente que existem departamentos, políticas e ações de apoio a estudantes com necessidades especiais específicas, neste caso o setor denominado Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) que, segundo o PDI, é o setor de assessoramento, propositivo e consultivo que acompanha e desenvolve ações voltadas para a educação inclusiva nos *campi* do IFBEPT (IFBEPT, 2018a - PDI).

Algumas das finalidades do Napne, estabelecidas no PDI, advindas da Regulamentação do Napne, são: desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos *campi*, legitimar na instituição a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas, promover formações e capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

A concordância dos estudantes leva a crer que as ações do Napne são reconhecidas por eles, embora com algumas críticas de docentes:

(...) passei por uma escola em que eu vi um diferencial em termos de capacitação pra ensino especial. Eles realmente capacitavam o professor em como lidar com cego, com o DM, inclusive tinha até acompanhante pra deficientes, cadeirantes, uma escola muito boa do estado onde eu tive uma experiência muito boa. E dentro do instituto que a gente tem supostamente todo um aparato, melhor do que do estado e eu não vi isso (EDC2).

Este relato, embora manifeste a ideia de que o Napne pode ter ações mais efetivas e ampliar sua condição de acessibilidade, tem o propósito de evidenciar que as suas políticas e ações têm alcançado as unidades do IFBEPT, na busca por inclusão e igualdade.

Outro aspecto submetido à análise dos estudantes foi o atendimento dos setores de apoio ao ensino. Nos *campi* do IFBEPT, os setores que dão apoio às atividades de ensino são, a partir do Diretoria de Ensino, pesquisa e extensão, as coordenações de curso, o setor pedagógico, o setor ou departamento de assistência estudantil, a biblioteca, os laboratórios, o setor de registro escolar (secretaria educacional) e os setores de gerenciamento do ensino médio e da educação superior, que dão apoio estrutural e disciplinar às atividades de ensino.

Assim, a maior parte das demandas relacionadas à vida educacional dos estudantes são atendidas por meio de um ou mais setores, que devem permitir o acesso dos alunos, ouvir suas

demandas, encaminhar suas solicitações, realizar um atendimento imparcial, indistinto. A democraticidade das ações de atendimento aos estudantes por parte dos setores de apoio ao ensino dependerá, em geral, da experiência individual de cada aluno em suas demandas, como aborda o entrevistado EEC1 quando questionado sobre eventuais dificuldades enfrentadas pelos estudantes relacionadas aos serviços prestados pelos setores de apoio ao ensino.

(...) a grande maioria eu vejo que reclama às vezes de alguma coisa, de alguma documentação que a gente precisa e demora muito ou da forma como é tratado (...), mas eu acho que no geral é mais ou menos, depende muito do setor que a gente busca. Por exemplo, a biblioteca, a gente tem super fácil acesso, a gente consegue acessar tranquilamente. Já os laboratórios são um pouco mais difíceis de a gente conseguir acessar. Acho que é isso, depende muito do setor... (EEC1).

A política de assistência estudantil é outro fator de análise da democraticidade das políticas e práticas de gestão do IFBEPT. A Política de Assistência Estudantil estabelece diretrizes e procedimentos que orientam a elaboração e implementação de ações voltadas para o atendimento dos estudantes, de modo a contribuir para o seu acesso e sua permanência e êxito, com vistas à melhoria do desempenho escolar, qualidade de vida e inclusão social (IFBEPT, 2019b - Resolução Assistência Estudantil).

A Política de Assistência Estudantil do IFBEPT é subordinada ao Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil). Entre os princípios deste Programa, destacam-se aqueles com maior relevância para o estudo, quais sejam: democratização do acesso às ações de assistência estudantil com divulgação dos critérios de participação, dos auxílios, serviços, programas e projetos, bem como dos recursos oferecidos pela instituição; busca pela igualdade de condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes e supremacia do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas, defesa da justiça social e respeito à diversidade (IFBEPT, 2019b - Resolução Assistência Estudantil).

A Política de Assistência Estudantil é formada por dois eixos: o eixo de assistência e apoio ao estudante, que é direcionado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda de até 1,5 salário mínimo e; o eixo universal, que se destina a qualquer estudante regularmente matriculado no IFBEPT (IFBEPT, 2019b - Resolução Assistência Estudantil).

A tabela 24 demonstra a concordância dos alunos (total e parcial) em relação à qualidade democrática, transparente e imparcial da concessão dos auxílios de assistência estudantil para os estudantes comprovadamente necessitados, chegando a 74% dos respondentes.

Todavia, quando inquiridos sobre o que precisava mudar para que a gestão do IFBEPT fosse mais democrática, 40 estudantes expressaram a necessidade de se melhorar as políticas de assistência

estudantil. O entrevistado EEC1 afirma que os estudantes avaliavam determinadas concessões de bolsas de assistência estudantil considerando algumas discrepâncias que ocorrem durante o período de seleção, dando o seguinte exemplo:

Tinha gente, por exemplo, que recebia auxílio transporte e morava a um quarteirão da escola, mas a renda da pessoa era o que definia aquilo. Eu sempre fui contra essa questão assim, porque eu acho que quem deveria receber... por exemplo, tinha gente que morava muito mais longe e não recebia e não tinha também uma renda boa e não recebia, mas a pessoa com a renda um pouco mais baixa que ela recebia, mas morava só a um quarteirão da escola, dois quarteirões de lá e acabava sendo uma coisa ruim (EEC1).

O auxílio-transporte, segundo a Resolução 31/2019, consiste na concessão de um valor financeiro mensal para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para uso com as despesas de transporte entre sua residência e a instituição, durante o semestre ou ano letivo (IFBEPT, 2019b - Resolução Assistência Estudantil). Enquanto auxílio, se constitui como um recurso financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade social, sendo o profissional do serviço social o responsável por aferir a condição socioeconômica familiar do estudante.

Considerando a natureza do auxílio para o qual o estudante se inscreveu, parece existir uma inconformidade nesta concepção, uma vez que, constatada a existência de vulnerabilidade social, mas detectada a inconsistência relacionada à distância entre residência e escola, o mais sensato seria pela concessão do auxílio alimentação, por exemplo.

Como não é possível saber pelo relato do entrevistado EEC1 a que edital de seleção o referido aluno teria sido beneficiado, não é possível obter mais informações documentais que permitam outras considerações, porém pode-se inferir a possibilidade de o estudante, no momento da inscrição, ter submetido um comprovante de outro endereço que não o que ele de fato reside ou que o assistente social, ao analisar os documentos submetidos na etapa de inscrição, não estar consciente de que o endereço informado fica próxima à escola e, dada a alta demanda de pedidos e o exíguo tempo de análise, os assistentes sociais não conseguem realizar diligências para detectar eventuais discrepâncias oriundas dos dados, levando-os a corrigir o problema somente depois de algum tempo ou a partir de alguma denúncia.

De todo modo, por quaisquer motivos que sejam, a exemplo da aceitação de um documento faltante no momento da homologação da inscrição e concessão do auxílio, na impossibilidade de realizar diligências por volumes de trabalho ou por equipes reduzidas de profissionais, na possível ação do estudante em burlar as normas para atender seus interesses, estas ações parecem caracterizar tipos de infidelidade normativa, que envolvem a capacidade dos atores organizacionais jogarem com a

capacidade estratégica de aplicar seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras (Lima, 2001).

Um aspecto relevante que pode ajudar a tornar mais democráticas as ações da assistência estudantil é inserir nas comissões de elaboração dos editais a participação de discentes dos *campi* ou dos grêmios estudantis, quando existirem, posto que nas portarias de constituição destas comissões não se observou a atuação dos estudantes.

O entrevistado EGC4 alerta para o fato de que a assistência estudantil não é só dinheiro, “porque você não consegue atender todo mundo. Claro! Não dá, não é possível, mas tentar atender realmente a maioria...”. Ele exemplifica que a educação integral criou outras demandas para os estudantes, que precisam ficar dois turnos no IFBEPT para cumprir os componentes curriculares ofertados. Neste sentido, além de alimentação, o IFBEPT deve assumir a responsabilidade de oferecer no mínimo uma estrutura para descanso.

(...) então por mais que eu tenha uma política de assistência que alimente esse aluno, que dê um auxílio pra ele de moradia, que dê um auxílio tecnológico, como a gente está tendo agora, mas (...) nós não temos uma assistência para o aluno que ele tenha pelo menos um espaço onde ele consiga descansar. A gente fez um redário, comprou colchonete, a gente fez um projeto com os alunos pra colocar no auditório filmes pra eles na hora do intervalo do almoço pra tentar dar uma descansada.

O entrevistado EGR1 reforça a ideia de que é preciso desmistificar que a assistência estudantil é só ajuda financeira,

é ter segurança pública aqui do lado de fora, é ter o órgão municipal com o transporte coletivo de qualidade, é ter a guarita, é ter o espaço pra poder descansar... isso tudo são políticas de assistência pra manter (EGR1)

E afirma que ao considerar a assistência estudantil restrita ao Plano de Assistência Estudantil, o estudante acaba por ficar insatisfeito, porque auxílios e bolsas não abarcam a totalidade de estudantes regularmente matriculados no IFBEPT, já que há restrições orçamentárias. E nisso reside o vício do assistencialismo, entranhado na cultura brasileira.

Durante o período em que as atividades do IFBEPT foram suspensas em função da pandemia de covid-19, as atividades de assistência estudantil precisaram ser repensadas, tendo em vista que a assistência estudantil “tem sido menos atingida com essa dificuldade orçamentária”(EGC2). Assim, o planejamento para aplicação dos recursos precisou ser readequado, porque, por exemplo, “o dinheiro que era de alimentação, foi colocado pra outros auxílios” (EGC1). Os estudantes passaram a fazer aulas

remotamente e a dificuldade imposta a um amplo número de alunos sem recursos para prover a tecnologia e o acesso à *internet* dificultou sobremaneira a execução das atividades de ensino. Para conceder a estrutura necessária para os alunos, especialmente aqueles com menores condições econômicas e sociais, o governo federal instituiu o auxílio conectividade, em que

o aluno receberia um *chip* para auxiliar na *internet*. A *internet* viria... ele teria todo mês um *chip* com *internet*, só que já veio do governo que para ter acesso a esse auxílio conectividade, a esse *chip*, a renda da casa precisaria ser de meio salário mínimo (EGC1).

Por conta do critério de meio salário mínimo de renda familiar, o entrevistado EGC1 afirma que o programa só conseguiu alcançar quarenta e quatro pessoas, de um universo aproximado de setecentos estudantes, o que gerou um descontentamento dos estudantes por acreditarem que o entrave teria sido causado pelo IFBEPT.

Além disso, o entrevistado EGC4 alega que, considerando o impacto da pandemia sobre a economia, muitas famílias passaram a ter dificuldades para prover o lar das necessidades essenciais para a sobrevivência e passaram a utilizar o auxílio conectividade para outros fins.

Eu até estava falando sobre esse auxílio conectividade, por exemplo. Tem gente que usou esse auxílio pra comer. Tem gente que tá com fome, tem gente que não tem trabalho, tem gente que está doente (EGC4).

O programa de assistência estudantil, neste sentido, precisou ser readequado à contingência estabelecida pela pandemia, em que as ações tidas como certas, por meio dos planos e políticas institucionais, precisaram ser readequadas sob novas estruturas e processos de forma a atender às situações que se apresentaram.

O perfil dos estudantes do IFBEPT, estabelecido pelas políticas de admissão parece requerer a manutenção de uma contínua e forte política de assistência estudantil, todavia, em função dos limitados recursos orçamentários e da expectativa da maior parte dos estudantes em ter acesso a bolsas e auxílios, além dos benefícios já oferecidos pela própria estrutura do IFBEPT, em geral bem melhor do que o que é oferecido pelas demais escolas públicas e privadas do Estado, pode ajudar a perpetrar a cultura assistencialista observada na sociedade brasileira.

Ainda na esteira da assistência estudantil, outro fator de análise, evidenciado na tabela 24, que faz parte do escopo de ações que partem da Política de Assistência ao Estudante do IFBEPT, é o atendimento didático-pedagógico e psicológico, em que 69% dos estudantes concorda totalmente e em parte que o IFBEPT oferece apoio didático-pedagógico e psicológico aos estudantes.

O serviço didático pedagógico tem como objetivo apoiar o processo de ensino e aprendizagem por meio de estratégias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes. As ações deste serviço estão em consonância com a Política de Assistência Estudantil e com as políticas e normas vigentes no que diz respeito aos aspectos didáticos-pedagógicos legais e institucionais do IFBEPT (IFBEPT, 2019b - Resolução 31/2019).

O serviço é direcionado para docentes e estudantes que estão envolvidos no processo ensino e aprendizagem e será executado pela equipe técnico-pedagógica do IFBEPT, com o objetivo de acompanhar as atividades de planejamento e avaliações do processo de ensino e aprendizagem junto às coordenações de curso, para o desenvolvimento de estratégias específicas, analisar e discutir os índices de retenção e evasão, na busca de estratégias para equacionar os problemas, promover atividades curriculares diversificadas, promover ações de integração e adaptação dos estudantes, realizar atendimento individual ou em grupos para análise dos problemas encontrados em situações escolares, orientar e apoiar estudantes em suas dificuldades de aprendizagem (IFBEPT, 2019b - Resolução 31/2019).

As ações do Serviço Psicológico têm o objetivo de manter e promover a saúde mental dentro do ambiente educacional para os estudantes, conforme atribuições do psicólogo escolar descritas na Resolução 13/07 do Conselho Federal de Psicologia, não podendo se realizar a atuação clínica, com diagnóstico, tratamento ou cura de transtornos psicológicos. O serviço poderá encaminhar os estudantes para diagnóstico e acompanhamento em clínicas da rede de atendimento responsável (IFBEPT, 2019b - Resolução 31/2019).

O trabalho de atendimento didático-pedagógico e psicológico é realizado por meio de três unidades de apoio ao ensino nos *campi*, o setor pedagógico, o setor de assistência estudantil e o setor de saúde, em ações conjuntas.

Excluindo-se o trabalho de atendimento psicológico, o resultado da análise dos estudantes sobre o serviço como um todo ainda é desconhecido por um percentual razoável de estudantes, tendo em vista que, por ser um trabalho mais complexo e em geral realizado ao longo de um tempo com grupos e estudantes específicos, dadas as limitações de recursos, o serviço não consegue alcançar a totalidade dos estudantes e turmas.

Na tabela 24 estão mencionados ainda os editais de seleção de bolsas para extensão, pesquisa, iniciação científica e outros programas instituídos pelo IFBEPT, voltados aos estudantes. Neste aspecto, 62% dos estudantes concordam totalmente ou em parte que os editais de seleção de bolsas, de extensão, de pesquisa, para iniciação científica e outros projetos, ocorrem de forma democrática, transparente e

com igualdade de condições para todos os estudantes, porém há um número expressivo de 26% que não sabe responder, provavelmente porque não tomaram conhecimento e, portanto, não concorreram a este tipo de incentivo.

O IFBEPT dispõe de um conjunto de programas voltados à pesquisa, à extensão e à iniciação científica, alguns próprios e outros com fomentos de organizações externas. O PDI do IFBEPT aborda alguns dos principais programas desenvolvidos institucionalmente, entre eles o programa Bolsa Permanência, que se trata de uma ação do governo federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados em instituições federais de ensino em situação de vulnerabilidade socioeconômica e também para estudantes indígenas e quilombolas (IFBEPT, 2018a - PDI).

O PBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é destinado aos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas pública e que, quando graduados, comprometam-se com o magistério na rede pública. Com isso, o programa permite uma forte articulação entre os cursos de licenciatura, as escolas e os sistemas estadual e municipal de educação (IFBEPT, 2018a - PDI).

Há ainda o PBIC-JR (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para os estudantes do Ensino Médio), destinado aos estudantes do ensino médio técnico (integrado e subsequente), que tem por finalidade estimular e apoiar o desenvolvimento do pensamento científico e da iniciação à pesquisa aplicada, enquanto instrumentos de complementação para a formação profissional dos alunos do IFBEPT, com real apoio dos servidores do quadro efetivo que atuam nas atividades de ensino. Em consonância com o PBIC-Jr está o PBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) voltado para os estudantes dos cursos de graduação do IFBEPT, mediante a participação em projetos de pesquisa orientados por pesquisadores atuantes e qualificados, com a finalidade de desenvolver nos estudantes o pensamento científico e a iniciação à pesquisa aplicada (IFBEPT, 2018a - PDI).

Por fim, há ainda o programa de Residência Pedagógica, que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da regência de sala de aula e da intervenção pedagógica, acompanhada por um professor da escola de educação básica, a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura (IFBEPT, 2018a - PDI).

Os programas de incentivo acima citados, além de constituírem ações relevantes para a formação cidadã, também são um meio institucional para promover a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os níveis e cursos ofertados pelo IFBEPT. Entretanto, algumas vezes parecem ser

uma política assistencialista de concessão de recursos financeiros, uma obrigatoriedade do setor público, ao invés de uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, conforme pontua o entrevistado EGR1.

(...) porque às vezes o aluno pensa muito na questão assistencial vista como bolsa e às vezes ele não entende nem o... e é nosso papel fazer isso também... do seu direito e do seu dever... a exemplo do bolsa permanência, que a gente acompanhou bastante. O aluno indígena e quilombola recebe novecentos reais por mês dentro de uma bolsa permanência, mas você tem que estar presente e às vezes ele acha que não precisa estar presente, que só de ele vir aqui, ele faz jus àquela bolsa durante quatro anos e não é assim... em tudo, você tem o seu direito, mas ele é constituído de um conjunto de deveres que você deve seguir (...) (EGR1).

Assim, as políticas estudantis que envolvem a concessão de auxílios e bolsas parecem requerer uma nova forma de atuação, para envolver os estudantes com os projetos e não com o recurso financeiro, como se verifica nos diversos discursos dos entrevistados quando avaliam as políticas de assistência estudantil. Ainda que sejam instituídos instrumentos burocráticos para a admissão e acompanhamento estudantil, as ações e interesses dos alunos, embora não seja possível precisar aqui a proporção de alunos que assim pensam e agem, parecem divergentes dos objetivos pautados pelos programas. A instituição, por intermédio da sua gestão, já consegue perceber as discrepâncias decorrentes da oferta e em algum tempo e de alguma forma poderá (ou não) realizar as mudanças que entender convenientes para executar estes projetos.

No que tange à participação em eventos, a tabela 24 mostra que 69% dos estudantes concorda que o IFBEPT estimula e apoia financeiramente (de acordo com a disponibilidade financeira) a participação dos estudantes em eventos externos de natureza técnica, científica, desportiva e cultural.

Com recursos da assistência estudantil, os estudantes podem participar de eventos que requeiram o custeio de viagens, hospedagem e alimentação e inscrição em eventos que sejam condizentes com os objetivos institucionais de formação geral e específica. Assim, os estudantes podem ter a oportunidade de participar de congressos, de apresentar trabalhos científicos desenvolvidos por meio dos programas institucionais, de representar o IFBEPT em eventos esportivos e culturais, etc.

(...) nós temos, nós fazemos edital pra mandar os alunos. Os recursos infelizmente a cada ano diminuem, mas nós sempre mandamos (EGC1).

Há dificuldades de atender todos os pedidos feitos, então os diretores precisam definir as prioridades para aprovar as solicitações feitas por estudantes e também por servidores. Este tipo de decisão será melhor aprofundado mais adiante quando esta política for analisada considerando também a avaliação feita pelos servidores docentes e técnico-administrativos.

Um último fator de análise foi submetido à apreciação dos estudantes, que se refere à concordância ou discordância quanto ao IFBEPT possuir infraestrutura física adequada (biblioteca, laboratórios, espaços de estudo, etc) para uma boa formação escolar/acadêmica. Sobre isso, 90% dos estudantes concorda com esta afirmativa. A estrutura do IFBEPT é diferenciada para uma instituição pública, tanto que o entrevistado EGC1 explica como a instituição é avaliada pela comunidade.

Eu gosto de dar esse exemplo de que muitos alunos, muitos pais pensam até que aquilo ali é uma escola particular. Então quando eles entram, eles vêem a infraestrutura que têm a oferecer...

O entrevistado EGC4 fala que, dada a infraestrutura do IFBEPT, existe dificuldade de as pessoas identificarem que é uma escola ou mesmo uma escola pública.

A comunidade não entende, ela ainda entende às vezes que aqui não é escola pública. A comunidade não se reconhece muitas das vezes, porque diferente do Instituto, as outras escolas são muito precárias em relação à estrutura (EGC4).

Neste sentido, vale lembrar a afirmativa de Paro (2017) de que na gestão escolar democrática, a participação só ocorre a partir de alguns condicionantes. Entre estes estão os condicionantes materiais que, embora não sejam uma garantia de relações democráticas e cooperativas, a sua ausência pode retardar mudanças que ajudem a estabelecer estas relações.

Ao longo da última década o IFBEPT buscou equipar-se com boas condições materiais, tanto para as atividades administrativas quanto para as atividades educacionais. O entrevistado EGR6 reforça a ideia de que a LOA não tem disponibilizado recursos para investimentos, apenas para custeio e assistência estudantil e que em função disso, é necessário buscar fontes alternativas para captar recursos e realizar os investimentos em infraestrutura.

(...) aí o [IFBEPT] tem formas de captar recursos, vai captar com a bancada federal recurso para investir (...). A gente precisa equipar melhor laboratórios, comprar equipamentos, construir prédios, construir blocos (EGR6).

Os aspectos relativos à democraticidade das políticas e práticas de gestão do IFBEPT, voltadas para o atendimento dos estudantes foram evidenciados. A próxima seção apresenta a análise das principais ações de gestão que afetam os servidores docentes e técnico-administrativos

7.4.2. A percepção dos servidores sobre o grau de democracia nas Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT a si direcionadas.

As políticas e práticas de gestão direcionadas para os servidores do IFBEPT são, em sua maioria, amparadas por normas supra-organizacionais, como é o caso das políticas de admissão, progressão e afastamento, porém também necessitam de regras e procedimentos internos a partir dos quais são operacionalizadas. Algumas destas políticas e ações atendem a todos os servidores e outras são específicas para cada categoria.

Neste sentido, as tabelas 25 e 26 trazem, em separado, os resultados respectivos da percepção dos servidores técnico-administrativos e dos servidores docentes sobre o grau de democracia das ações do IFBEPT que a si estão relacionadas. Todavia, as ações direcionadas para todos os servidores serão analisadas conjuntamente.

Os resultados obtidos na tabela 25 estão relacionados às questões 11, 12, 14, 17, 19 e 20 do questionário aplicado aos servidores técnico-administrativo, disponibilizado no apêndice 2 deste estudo.

Tabela 25. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Servidores Técnico-administrativos

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Políticas de admissão	7 6%	4	3	0 0%	13	89	102 91%	3 3%
Políticas de remoção e redistribuição	34 30%	19	15	3 3%	31	34	65 58%	10 9%
Tratamento Iguatário entre as categorias	59 52%	38	21	3 3%	26	21	47 42%	3 3%
Trabalho em rede	15 13%	8	7	11 10%	43	30	73 65%	13 12%
Recursos para participação em eventos	40 36%	23	17	8 7%	28	21	49 44%	15 13%
Políticas de progressão na carreira	2 2%	2	0	2 2%	15	87	102 91%	6 5%

Dentre as políticas analisadas pelos servidores técnico-administrativos estão as políticas de admissão ao IFBEPT, que consiste no processo de seleção que os servidores precisam participar para ser nomeados ao cargo de seu interesse.

Segundo a Lei 8.112/1990, a nomeação para cargos de carreira depende de “prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade” (Brasil, 1990 - Lei 8.112/1990). Isso vale tanto para servidores técnicos administrativos, quanto para servidores docentes.

Os servidores do IFBEPT avaliaram se a política de contratação para ingresso na carreira, tanto técnico-administrativa quanto docente, seria realizada por meio de concursos de provas e títulos, de forma democrática, transparente e com igualdade de condições entre os participantes. A tabela 25 evidencia que 91% dos servidores técnico-administrativos concorda (totalmente e em parte) que este processo se reveste de um caráter democrático. Na tabela 26, um percentual de 86% de docentes também concorda (totalmente e em parte) com esta condição.

O último concurso realizado para a contratação de servidores técnico-administrativos ocorreu no ano de 2016, segundo informações contidas no sítio eletrônico do IFBEPT e foi realizado em duas fases, sendo a primeira constituída de provas objetivas, de caráter eliminatório e classificatório e a segunda constituída de prova prática, de caráter eliminatório e classificatório para cargos específicos. A organização e execução do concurso foi terceirizada. Os requisitos para habilitação aos cargos não apresentam qualquer tipo de discriminação em relação a extratos sociais e a operacionalização das provas não permite a identificação dos candidatos quando do processo de correção. Também se observa o atendimento às exigências de cotas para deficientes e negros, estabelecidas por lei. Adicionalmente, os editais de convocação obedecem à ordem de classificação e as fases de interposição de recursos também foram observadas no edital, não tendo sido apurado qualquer situação que esteja em desconformidade com as diretrizes estabelecidas no edital.

O mesmo ocorre com o último concurso realizado para contratação de docentes, que ocorreu em setembro de 2019, dividido em quatro fases, com uma prova objetiva, uma prova discursiva, uma prova de desempenho didático e uma prova de títulos, todas de caráter eliminatório e classificatório, a exceção da prova de títulos, que tem caráter apenas classificatório. Os requisitos para habilitação aos cargos também estão em conformidade com as orientações legais nos seus diversos aspectos e as chamadas obedecem à classificação estabelecida no resultado final do concurso.

Assim, as práticas de contratação de servidores foram institucionalizadas à luz dos pressupostos da gestão democrática e atendem de forma rigorosa às diretrizes normativas interna e externa.

Um outro aspecto avaliado pelos servidores trata das políticas de progressão na carreira. Os servidores do IFBEPT dispõem de leis e normativas internas que orientam quanto às possibilidades de progressão. Na carreira Técnico-administrativa – TAE, há dois dispositivos de progressão – a progressão

por capacitação profissional e a progressão por mérito profissional. A primeira é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, em função da obtenção de certificação em programas de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, ocorrendo a cada 18 meses. A segunda é a mudança para o padrão de vencimentos imediatamente subsequente, a cada 18 meses de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação. A portaria 19/2011 formaliza o processo de avaliação de desempenho (IFBEPT, 2011).

Quanto à progressão docente, existem três mecanismos utilizados para este fim, que são: a progressão funcional por desempenho acadêmico, a promoção por desempenho acadêmico e a aceleração da promoção. A progressão funcional refere-se, segundo a resolução 16/2014, à passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe. A promoção diz respeito à passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, ambas em interstícios de 24 meses e tendo como requisito a aprovação na avaliação de desempenho. A aceleração da promoção é a mudança para o nível inicial da próxima classe da carreira do docente, pela obtenção de título de mestrado ou doutorado, sendo que o docente já deverá ter sido aprovado em estágio probatório (IFBEPT, 2014).

Ainda no âmbito da carreira docente, os professores poderão fazer jus a um dispositivo normativo denominado por RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências), que é um processo pelo qual se “reconhecem os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão”, em conformidade com as finalidades do IFBEPT e que levem em consideração as experiências anteriores que as apoiem. O RSC permite com que um docente qualificado como graduado possa receber os vencimentos de um docente que dispõe de título de especialista, assim como um especialista receber os vencimentos relativos à titulação de mestre e o mestre receber os vencimentos condizentes com a titulação de doutor, desde que cumpra os requisitos para isso (IFBEPT, 2014).

Todos os processos de progressão de carreira, tanto de servidores técnico-administrativos quanto de servidores docentes dispõem de um fluxo que demanda o preenchimento de formulários, a anexação de documentos e a avaliação de desempenho, a exceção do RSC que não requer avaliação de desempenho.

Os processos de progressão docente e RSC “precisam passar pela CPPD” (EGR5). A CPPD é a Comissão Permanente de Pessoal Docente, “órgão de assessoramento ao Reitor e ao Conselho Superior do IFBEPT para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente” (IFBEPT,

2018b - Regimento). O entrevistado EGR5 faz referência à existência de uma comissão interna de avaliação da carreira TAE também, porém “como na legislação não tem essa obrigação que eles participem, [mais de dez anos] de IFBEPT e a comissão não está formada” (EGR5).

Sobre isso, o Regimento do IFBEPT dispõe sobre a Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, que é um órgão “de assessoramento ao Reitor com a finalidade de acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a sua implementação no âmbito do IFBEPT e propor à Comissão Nacional de Supervisão as alterações necessárias para seu aprimoramento” (IFBEPT, 2018b, p. 29 - Regimento). Tanto a CPPD quanto a CISPCCTA estão contidas no organograma do IFBEPT, apresentado na figura 7, no capítulo V.

Esta é mais uma comissão prevista nos documentos oficiais do IFBEPT, que não é operacionalizada na prática, da mesma forma que a Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Este já teve uma formação efetiva há alguns anos, porém deixou de operar.

A tabela 25, assim como a tabela 26 demonstram que 91% dos servidores técnico-administrativos e 90% dos servidores docentes, respectivamente, concordam que o IFBEPT realiza a progressão funcional com base nos critérios definidos nos documentos oficiais e na avaliação de desempenho, de acordo com padrões democraticamente constituídos e legalmente estabelecidos.

Os servidores técnico-administrativos puderam avaliar também por meio dos questionários, a política de tratamento dispensada pelo IFBEPT aos servidores técnico-administrativos em relação aos servidores docentes, respeitadas as características de cada categoria quanto à existência de privilégios para uma ou outra categoria.

A tabela 24 evidencia que 52% dos servidores técnico-administrativos que participaram do questionário, discorda da igualdade de tratamento entre as categorias, o que representa um número muito elevado de servidores que criaram esta representação no IFBEPT.

O entrevistado ETC1 acredita que alguns dos principais aspectos relacionados a esta insatisfação reside no tempo de serviço em que os técnicos dedicam presencialmente no Instituto e também na institucionalização do RSC para os servidores docentes em 2013, sem um dispositivo similar para o corpo técnico-administrativo.

eu acredito que isso se dá devido a trabalho, onde muitos técnicos passam algumas vezes até três turnos dentro do [IFBEPT] e outra se dá a parte da RSC, que muitos técnicos gostariam que viesse essa RSC e em alguns casos tiveram professores que foram contra a RSC para os técnicos, mas pra mim isso tudo é besteira. O que deveria ter de fato é o respeito entre as duas classes, que alguns estão ali pra fazer o mesmo serviço, que é o ensino público.

Como já foi mencionado anteriormente, esta representação pode influenciar o envolvimento dos servidores nas diversas situações que surgem para que a comunidade educacional possa fazer valer seus direitos democráticos, desde a participação nas eleições até sua motivação para participar de eventos e reuniões de trabalho que requeiram sua manifestação sobre os assuntos do IFBEPT.

O entrevistado EGC3 ratifica alguns pontos colocados por ECT1 quanto à sua ideia sobre o sentimento de tratamento desigual dos técnico-administrativos. Além do RSC, ele pontua o prestígio e as diferenças de salário entre as categorias.

Hoje nem tanto, mas há uns anos atrás, eu percebia realmente essa questão do técnico se sentir menosprezado, mas eu acho que primeiro por uma questão salarial, acredito eu. O salário do técnico é bem inferior ao salário do docente (...). E outra coisa é o convívio. O professor tem o convívio com toda classe de alunos. Os alunos conhecem os professores, têm um bom relacionamento, tal. E o técnico, não. E talvez também tenha uma outra questão (...), que é o RSC, que foi implementado somente para os professores. E os técnicos lutaram muito para ter esse direito e ainda não conseguiram (...), mas foi uma conquista que para os professores, foi fantástica. E o técnico vê o professor que já ganhava mais do que ele, ganhando muito mais. Então talvez isso contribuía para esse sentimento de inferioridade (EGC3).

O RSC é uma constante no discurso da maior parte dos entrevistados como um dos aspectos cruciais para este sentimento de inferioridade que os técnicos têm em relação aos docentes. O entrevistado EGR5 acrescenta ainda que a impossibilidade de o técnico alcançar o cargo máximo da Instituição também é nula, conforme delibera a Lei de Criação dos Institutos e também o Estatuto do IFBEPT: “Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal” (Brasil, 2008 - Lei 11.892/2008),

O entrevistado EGR5 contextualiza o momento da introdução do RSC em 2013.

(...) a carreira docente e a carreira TAE, quando eu ingressei, eram similares, inclusive nós temos servidores no nosso quadro que optaram por ficar na carreira TAE quando foram nomeados pra docente. Isso hoje é impensável, tamanha a desproporcionalidade da remuneração, sobretudo, mas não exclusivamente, em função do RSC. Os docentes dos institutos federais tiveram um aumento em 2013 (...), praticamente dobrou a remuneração em alguns casos (EGR5).

Para EGR5, o trabalho docente não acontece sem o apoio TAE, as atribuições das duas categorias são similares e necessárias e, portanto, os vencimentos deveriam estar pelo menos aproximados; porque existem atividades que sem o TAE não aconteceriam. E, neste sentido, a legislação acaba permitindo que no mesmo ambiente existam disparidades tão elevadas. Sobre a questão do prestígio, EGR5 dispara:

o maior exemplo do nosso órgão, é que o cargo de reitor não pode ser alcançado por um TAE, por mais competência que tenha, por mais histórico que tenha, ele nunca atualmente poderá ser o reitor (EGR5).

Embora estes aspectos não sejam uma deliberação circunscrita ao IFBEPT, ela pode gerar um forte conflito entre os servidores e, como já foi dito, uma dificuldade no processo de participação democrática.

A colaboração em rede foi outro aspecto colocado sob a avaliação dos servidores técnico-administrativos. Esta colaboração ocorre no contexto da atuação da rede federal de educação profissional e tecnológica. Assim, as melhores práticas desenvolvidas em um Instituto Federal podem ser institucionalizadas por outro instituto, de forma a contribuir para o estabelecimento de uma tecnologia una e compartilhada. Vide o caso da mudança organizacional inspirada no modelo do Instituto Federal do Paraná. O SUAP (Sistema Único de Administração Pública), desenvolvido e mantido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, é também um exemplo de uma prática utilizada no IFBEPT e por inúmeros outros institutos federais, fruto do compartilhamento de tecnologias criadas nos diversos institutos pelo Brasil. As atividades administrativas e técnicas geralmente são as que têm uma maior propensão com o trabalho em rede, embora não se descarte a possibilidade de docentes introduzirem no seu cotidiano práticas que vem sendo desenvolvidas por docentes de outros institutos ou de outras unidades do próprio IFBEPT. O entrevistado EGR7 fala de algumas ações realizadas por meio da rede.

(...) o próprio mestrado profissional, é o mestrado em rede que tem uma respeitabilidade muito grande, então esse mestrado não atende só ao [IFBEPT], ele atende toda a rede. E qualquer projeto de internacionalização (...). Além disso, projetos de extensão, pesquisa aplicada, extensão tecnológica, todo e qualquer projeto que possa congrega situações dessa natureza. Tivemos agora mesmo, com relação à questão da pandemia, a fabricação de álcool em gel, a fabricação de máscara, tudo isso um reitor trazendo a sua experiência e sendo colocado pra que todos pudessem compartilhar. (EGR7).

Entretanto, quando foram questionados se a atuação em rede otimiza processos e resultados e tem facilitado o trabalho técnico-administrativo, a maior parte das respostas constantes na tabela 25, no total 43, ficou concentrada entre os que concordam em parte, ainda deixando um considerável número de servidores que discordam, que não sabem ou que estão indecisos.

Não existindo dados qualitativos que expliquem porque muitos concordam em parte e outros discordam, este pesquisador arrisca dizer que muitos recursos e ações importadas de outros institutos demandam ajustes e aperfeiçoamentos para serem implantadas no IFBEPT, considerando as especificidades não apenas da instituição, mas das diversas unidades que a compõem. Neste sentido, por exemplo, a utilização de determinadas ferramentas do sistema de administração acadêmica SUAP acaba por se tornar inútil se não passar por um processo de adequação ou ainda alguns projetos acabam por não ter tanto êxito dadas as peculiaridades socioculturais do contexto em que o IFBEPT participa.

A democraticidade das políticas de remoção e redistribuição também é avaliada pelos servidores técnico-administrativos, assim como pelos docentes, já que ela pode valer para as duas categorias. Na tabela 25, 30% dos servidores técnicos discorda totalmente ou em parte que as ações de remoção e redistribuição de servidores são baseadas em regras e normas, de forma democrática e legal. Entre os que concordam, a metade concorda em parte. No caso dos docentes, a tabela 26 evidencia uma situação similar à dos técnicos, apresentando um percentual de 34% de discordância e um número relativamente elevado dos que concordam em parte.

A política de remoção e redistribuição é normatizada pela Lei 8.112/90. A remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede (Brasil, 1990 - Lei 8.112/90). Neste sentido, o servidor poderia ser deslocado de uma unidade para outra no mesmo órgão, no caso o IFBEPT, com modificação de domicílio, dentro da mesma cidade ou sem alteração de domicílio ou ainda com mudança de domicílio para um outro município. Segundo a mesma lei, a remoção pode ocorrer por meio de três modalidades: “de ofício, no interesse da administração; a pedido, a critério da administração e; a pedido, para outra localidade, independente do interesse da administração, desde que para acompanhar cônjuge que tenha sido deslocado no interesse da administração, por motivo de saúde do servidor cônjuge, companheiro ou dependente que viva às suas expensas, ou em virtude de processo seletivo promovido, na hipótese em que o número de interessados for superior ao número de vagas, de acordo com normas preestabelecidas pelo órgão ou entidade em que aqueles estejam lotados” (Brasil, 1990 - Lei 8.112/90).

Os termos “no interesse da administração” e “a critério da administração” precisam ser compreendidos neste contexto. A remoção de ofício, caracterizada pelo interesse da administração deve ser objetivamente motivada, apontando a causa e os efeitos que determinaram a prática desse ato. No IFBEPT, por exemplo, a remoção de um servidor de uma unidade para outra pode ocorrer a partir da necessidade de preenchimento de uma vaga que foi aberta em função da saída de um servidor por quaisquer motivos, de forma que existe uma demanda relevante que a administração tem o interesse de atender. A remoção a pedido do servidor, a critério da administração, ocorre a partir da análise pela administração sobre um pedido feito pelo próprio servidor, sendo necessário que a administração justifique a sua decisão, indicando a motivação que a levou a tomar este ato. Dessa forma, assim como os demais atos administrativos, a decisão precisa estar protegida pelos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficácia, etc. É com base nesta modalidade, a remoção a pedido do servidor, a critério da administração, que se insere a possibilidade de abertura de editais de seleção.

A redistribuição é “o deslocamento de cargo efetivo para outro órgão ou entidade do mesmo Poder (executivo, legislativo ou judiciário), com prévia apreciação do órgão central do SIPEC (Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal)” (Brasil, 1990 - Lei 8.112/90), desde que sejam observados os seguintes aspectos: “interesse da administração, equivalência de vencimentos, manutenção da essência das atribuições do cargo, vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades, mesmo nível de escolaridade, especificidade ou habilitação profissional e compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade” (Brasil, 1990 - Lei 8.112/90).

Os processos de redistribuição podem gerar alguns problemas para o órgão da administração que defere pedidos para deslocar um servidor para outro órgão. Isto equivaleria, por exemplo, a enviar um servidor do IFBEPT para outro Instituto Federal em outro estado da federação. Neste caso, o código da vaga a qual o servidor está vinculado é “transferido” junto com o servidor, não sendo possível a reposição imediata. Adicionalmente, uma reposição só poderia ser feita se houvesse um concurso realizado com candidatos em lista de espera, caso contrário, haveria a necessidade de se realizar um novo concurso e, eventualmente, não se faz um concurso para prover duas ou três vagas disponíveis, devido ao ônus em realiza-lo. Assim, o processo de redistribuição demanda um determinado tempo para que o código da vaga que foi redistribuído retorne ao órgão cedente e mais algum tempo para que se realize um novo processo de contratação. Este tempo pode levar a uma sobrecarga de trabalho nos setores e departamentos que ficaram sem o servidor cedido. E, no que diz respeito especialmente aos docentes, esta situação pode acarretar um aumento da carga horária de sala de aula para um determinado colegiado, criando uma cadeia de consequências que produzem forte conflito entre servidores e gestão. Sobre isso, EGR7 aborda a questão da redistribuição, considerando que, embora seja um ato discricionário, os diretores gerais precisam dizer se concordam ou se discordam, tendo em vista que vão dispor de uma vaga, que só será substituída após longo tempo de espera.

Nunca se toma uma decisão de nível de reitoria, embora seja um ato discricionário essa situação de redistribuição, sem se consultar o *campus*. Tanto é que... é ao contrário (...), você diz que concorda, mas você não diz até quanto tempo você poderá ficar sem esse servidor, porque a gente tem todo um processo e às vezes dura mais de ano pra o código de vaga entrar na instituição ou a gente não tem concurso aberto, enfim... e ai eles ficam... eu sinto que eles ficam meio receosos (...) (EGR7).

Nos *campi*, os diretores gerais, cientes de que um parecer favorável ao deferimento ou indeferimento do pedido (já que a decisão é do dirigente máximo do IFBEPT), pode gerar conflitos com os servidores, submete o pedido à análise do gestor do departamento ao qual o servidor está vinculado

ou, no caso dos docentes, à apreciação do colegiado do curso e à direção de ensino do *campus* e assim, aprecia à possibilidade de uma decisão compartilhada.

O colegiado é consultado, no caso das redistribuições (...). E o colegiado diz: - olha, se contratarem outro pro lugar dele, pode ir, mas na atual conjuntura, a gente não pode contratar ninguém e quando pode contratar é só quando o código de vagas for disponibilizado e o código de vagas é disponibilizado, não pra aquele colegiado. É uma vaga de professor pra todo o [IFBEPT] (EGC3).

Isto significa que, no caso de uma redistribuição docente, mesmo que o código de vaga tenha saído de um determinado colegiado, quando ele retorna, pode ser direcionado para outro colegiado ou até mesmo para outro *campus*, dependendo das situações que se apresentarem naquele momento. Assim, o coordenador de curso e a Direção de Ensino do *campus* devem presumir que poderão não reaver aquele código e um profissional para substituir o anterior e, assim, utilizam algumas estratégias que permitem ganhar algum tempo para viabilizar a resolução do problema. Uma delas é expressa pelo entrevistado EGC3:

E aí 99% das vezes não vai vir outro pro lugar dele e o papel da direção de ensino é fazer uma análise da carga horária desse colegiado, pra dois anos, pra saber se a ausência desse professor vai impactar negativamente as ações de ensino, pesquisa e extensão... caso o colegiado esteja com uma carga horária razoável para os próximos dois anos, a direção de ensino se manifesta favorável (EGC3).

Estes processos de redistribuição têm se tornado frequentes, na medida em que o IFBEPT, enquanto órgão federal, pertencente a uma rede de instituições de educação, atrai profissionais de todo o Brasil quando da abertura de editais de concurso público para admissão de novos servidores. Soma-se a isso o fato de que o Estado e a região onde se localiza o IFBEPT até pouco tempo dispunha de poucos profissionais qualificados, principalmente na condição de mestres e doutores, que geralmente constitui um fator decisivo de concorrência nos processos de contratação de docentes. Assim, após serem admitidos, os profissionais provenientes de outras unidades da federação, começam a nutrir o interesse em retornar às suas origens. Isso se torna muito latente nos *campi* do interior do Estado, em que as cidades, especialmente nessa região do país, dispõem de infraestrutura ainda precária quando comparada com as grandes cidades ou mesmo com as cidades do centro-sul do Brasil. Por isso, os pedidos de remoção e de redistribuição dos *campi* do interior geralmente são frequentes e isso pode se refletir nas práticas educacionais destas unidades, como comenta EGC2.

Tem uma rotatividade muito grande (...), principalmente nos *campi* do interior quanto à questão da redistribuição (...). Lá nos primeiros anos do [IFBEPT], quando só tinha [os *campi* A e C], o desempenho

do [*campus C*] era melhor do que [o do *campus A*] em provas como a do ENEM, porque nos três, quatro primeiros anos do [IFBEPT], foi muito rígida essa questão de redistribuição, praticamente ninguém saia daqui, depois é um direito de todos os colegas, lógico, se conseguir código de vagas, de ir, e assim a rotatividade ficou muito grande e foi visível que caiu um pouco o desempenho dos alunos formandos do [*campus C*] (EGC2).

O entrevistado EGR5 afirma que o IFBEPT promoveu uma inovação ao introduzir critérios a partir dos quais o servidor fica habilitado para fazer um pedido de redistribuição ou de remoção e das dificuldades, já citadas acima, da tomada de decisão neste tipo de prática. E aponta alguns motivos pelos quais um pedido eventualmente é negado.

O [IFBEPT] foi um dos órgãos que implementou algo novo, com definição de critérios... a gente estabeleceu desde 2018 pontuação que o servidor tem que atingir pra pleitear redistribuição e remoção, só que elas travam. Elas travam no que? Na falta de orçamento, na falta de código de vagas. Eu não posso fazer redistribuição de um servidor de *campus* do interior se eu não posso repor. Ponto! Não é questão da política (...) ou interesse da gestão. Eu não posso tomar uma decisão que vá trazer prejuízo pra unidade onde o servidor ingressou. O servidor ingressou no *campus C*, aí ele atingiu a pontuação da remoção estabelecida pela gestão do [IFBEPT], tem direito de ser removido, tem o interesse da gestão de remover, chega no último aspecto, eu consigo repor? Não! Ele vai ser removido? Não! Não adianta mudar a política se eu não tenho o objeto para cumprir com essa política (EGR5).

As ações de remoção e de redistribuição, por estarem envolvidas nesta rede de conflitos e por estarem submetidas ao longo do tempo, a atos discricionários, sempre gerou uma inquietação por parte dos servidores, que acreditam que as políticas sobre estes atos deveriam estar melhor normatizadas internamente e que o IFBEPT poderia lançar mão de editais de remoção e de redistribuição para tentar estabelecer um instrumento que pareça ser justo para os servidores interessados, considerando que “o órgão tem que ter ciência de que tem mais do que um servidor interessado naquela vaga”, como afirma o entrevistado EGR5.

Em decorrência desta inquietação e de outras ações do IFBEPT que parecem requerer maior regulamentação, um dos itens mais citados pelos públicos participantes do questionário foi a necessidade de transparência dos atos de gestão como um aspecto que poderia ser melhorado para que a gestão do IFBEPT fosse mais democrática. E este elemento surge também no relato de EGR5, quando trata dos atos de remoção e redistribuição de servidores. Ele afirma que o servidor não reclama do ato de gestão, reclama da falta de transparência, o que se constitui num equívoco, uma vez que todos os atos de gestão devem ser, por força de lei, publicizados.

Ele não questiona a decisão de gestão sobre a remoção. Ele reclama da falta de transparência, (...) e no caso da remoção, ela tem três possibilidades legais – de ofício, no interesse da administração, a pedido ou por edital, mas se tu for pegar a legislação por edital, se tu pegar a rigor a legislação, tu nunca vais

conseguir elementos pra fazer um processo de remoção, porque exige, por exemplo, ciência de que tem mais de um servidor interessado na vaga. Na medida em que tu tens a vaga e que um se apresenta com possibilidade de remoção, porque tu vais esperar um outro ter pra ti abrir o edital?! Você vai fazer a remoção, não é?! Pelo menos uma administração que funcione não vai deixar ficar acumulando as vagas, tendo um quadro de lotação, então a rigor tu nunca vai conseguir fazer um edital de remoção, que é o que, por exemplo, alguns servidores reclamam. Já teve no passado, mas a gente não consegue firmar, então quando a gestão toma a decisão de fazer remoção de ofício, por exemplo, prevista legalmente, (...) o servidor que em tese teria a mesma possibilidade e potencial de ocupar essa vaga aqui, que foi removida de ofício, ele reclama da transparência (EGR5).

A remoção a pedido, prevista no artigo 36, parágrafo único, II, da Lei 8.112/90, é ato que se encontra no âmbito de discricionariedade da Administração, estando, portanto, condicionada à oportunidade e conveniência que lhe são inerentes.

Para tanto, o edital é o ato administrativo que inicia o processo de remoção dessa modalidade e, também, condição essencial para dar publicidade e, por consequência, transparência, da existência de vagas e estabelecer os critérios para as respectivas ocupações, assegurando aos interessados a participação igualitária.

Por este entendimento, o edital seria o melhor veículo para dar conta da modalidade de remoção a pedido, a critério da administração e não a modalidade em si, conforme consta na Lei. Dessa forma, o edital parece não se constituir em um obstáculo, mas uma solução para os problemas que são gerados pelos atos discricionários, salvo em situações que de fato requeiram celeridade.

Pode-se inferir também, de forma contrária ao que foi informado por EGR5, que a administração pode utilizar da remoção de ofício para dar destino mais imediato a vagas disponíveis, porém a prática contumaz pode caracterizar, aí sim, falta de transparência em prejuízo de eventuais interessados.

Diante do contexto apresentado por EGR5, a impossibilidade de se estabelecer um processo via edital, associada à discricionariedade do ato administrativo, por meio da remoção por ofício ou da remoção por pedido, a critério da administração, acaba gerando, conforme observado na análise realizada no final da seção de autonomia, deste capítulo, a suposta dificuldade de os servidores se expressarem livremente, por medo de não serem atendidos em suas demandas pessoais, ratificada pelo entrevistado EGC2:

(...) eu mesmo já peguei situações em que servidor está insatisfeito, mas que é melhor ficar calado, porque está tentando redistribuição e que se falar algo que possa ser mal interpretado, ele pode ter dificuldades, uma vez que a redistribuição é uma decisão particular da gestão... discricionária da gestão (...). Então o servidor que tem o desejo de tirar licença pra capacitação, de remoção, de redistribuição, ele prefere ficar reservado, uma vez que se ele omitir alguma opinião que seja contrária ao que a gestão pensa, ele pode ter algum tipo de retaliação (EGC2).

As tentativas do IFBEPT de regulamentar os processos de remoção e redistribuição com o lançamento de editais de remoção, mas agindo em paralelo por meio de remoção de ofício, ajudou a intensificar ainda mais a representação dos servidores de que a decisão de remover ou redistribuir deve ser obrigatoriamente arbitrária e, portanto, pode estar enviesada.

mas uma vez que tu crias uma regulamentação, tu dá aquela sensação de que tu vai passar a ter uma regra e as pessoas podem contar com a regra. Ai no meio do nada, tu furas a regra e ai tu remove ou redistribui alguém que não estava dentro do edital (ECG2).

O processo de redistribuição se diferencia da remoção porque, em geral, o servidor interessado em uma redistribuição precisa negociar e obter um código de vagas no órgão para o qual deseja ser deslocado. Assim, alcançada a pontuação estabelecida pelas normativas do IFBEPT e realizados os entendimentos para a oferta do código de vagas pela instituição de destino, o servidor precisa que seu pedido seja avaliado internamente ao IFBEPT, como já foi relatado anteriormente. E, muitas vezes, embora tenha sido recomendado o deferimento do pedido pelas diversas instâncias pelas quais transita o processo, a exemplo do colegiado de curso, coordenação de curso, diretor de ensino e diretor geral, após as análises de carga horária de ensino, mesmo assim o processo é indeferido e a redistribuição não acontece, como alega ECG3.

Só que assim que chega lá na Progep, a Progep olha e diz que não dá, então não libera o servidor, não concorda com a redistribuição, mas isso é porque não tem uma regulamentação, não tem! (ECG3).

O entrevistado ECG2 também faz referência a um servidor do corpo técnico-administrativo vinculado ao *campus* D que obteve o código de vagas numa instituição do Sul do Brasil e que, embora tenha conseguido pareceres favoráveis em todas as instâncias, teve sua solicitação negada pelo dirigente máximo da instituição, com a justificativa de que o código de vagas que seria enviado para o IFBEPT, a partir da redistribuição, não poderia ser utilizado para nomear candidatos classificados em concurso público com vaga oriunda de aposentadoria.

Já teve servidor administrativo {do campus D}, que passou em edital de redistribuição lá no sul e não foi liberado porque a vaga enviada pelo outro IF provinha de uma aposentadoria (ECG2).

Considerando que o motivo alegado para o impedimento de redistribuição esteja correto, presume-se que possa existir algum equívoco na decisão, uma vez que entre os pré-requisitos estabelecidos na Lei 8.112/90 para a ocorrência de uma redistribuição, este não é um critério válido

para o indeferimento do pedido, sendo passível de judicialização, por não atender o critério de legalidade dos atos da administração pública.

O último item de análise dos servidores técnico-administrativos em relação à democraticidade das práticas e políticas de gestão do IFBEPT e que também foi disponibilizado aos servidores docentes, está relacionado à participação em eventos, mais especificamente a concessão de recursos para custear viagens para qualificação, publicações de trabalhos e outras atividades externas.

A tabela 25 demonstra que 36% dos servidores técnico-administrativos discorda da democraticidade desta prática. Da mesma forma, 33% dos docentes também discorda (totalmente e em parte) da democraticidade da seleção dos que vão receber estes recursos, evidenciado na tabela 26. Os dados também mostram que muitos servidores técnico-administrativos não sabem responder e que existe um número maior de docentes que concordam totalmente que as decisões relacionadas a esta prática são democráticas, depreendendo-se daí que os docentes possivelmente são mais atendidos do que os servidores técnicos. Isto pode ocorrer porque, em geral, os docentes produzem projetos e desenvolvem pesquisas, sozinhos, em grupos de pesquisa ou com estudantes, por meio de projetos de iniciação científica e geralmente submetem os trabalhos decorrentes das ações de ensino, pesquisa e extensão, a eventos da mesma natureza. Ainda considerando que os estudantes dispõem de recursos provenientes do orçamento da assistência estudantil para alcançar este intento, os docentes passam a ter justificativa para participar e também levar os estudantes orientados por eles.

Por outro lado, considerando o sentimento de inferioridade que os técnico-administrativos desenvolveram pelo tratamento supostamente desigual que recebem quando comparado aos docentes, podem acreditar que o atendimento às demandas docentes em maior proporção às dos técnico-administrativos não constituem decisões democráticas.

Tabela 26. Democratização de Políticas e Práticas de Gestão do IFBEPT direcionadas aos Servidores Docentes

	1+2	DT 1	DP 2	IND 3	CP 4	CT 5	4+5	NS 6
Programas de capacitação	19 21%	8	11	7 8%	27	36	63 70%	1 1%
Políticas de admissão	10 11%	5	5	1 1%	15	62	77 86%	2 2%
Políticas de remoção e redistribuição	30 34%	15	15	3 3%	21	24	45 50%	12 13%
Recursos para participação em eventos	29 33%	8	21	3 3%	18	30	48 53%	10 11%

Políticas de progressão na carreira	3 3%	1	2	1 1%	11	70	81 90%	5 6%
Carga horária docente	30 34%	10	20	2 2%	35	23	58 64%	0 0%
Infraestrutura física	16 18%	3	13	4 4%	31	39	70 78%	0 0%

A liberação de recursos para participação em eventos é primeiramente decorrente da existência de orçamento para este fim. Os *campi* planejam esta ação por meio do seu planejamento anual, que constitui o plano de trabalho do IFBEPT para consolidar a LOA do ano seguinte. Assim, dependendo do valor que é disponibilizado aos *campi*, o planejamento se mantém ou é readequado para se ajustar ao orçamento aprovado para o órgão. Adicionalmente, é relevante frisar que a manutenção das atividades de ensino nos *campi* é prioridade e, em função disso, recursos que são disponibilizados em favor de ações de extensão e pesquisa, por exemplo, podem ser redirecionados para as atividades de ensino no *campus*.

A extensão e a pesquisa, a gente já tem um fator melhor, porque nós temos uma rubrica que é inovação, que é específica pra gente, então quando se tem corte no custeio e no funcionamento, às vezes se corta mais na PROPPEX, que é a pró-reitoria de pesquisa, pós-graduação e extensão, porque de certa forma nós vamos ter depois como executar outras ações a partir da inovação, então isso acaba equalizando... (EGR1).

Diante da explicação do entrevistado EGR1, a ProppeX poderá diminuir seus recursos para garantir o funcionamento das atividades de ensino nos *campi*, mas poderá garantir a execução de alguns projetos de extensão, pesquisa e inovação tecnológica, podendo, neste sentido, conceder recursos para os *campi*, inclusive para participação em eventos que estejam relacionados ao escopo de atuação da referida pró-reitoria.

A disponibilidade de recursos para os *campi* e a aprovação de despesas para os fins de apoiar a participação dos servidores em eventos de natureza científica dependem da análise de alguns critérios, que são mencionados pelo entrevistado EGR1:

só que tem uma ordem de prioridades e tem também um valor fechado. Vamos supor que a gente tem 20 mil pra levar pra um Connepi, mas dentro desses 20 mil, se eu tiver 100 servidores que passaram nesse processo (...), tem preferência aqueles servidores que têm trabalhos aprovados com alunos e a gente tem muitos professores que fazem suas pesquisas individualizadas e algumas delas não levam o nome da instituição e que na hora de ter, por exemplo, o projeto aprovado na China, querem ser custeados pela instituição, então a gente possui um conjunto de regras pra valorizar as pesquisas que são feitas dentro da instituição, através da instituição, com a instituição e em especial, as políticas que

são feitas com os alunos, que é o princípio básico de uma instituição de ensino que trabalha com pesquisa.

Um outro critério abordado pelo entrevistado EGR1 é a priorização de eventos nacionais a internacionais, para que seja possível beneficiar um maior número de pessoas. Todavia, os critérios apontados pelo entrevistado são estabelecidos por meio de edital, quando há eventos com um número elevado de participantes, a exemplo do Fórum Mundial de Educação Profissional, citado pelo entrevistado e também o CONNEPI (Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação), que é organizado pelo Conif.

De fato, entre os editais encontrados no sítio do IFBEPT, há editais para concessão de incentivos para servidores, com critérios estabelecidos formalmente e há também a divulgação de resultados com os nomes dos servidores selecionados em todos os *campi*.

Todavia, é importante destacar que os servidores técnico-administrativos e também os docentes podem fazer requerimentos e submetê-los à apreciação da direção geral de suas unidades para obter o incentivo para um evento específico de seu interesse, em que a administração não observou a necessidade de abertura de editais. Neste sentido, a decisão de conceder ou não é baseada em critério tácitos. Eventualmente, dependendo da disponibilidade financeira, a decisão pode ser realizada pelo estabelecimento de prioridades.

Ai o gestor tem que fazer o seguinte – quem é que vai? Qual é a prioridade? Ele tem que estudar a prioridade da prioridade, o pessoal do *campus* (EDC2).

Assim, a prioridade pode estar associada aos pedidos feitos primeiro, a prioridade pode estar na antiguidade do servidor no IFBEPT, a prioridade pode ser para eventos de natureza científica, enfim... a decisão poderá ser tomada a partir de um bom senso, que muitas vezes é entendido por uns, mas não legitimado por outros, assim:

Não existe uma regulamentação, não existe uma normativa, e ai vai quem eles acham que tem que ir (EDC1).

já ouvi muitos professores reclamando... em que demoram a responder. Eu não sei se foi devido ao grande aumento de servidores dentro do [IFBEPT], mas muitos professores eu já vi reclamar bastante (ETC1).

Embora não exista qualquer orientação formal que estabeleçam critérios específicos para fazer jus aos incentivos para participar de eventos, uma das justificativas frequentes no relato dos servidores parece ser mesmo a própria falta de recursos.

A gente teve muito isso antes. Quando eu entrei no instituto, era caravana de professores que iam pra alguns eventos. Alunos que iam muito, até porque tinha mais recursos. Hoje não tem e não existe um estudo pra que reserve isso, pra que o servidor se sinta representado mesmo (EGC4).

Então eu vejo que não é nem a questão de não ser democrática, é questão de não ter mesmo o recurso (EDC2).

Assim, como observado anteriormente, não existem orientações formais para a concessão de estímulos para a participação em eventos, especialmente de natureza científica e que a diminuição deste apoio ao longo do tempo, na medida em que os recursos orçamentários do IFBEPT foram diminuindo, gerou alguma insatisfação, tendo em vista que o número de servidores interessados em obter o benefício se revelou muito elevado frente aos recursos existentes. Sem um padrão de aceitação dos pedidos de estímulo, os servidores passam a questionar os motivos pelos quais alguns tiveram seus pedidos aprovados e outros não. Quiçá o número elevado dos que discordam da prática de concessão dos recursos também esteja relacionado à própria ausência de recursos, como se viu no relato de vários servidores entrevistados.

Nas políticas e práticas de gestão democrática voltadas em especial para os docentes há ainda a análise da infraestrutura física, as políticas de capacitação e a carga horária docente, que serão abordadas a partir de agora.

Quanto à infraestrutura, a tabela 26 demonstra que 78% dos docentes, assim como aconteceu com os estudantes, concordam (totalmente ou em parte) que o IFBEPT dispõe de adequadas condições de trabalho, considerando a infraestrutura física, laboratórios e apoio didático-pedagógico. Por tudo o que foi desenvolvido nesta análise, verifica-se que o IFBEPT tem uma infraestrutura de referência para o ensino no Estado e que só não é melhor atualmente porque uma forte restrição orçamentária tem impactado no que fora informado no PDI, no que diz respeito ao volume de investimentos previstos para o período de 2019 a 2023. Ainda assim, quando comparado com escolas públicas e privadas e até mesmo com universidades, a infraestrutura do IFBEPT nada deixa a desejar. Assim, o investimento em infraestrutura é uma política que o IFBEPT incorpora nos seus documentos oficiais e executa nas suas diversas unidades, utilizando-se de recursos provenientes de outras fontes permitidas por lei, mas que demandam forte articulação política com o Poder Legislativo e com outros órgãos do Poder Executivo,

demonstrando que, independente das contingências que se apresentaram ao longo dos últimos anos e das dificuldades de atender o que consta no seu planejamento institucional, articulou outras formas de evitar a estagnação da sua política de ampliação, consolidação e reestruturação de sua infraestrutura física, mesmo que aquém dos valores estabelecidos no seu PDI e mesmo até o momento da pesquisa, diante das necessidades que a cada ano vêm se impondo frente às restrições econômicas impostas pelo governo federal à educação.

Outro ponto específico de análise das políticas e práticas de gestão democrática refere-se à existência de programas contínuos para capacitar os docentes para atuar na educação básica, técnica e tecnológica. Neste sentido, o IFBEPT dispõe da Resolução nº 29/2017, que regulamenta a Política de capacitação e qualificação dos servidores do IFBEPT e o Programa de Formação Continuada de Servidores.

Por esta política, o IFBEPT manifesta seu interesse pelo “desenvolvimento do servidor como uma estratégia fundamental na continuidade do avanço institucional” (IFBEPT, 2017a - Resolução 29/2017) e que para isso, estabelece estas práticas como prioridade de forma a incentivar e apoiar os servidores, tanto docentes, quanto técnico-administrativos para exercer adequadamente suas funções e habilidades.

O artigo 4º da Política supracitada aplica os conceitos de capacitação e qualificação. A capacitação “é o processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de treinamento e aperfeiçoamento, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais”. A qualificação é o “processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira” (IFBEPT, 2017a - Resolução 29/2017).

Os servidores docentes que responderam ao questionário de pesquisa foram inquiridos sobre a existência de programas contínuos para capacitar os docentes para atuar na EBTT.

A atuação na educação básica, técnica e tecnológica tem como prerrogativa a existência de uma carreira profissional voltada para este fim, que é estabelecida pela Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008, compondo os cargos de nível superior do quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, neste caso, os Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, criados por meio da 11.892/2008.

Assim, os profissionais categorizados na carreira EBTT são aqueles em efetivo exercício no cargo de professor, com formação de educação superior, aprovados, nomeados e empossados por meio de concurso público, para atuar nos diversos níveis e modalidades educacionais ofertados pela instituição

de educação à qual estão vinculados. Ou seja, no caso do IFBEPT, poderão atuar na educação técnica de nível médio, integrada ao ensino médio ou subsequente a ele, na educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada, na educação superior e na pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* (estas últimas condicionadas à titulação do docente). Portanto, os docentes EBTT devem ser “capazes” de transitar por todas as ofertas de curso para as quais tenha formação aderente e carga horária disponível.

Neste sentido, parece existir um desafio no sentido de capacitar e/ou até mesmo qualificar (usando os conceitos estabelecidos na Resolução 29/2017) os professores dos Institutos Federais, neste caso os professores do IFBEPT, para ter a possibilidade de fazer esta transição, de criar as competências individuais necessárias para saber “se vestir para a ocasião”, em uma contínua “troca de roupas”, que pode ocorrer algumas vezes durante um dia de trabalho.

É neste sentido que os docentes participantes do questionário foram inquiridos sobre a existência de programas de capacitação voltados para o desenvolvimento de competências para a EBTT, de forma que 70% dos professores concordam (totalmente e em parte) que o IFBEPT realiza programas desta natureza.

Quando este mesmo tópico foi tratado nas entrevistas, entretanto, sendo possível uma argumentação mais aprofundada sobre a temática, sobre a capacitação para a formação de um professor EBTT capaz de transitar pelos diversos níveis e modalidades de educação ofertados pelo IFBEPT, a resposta foi a seguinte:

(...) então capacitação técnica de ferramentas, de metodologias, eu pelo menos dentro desses meus seis anos, quase sete anos dentro do instituto, nunca recebi nenhuma capacitação nesse sentido (EDC2).

Além do relato do professor EDC2, o professor EDC1 também ratifica que não recebeu orientação e que somente compreendeu que, ao atuar no IFBEPT, deveria transitar por todos os níveis e modalidades, quando entrou em exercício. E que recebeu também a orientação da existência de uma especialização que poderia realizar para se capacitar neste novo contexto.

mas agora saber que eu tenho que atuar em educação de jovens e adultos, que eu tenho que ter essa especialização, isso ai nada eu sabia. Eu soube por comentários de outros colegas, que eu tinha que fazer uma especialização, porque eu preciso atuar no ensino básico, técnico e tecnológico, mas a instituição deixar isso claro pra mim, isso ai não! Então não chega essa informação, eu soube que tinha que fazer porque... então tu meio que faz assim no susto (EDC1).

No contexto do Programa de Capacitação e Qualificação Profissional do IFBEPT, uma das linhas de desenvolvimento para a execução das ações do programa é a “específica”, que visa à capacitação do

servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa (IFBEPT, 2017a - Resolução 29/2017). Assim, com base no relato do entrevistado EDC1, parece necessário a implementação de um mecanismo de acolhida dos novos servidores docentes EBTT, quando do seu ingresso à instituição para prover-lhe de informações e talvez também de habilidades que o situem e preparem para este desafio.

Apesar de se dizer que o candidato a servidor do Instituto Federal tenha a obrigação de saber, pela leitura do edital de seleção e por outros meios de comunicação que as atividades docentes do Professor EBTT têm estas especificidades, o programa de capacitação e qualificação do IFBEPT deve antecipar-se à possibilidade de determinados docentes, formados com titulação de bacharel ou tecnólogo jamais terem obtido uma qualificação para a docência, muito menos uma qualificação para atuar na docência em todos os níveis e modalidades educacionais.

Na verdade, o IFBEPT dispõe de uma exigência para que o docente realize um curso de complementação pedagógica ou uma especialização na área de educação, especialmente na linha de educação profissional e tecnológica, inclusive com a oferta de duas turmas, desde que iniciou suas operações no Estado, como menciona o entrevistado EDC1 no seu relato acima, mas não há uma prévia orientação e preparação inicial do novo servidor no momento do seu ingresso. Os servidores “entram às cegas e vão Tateando no escuro” por algum tempo, obtendo orientações dos colegas e pela própria experiência.

A gente aprende pela avaliação diagnóstica das nossas turmas e pela nossa capacitação que a gente corre atrás. Se hoje você fez o seu mestrado, se hoje você está no seu doutorado, foi você que foi fazer as provas, estudou, está “ralando” para terminar a sua tese e descobrindo por meio da pesquisa e de outras experiências, um novo fazer dentro da sala de aula (EDC2).

Vale destacar que os relatos produzidos pelas entrevistas dão conta de que o uso das palavras capacitação e qualificação não estão bem associadas aos conceitos acima descritos, estabelecidos no Programa do IFBEPT de capacitação e qualificação. Assim, verificou-se que ao se falar em capacitação, os entrevistados consideram imediatamente a ideia de realização de programas de mestrado e doutorado, então dado o contexto do que foi apresentado até aqui, presume-se que os servidores docentes que responderam ao questionário podem ter associado à pergunta feita a uma ideia similar a dos entrevistados e provavelmente muitos basearam suas respostas na representação de capacitação como incentivos do IFBEPT à participação do servidor em programas de mestrado e doutorado. E embora não fosse esta a ideia precípua e possa ter comprometido o resultado da pesquisa, trouxe *insights* importantes sobre a institucionalização de práticas de gestão democráticas, considerando as políticas de

afastamento dos servidores para a realização de cursos de qualificação, em especial os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* que, inclusive, é uma das ações propostas pelo Plano de Capacitação e Qualificação do IFBEPT, a saber: “Maximizar o número de servidores com graduação, com pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em suas áreas de atuação” (IFBEPT, 2017a - Resolução 29/2017).

A maior demanda por qualificação docente é direcionada para cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Neste sentido, o IFBEPT vem tentando realizar convênios com outras instituições de educação superior nacionais e internacionais e vem abrindo novas frentes de convênios para oferta de vagas em programas de mestrado e doutorado interinstitucionais, chamados Minter e Dinter, respectivamente ou ainda tem tentando executar programas *stricto sensu* por meio da rede de Institutos Federais pelo país, de forma a garantir uma quantidade de vagas que facilite a adesão de servidores docentes. O entrevistado EGR1 apresenta um panorama destas estratégias.

(...) nós possuímos um convênio de 5 anos com mestrado e doutorado com a Universidade Federal do Pará, exclusivo para os nossos docentes, então todo edital que sai pela Universidade Federal do Pará, tem uma ou duas vagas para docentes do [IFBEPT] (...). A gente tenta, na medida do possível e havendo disponibilidade orçamentária (...), trazer Minter e Dinter pro Estado. A gente teve um agora com a UNB, que a gente teve cinco vagas pro [IFBEPT] em direito (...). A gente teve agora 27 vagas no doutorado da Universidade do Minho. Nós tivemos um convênio com 27 vagas para o [IFBEPT] (EGR1).

Entretanto, embora sejam possibilidades que se apresentam, o número de vagas ainda é reduzido e as dificuldades para o servidor ainda são elevadas porque, à exceção dos programas em rede e dos interinstitucionais, as outras oportunidades acabam ocorrendo em outros estados brasileiros ou fora do país, requerendo do servidor o deslocamento para estes locais e outros custos que ele precisa realizar às suas próprias expensas.

mas eu entendo também que mesmo assim talvez não seja o suficiente, porque o Pará é um outro estado e tem o deslocamento daqui e isso já aconteceu inclusive com servidores nossos que passaram no doutorado lá, mas que não tinham como custear duas casas ao mesmo tempo. As vezes tem filho, tem esposa, tem marido que precisa ficar aqui. Na UMinho, nós tivemos um convênio com 27 vagas para o [IFBEPT]. Isso em duas turmas e juntando as duas turmas hoje, a gente não tem 12 servidores participando, então assim, as possibilidades existem, mas em sua maioria, às vezes elas não conseguem se encaixar dentro da realidade dos nossos servidores que às vezes esperam dentro do próprio [IFBEPT] (EGR1).

Há muitos casos, entretanto, em que os servidores docentes buscam deliberadamente realizar processos seletivos para programas *stricto sensu* em instituições locais ou externas, porém desejam afastar-se do trabalho para poder dedicar-se integralmente aos estudos. Esta previsão está contida na

seção IV da Lei 8.112/1990 que estabelece que o servidor pode se afastar do exercício do cargo efetivo, mantendo sua remuneração, para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu*, atendidos dois critérios principais: o primeiro é que seja do interesse da Administração e o segundo é que o afastamento só pode ocorrer se o servidor não conseguir manter-se no exercício do cargo e simultaneamente participando do programa, mesmo com redução de carga horária (Brasil, 1990 - Lei 8.112/1990). O mesmo disposto é válido, segundo a lei, para programas oferecidos no exterior.

No texto da lei, fica claro que o interesse da administração é um dos critérios para que o pedido de afastamento seja atendido. Neste caso, como já foi destacado nas políticas de remoção e redistribuição, para tomar uma decisão sobre o pedido, a administração deve explicar e argumentar fundamentalmente e em processo administrativo específico as causas e efeitos que levaram a esta decisão, devendo estes critérios serem apenas técnicos e administrativos. E, da mesma forma que nas políticas de remoção e redistribuição, o afastamento gera uma série de contradições e incertezas nas representações feitas pelos servidores, porque algumas vezes são pautadas em editais e outras em decisões discricionárias.

A resolução 107/2019 trata da regulamentação de licença para capacitação e afastamentos para pós-graduação *stricto sensu* e estudos no exterior dos servidores do IFBEPT. No referido documento está expresso que a concessão da licença e dos afastamentos previstos nesta resolução será ato exclusivo do dirigente máximo do IFBEPT e o processo será instruído pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), despachado de forma fundamentada ao Gabinete da Reitoria.

Esta norma também limita a quantidade de servidores que podem se afastar para este fim: 15% dos servidores técnicos-administrativos e 10% dos servidores docentes lotados em cada *campus* e/ou reitoria; as licenças para capacitação poderão ser concedidas até o limite máximo de 2% dos servidores em exercício no IFBEPT (IFBEPT, 2019b - Resolução 107/2019).

Os afastamentos para cursar pós-graduação *stricto sensu* e para estudos no exterior “serão precedidos de edital, que será lançado pela Progep, para seleção de servidores, nos termos do art. 22 do decreto n. 9.991/2019” (IFBEPT, 2019b - Resolução 107/2019), o que está em consonância com a afirmativa do entrevistado EGR5.

A política de capacitação não só é democrática, como é transparente, porque é colocado por edital, todo mundo sabe quem classifica, fica lá publicado no site as pessoas que... antes não era. Antes o servidor conseguia o mestrado, dava entrada no processo e simplesmente saía e ai eu tinha servidores, por exemplo, que entravam no órgão (...) e saíam com afastamento pra pós-graduação (...) e o servidor que estava na casa há mais tempo não saía, por dias de diferença e esse aspecto a gente consegue corrigir hoje com o edital de afastamento (EGR5).

Assim como nos processos de remoção e redistribuição, a confusão e o sentimento de desconfiança sobre os atos de gestão, que os servidores gostam de chamar de “falta de transparência”, que legalmente estaria associada à publicidade dos atos, se estabelecem quando a gestão do IFBEPT institui um edital de seleção de servidores, conforme manda a Resolução 107/2019, mas em paralelo vão sendo publicadas portarias de afastamento de servidores para cursar pós-graduação *stricto sensu*.

No que diz respeito à capacitação, eles tentaram fazer lá aquele edital de afastamento pra capacitação e você vê um monte de gente que consegue sem estar em edital. Eu não entendo isso... como é que alguém que não participa de edital está afastado pra fazer uma capacitação e o outro que passou, as vezes não vai (EGC4).

Na análise documental realizada no sítio eletrônico do IFBEPT, foram localizados os três últimos editais de afastamento docente para cursar pós-graduação *stricto sensu*, abertos pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, o edital 1/2018, o 1/2020 e o 2/2021. Junto com os editais, estão também todos os comunicados produzidos para informar os interessados sobre os resultados da seleção, inclusive o resultado final com os nomes dos candidatos aprovados e dos candidatos aprovados e classificados (dentro do limite de vagas estabelecido no edital), estes com a garantia de poder fazer uso do direito ao afastamento. Também foi observado que entre os documentos expedidos pela autoridade máxima do IFBEPT para dar publicidade e validade aos atos de gestão, estão portarias de afastamento para cursar pós-graduação *stricto sensu*, no ano de 2019, para servidores docentes aprovados e classificados no edital, para servidores docentes aprovados, porém não classificados e também para servidores docentes que sequer participaram de editais de afastamento, o que ratifica as informações passadas pelo entrevistado EGC4.

O entrevistado EGC2 também expõe as contradições entre o modelo de orientação para a ação (o edital) e os modelos de gestão em ação (os atos administrativos) sobre o afastamento de servidores para cursar pós-graduação *stricto sensu*.

O professor ali entrou no doutorado, ele não está no edital de capacitação, mas ele foi liberado. O outro, na mesma condição, não foi. Eu sei que tem umas outras questões por trás disso, por exemplo, carga horária. O fulano não está no edital, mas não tem carga horária pra ele, não tem porque impedir ele de ir. O outro professor tinha carga horária que não permitia ele de ir, mas de qualquer forma, pra quem está vivenciando isso, é injusto... Ah, mas o Fulano foi e eu não fui (EGC2).

A menção feita por EGC2 acerca da carga horária docente faz referência ao fato de que para os docentes que não foram classificados por meio do edital, os pedidos de afastamento docente serão decididos por atos discricionários do dirigente máximo do IFBEPT, porém precisam estar condicionados

à oportunidade e conveniência e pautados por motivos técnicos e administrativos, por isso, há a necessidade de se consultar a Diretoria de Ensino do *campus* a que está vinculado o professor interessado para que se faça a análise da carga horária docente do colegiado pelo tempo em que o profissional se mantiver afastado, utilizando-se esta consulta como uma justificativa sobre a autonomia do *campus*, que nada mais é do que um meio para subsidiar o processo com os motivos necessários para a tomada de decisão.

A 8.112 permite ao gestor agir com discricionariedade(...). A instituição observa o seu entorno, observa as suas necessidades. Essa autonomia é do gestor. É de quem está à frente, é do gestor máximo, no caso o reitor ou a reitoria, mas aí estão implicadas outras questões e isso serve pra fazer liberação pra fazer cursos de mestrado e doutorado (...), então esses atos discricionários têm um amparo legal (...), mas não basta você só ter essa competência legal. Você precisa pensar naquilo que vai ser melhor pra instituição e, novamente, não é só o gestor que vai decidir (...), eu tenho que ouvir todas as partes (EGR7).

O ato discricionário é uma opção dada pela Lei 8.112/1990, mas não fica clara na Resolução 29/2017 (Regulamentação da Política de Capacitação, Qualificação e Formação Continuada) e nem na Resolução 107/2019 (Regulamentação para licença para capacitação e afastamentos para Pós-graduação *stricto sensu* e estudos no exterior) esta prerrogativa de o gestor afastar e, por conseguinte, poder também negar o afastamento de servidores aprovados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao contrário, o art. 13 da Resolução 107;2019 é bem específico de que os afastamentos serão precedidos de edital e não abre outra perspectiva, nem mesmo nas disposições finais da Resolução.

Quando o servidor não consegue ter o entendimento sobre qual o caminho correto na ação da gestão, então ele se frustra e se vê num ambiente de injustiça e mesmo assim não é compreendido.

O que acontece também é que o professor não participou do edital (...) e depois do processo do edital, ele arranhou um mestrado, arranhou um doutorado e ele quer porque quer ser liberado, mas ele não fez o edital, ele não se inscreveu ou se se inscreveu e não foi aprovado. E ai vai pra briga no Ministério Público, vai pra mandado de segurança (...), mas a culpa também não é nossa, não é da gestão (...), então falta muito também da consciência do professor nesse aspecto (EGC3).

Os conflitos acerca do afastamento docente vão além das questões narradas acima, elas perpassam também a carga horária docente, que terá uma análise mais minuciosa mais adiante. Ocorre que um professor afastado, aprovado por edital, tem direito a um professor substituto, na medida em que a realização daquele afastamento prejudica a média de carga horária semanal dos docentes do colegiado, deixando-a muito próxima do limite ou extrapolando este limite. A possibilidade de um substituto é factível para todas as situações que envolvem afastamento, porém assim como as instituições federais têm uma regra para o número de cargos docentes efetivos a que fazem jus, também

o têm para os professores substitutos, que são contratados por processos seletivos simplificados para atuar por tempo determinado. Quando os atos de gestão se sobrepõem ao que está planejado nos documentos oficiais do IFBEPT em relação ao limite de vagas de afastamentos, então há boas possibilidades de algum colegiado ficar sobrecarregado com uma elevada carga horária de sala de aula.

Esse edital, inclusive, diz que o professor aprovado, ao ser contemplado com o afastamento pra capacitação dá direito ao colegiado a um professor substituto. E isso consta no edital, está muito claro, mas sempre tem a análise da carga horária (EGC3).

Diante de todo esse contexto, a capacitação, ou melhor, a qualificação docente, relacionada à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com afastamento do servidor se apresenta como uma política institucional relevante para os propósitos do Instituto, diante dos desafios do ensino, da pesquisa e da extensão, que apenas a carreira EBTT é capaz de proporcionar e tem sido institucionalizada tendo como referência as normativas internas, apresentadas por meio de resoluções aprovadas pelo Conselho Superior e elaboradas por comissões onde participam representantes das várias unidades do IFBEPT, apoiadas por um regramento superior, mas ações efetivas não se submetem apenas a estas diretrizes, mas também têm sido construídas a partir dos interesses pessoais dos servidores, acima contextualizado e justificado pelas diversas articulações de poder e política em que estão envolvidos as principais lideranças da gestão do IFBEPT.

(...) então eu acho que falta mesmo um gestor democrático que não olhe a questão política como prioridade e olhe o todo com igualdade, pra que a coisa seja transparente e para que todos saibam o que o [IFBEPT] quer fazer, o que o [IFBEPT] está planejando, quais são os planos futuros, porque que fez isso e não fez aquilo. Falta transparência, conversa, diálogo, comunicação, principalmente (EGC3).

O último aspecto avaliado entre as políticas e práticas de gestão democrática voltada para os servidores docentes teve como foco a distribuição da carga horária docentes para ensino, pesquisa e extensão, mais especificamente, eles foram interrogados quanto a possibilidade de sua carga horária dispor de tempo reservado para estudos, planejamento e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Dentre a população pesquisada, 64% afirma que concorda e 34% afirma que discorda. Dos 58 docentes que concordam, 35 concordam em parte, sendo somente 23 docentes que concordam totalmente com a afirmativa.

Em algumas outras abordagens desta análise, algumas breves considerações foram feitas sobre a carga horária docente, que é um dos mais sensíveis aspectos envolvendo o trabalho docente. Assim,

convém entender quais as orientações normativas sobre a operacionalização da carga horária docente no IFBEPT.

A lei 12.772 estabelece que o professor das Instituições Federais de Educação, que ocupam cargo efetivo no Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal, será submetido a um regime de trabalho de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional ou tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho. Para aqueles com dedicação exclusiva, que é a maioria dos servidores docentes do IFBEPT, implica ficar impedido de ter outra atividade remunerada, pública ou privada (Brasil, 2012 - Lei 12.772/2012).

A carga horária semanal dos docentes varia em relação aos docentes com regime de trabalho em tempo parcial (20 horas) e aqueles com regime de trabalho em tempo integral (40 horas). Estes devem cumprir carga horária mínima semanal de 10 (dez) horas e máxima de 20 (vinte) horas e aqueles devem cumprir a carga horária mínima semanal de 8 (oito) horas e máxima de 12 (doze) horas (IFBEPT, 2006 - Resolução 09/2018).

Uma hora de aula no IFBEPT corresponde a 50 minutos e, portanto, no caso de um professor com regime de trabalho de 40 horas semanais, os mínimos e máximos ficarão em 12 e 24 horas aulas de 50 minutos. Os mínimos e máximos ora estabelecidos referem-se ao tempo destinado às atividades de ensino em sala de aula, seja de forma presencial ou a distância. O cálculo é realizado com base na carga horária de cada componente curricular. Assim, uma disciplina com carga horária total de 60 horas terá 3 horas aulas (50 minutos) semanais. Portanto, a composição da carga horária total dependerá da carga horária do conjunto de componentes curriculares que serão ministrados pelo docente.

O art. 18 da Resolução 09/2018, que regulamenta as atividades docentes no âmbito do IFBEPT, estabelece que para a melhoria da qualidade do ensino, para cada hora de aula, fica prevista uma hora adicional para: atividades de manutenção, preparação e apoio ao ensino; participação em programas e projetos de ensino; atendimento, acompanhamento, recuperação, avaliação e orientação de alunos e; participação em reuniões pedagógicas, que também correspondem às atividades de ensino (IFBEPT, 2006 - Resolução 09/2018).

“Atendidas as atividades de ensino, a carga horária semanal docente será complementada com as atividades de pesquisa aplicada, extensão, até o limite previsto para o regime de trabalho docente” (IFBEPT, 2006, p. 3 - Resolução 09/2018).

Assim, considerando as informações contidas nos últimos dois parágrafos acima, caso a carga horária de sala de aula (componentes curriculares) de um docente qualquer contratado sob o regime de 40 horas semanais esteja no patamar de 20 horas aulas-relógio/24 horas aulas de 50 minutos), ele

deverá dobrar esta carga horária com as outras atividades que dão suporte ao ensino, de forma que ele tenha tempo suficiente para fazer o planejamento das aulas, atender alunos, participar das reuniões para as quais é chamado e todas as demais atividades de suporte ao ensino. Isto portanto completará a sua carga horária, não sobrando espaço para que ele possa realizar pesquisa aplicada, extensão ou até assumir posições de gerenciamento.

Adicionalmente, a Resolução 09/2018, no seu artigo 17 dispõe que não haverá limite máximo de componentes curriculares distintos na distribuição da carga horária para um período letivo, de forma a atender o termo de acordos e metas estabelecido para os Institutos Federais na sua Lei de criação, que é o que dispõe a Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016 do MEC, referenciada no artigo 17. Todavia, a citada portaria nada versa sobre número de componentes curriculares e sim, estritamente da fixação dos limites da carga horária e foi revogada em 01 de dezembro de 2020, por meio da Portaria MEC 983 de 18 de novembro de 2020.

Sobre o termo de acordos e metas, o entrevistado EGC2 explica:

tem outro ponto importante também, que foi o termo de acordos e metas, que fez com que o [IFBEPT] tivesse que alcançar um determinado número de ofertas, de matrículas, até um determinado ano. Eu não sei se o termo de metas acabou em 2019 ou se agora em 2020, mas o [IFBEPT] tinha uma meta a cumprir a cada ano e também tem uma meta que é tu destinar tantos por cento de vaga para o ensino médio, tantos por cento pra licenciatura, tantos por cento a cada modalidade, ao PROEJA, ao subsequente e eu acredito até que o IFBRPT tem conseguido cumprir (EGC2).

Assim, subentende-se que a carga horária docente esteve historicamente subordinada ao crescimento da Instituição e que, dadas as limitações de códigos de vagas e, por conseguinte, de contratação docente, a alternativa que se encontrou para manter as operações e os programas funcionando sem comprometer o termo de acordos e metas seria não limitar o número de componentes curriculares distintos, gerando maior descontentamento da parte daqueles que já têm uma carga horária elevada.

então se eu tenho quatro turmas, eu te digo que eu trabalho muito mais do que essa pessoa que só tem dez turmas e que dá só uma componente, porque eu preciso estudar pra aquelas quatro componentes de forma diferente (EDC1).

A análise das políticas institucionais sobre a carga horária docente ou que afetam a carga horária docente impactam diretamente nos processos de participação mencionadas anteriormente.

a quantidade de pessoas que se apresentou pra eleição era mínima. Era um e não tinha suplente. As vezes era a mesma pessoa que estava lá e eu to falando de maneira geral, tanto no consup, quando na CPPD, como em outras instâncias, isso impacta na carga horária do servidor, na carga horária do professor. E ele entende isso como mais uma tarefa, mas em alguns casos existe redução de carga horária pra isso (EGC1).

Como já foi informado pelo entrevistado EGC4, a elaboração desta resolução 09/2018 não foi finalizada pela comissão criada para sua análise e constituição. Ela foi regulamentada pela Resolução 09/2018 na forma de *ad referendum* e foi homologada pela Resolução 11/2018, de 27 de fevereiro de 2018 e elaborada por outrem. E agora que foi revogada pela Portaria 983/2020, uma nova comissão deve ter sido criada para instituir uma normativa interna. O entrevistado EGC3 aborda esta possibilidade, afirmando que os docentes reclamam de uma instrução que é do Ministério da Educação, em relação a qual o IFBEPT não tem ingerência.

se o professor está reclamando, ele deve reclamar da regulamentação, que agora inclusive está sendo reformulada. Tem uma comissão reavaliando e deve melhorar ai essa... até por conta do que o MEC... não sei se foi o MEC ou se foi o governo federal, porque parece a mesma coisa, que saiu uma normativa do MEC dizendo que para 2022 a carga horária mínima do docente é de 16 horas aulas, não são 16 aulas. 16 horas que equivalem a 19 aulas de 50 minutos. Então se o professor já reclama hoje que tem uma carga horária mínima de 12 aulas, imagina quando chegar pra 19 aulas (EGC3).

Na verdade, a Portaria 983/2020 estabeleceu que os docentes em regimento de tempo parcial passam a ter no mínimo 12 horas aulas relógio que equivale a 14 horas aulas de 50 minutos e para o professor de tempo integral passar a ter no mínimo 14 horas aulas relógio ou 17 horas aulas de 50 minutos. Uma mudança importante entre esta Portaria e a 17/2016, que foi revogada, é que esta estabelecia os limites máximos de 12 e de 20 horas para tempo parcial e tempo integral, respectivamente, mas aquela não estabelece máximos. E assim, embora exista uma orientação superior e externa ao IFBEPT, a regulamentação interna tende a ser crucial para atender as necessidades dos docentes e satisfazê-los, já que há um movimento governamental acenando para sua intenção em aumentar ainda mais a carga horária docente nas atividades de ensino, de forma a diminuir custos e desprestigiar a pesquisa e a extensão, que estão fortemente refletidas nos objetivos e finalidades dos Institutos Federais, estabelecidos na Lei de sua criação.

Estas considerações fazem lembrar das práticas do *school based management que, segundo Barroso (1996)*, ancorados na ideia de que os seus efeitos para a eficácia e a qualidade das escolas estão longe de serem alcançados porque menosprezam as implicações micropolíticas da escola e a ambiguidade organizacional, que como tem sido visto até aqui, são características das instituições educacionais.

Sobre as mudanças advindas da Portaria 983/2020, o entrevistado EGR5 afirma:

Pela portaria 983 a gente não tem mais teto. O teto de carga horária não existe mais para professor em sala de aula, existe o piso. O piso é 17 horas (...), então isso vai impactar muito (...).Eu acho que esse GT precisa antes de tudo encaminhar um *email* informando que vai iniciar um trabalho de discussão, de reformulação da carga horária docente, baseado no portaria 983 e que em alguns momentos serão feitas consultas públicas para coletar dos professores informações, sugestões acerca do trabalho, mas está aqui a portaria. É preciso que se faça uma leitura atenta. Então o professor que está executando a atividade fim precisa se apropriar do que a lei está falando (EGR5).

Para além das mudanças normativas, a carga horária docente é impactada também pelas decisões relacionadas à remoção, redistribuição e afastamento de servidores docentes e poderá se agravar ainda mais com decisões discricionárias tendo como motivação as articulações políticas necessárias para a manutenção de poder.

Assim, as práticas de gestão democráticas do IFBEPT podem ficar comprometidas, na medida em que não sobra tempo ao professor para participar de comissões ou de colegiados, para se candidatar a eleições para a CPPD, para constituir comissões para escolha de reitor e diretor de *campus*, para participar de reuniões que definem os rumos do IFBEPT, para realizar atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, que é o tripé estabelecido na lei de criação dos Institutos, constantes em seus objetivos e finalidades e dos quais o IFBEPT se afasta a partir do momento que permite com que os docentes sejam sobrecarregados pela sua carga horária de trabalho ou por fazê-los trabalhar até 60 horas semanais, porque muitos não deixam de fazer pesquisa, de fazer extensão, de desenvolver projetos e de participar em comissões e órgãos colegiados, mesmo estando no limite de sua carga horária.

Considerando tudo o que até aqui foi exposto e partindo dos pressupostos do modo díptico de funcionamento da organização educacional, desenvolvidos por Lima (2001) e que se constitui como a lente teórica desta pesquisa, as análises realizadas ao longo do texto dão conta de que os elementos da gestão democrática escolar estão fortemente presentes nas diferentes estruturas e normas que regem a ação organizacional do IFBEPT, inclusive baseadas em leis e outros ordenamentos externos. Na medida em que começam a ser operacionalizados, por meio de ações, decisões, práticas e políticas institucionais, elas podem percorrer caminhos que garantem maior nível de conformidade com estas regras, mas também podem sofrer desvios que acabam por minimizar, atrasar ou contrariar os efeitos que pretendiam as regras, ou até mesmo produzir formas, graus e níveis de democracia que vão se alternando a partir dos contextos que se estabelecem.

Os diferentes contextos permitem, assim, desvelar as formas com as quais as organizações educacionais podem se apresentar, como foi visto em alguns momentos da análise, apresentando-se ora

como estruturas baseadas em uma preocupação com a relação entre meios e fins, com a estruturação de normativas internas para guiar a ação, com a forte preocupação com o uso dos mais eficientes procedimentos de operacionalização das tarefas, com uma comunicação formal e hierárquica, etc., ora como uma estrutura cujas ações se apresentam com um caráter mais político, baseados em relações informais, recheadas de significados e envoltas em crenças e artefatos simbólicos, em percepções coletivas, em contradições e conflitos de interesses, com livres iniciativas e disposições desarticuladas de regras e normas.

A análise possibilitou a observação de todos estes aspectos e outros mais que serão explorados com maior profundidade quando da apresentação das conclusões e considerações finais. Antes, porém, é necessário apresentar os resultados advindos das duas últimas questões do inquérito submetidos aos atores organizacionais, que estão relacionados ao grau de democracia observado na gestão do IFBEPT e também uma questão aberta em que os atores organizacionais poderiam relatar o que deveria mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática. Estes dois aspectos serão tratados na última seção deste capítulo.

7.4.3. O grau de democracia na Gestão do IFBEPT

Na penúltima questão de todos os questionários aplicados aos docentes, técnico-administrativos e estudantes, constantes nos apêndices 1, 2 e 3 deste estudo, pede-se que eles atribuam uma nota que varia de 1 a 10 para representar o grau de democracia da gestão do IFBEPT. A tabela 27 resume os dados obtidos a partir desse questionamento, evidenciando uma média de 6,92 para todas as categorias de atores

Tabela 27. Grau de Democracia na Gestão do IFBEPT por categorias de participantes

Categorias de Atores	Total de casos	Média	Mediana
Docentes	90	6,31	7
Técnico-administrativos	112	6,45	
Estudantes	619	7,09	
Total	821	6,92	7

Vale destacar que a maior parte dos respondentes atribuiu o grau 7 para a democracia na gestão do IFBEPT. Este resultado, ainda que não seja tão elevado, parece contrastar, especialmente no caso dos servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos, com os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas. Isto pode ser devido ao fato de que uma boa parte dos atores organizacionais, ao atribuir uma nota de 1 a 10 ao grau de democraticidade da gestão do IFBEPT, podem estar enviesando sua interpretação sobre a democracia em específico para uma avaliação sobre o IFBEPT de forma mais ampla, uma espécie de avaliação institucional, como estão habituados a fazer a cada ciclo de tempo, por exigências normativas.

Há um componente cultural que não pode ser desprezado neste contexto e nesta análise. No Brasil, as pessoas buscam no serviço público federal, além de um trabalho, uma boa fonte de remuneração, segurança e *status* social, assim como no caso dos estudantes, além de uma educação superior àquela ofertada pela iniciativa privada, um diploma com o selo e o estatuto de uma instituição de educação que presumivelmente garante uma educação primorosa. Isto vale para as Universidades Federais e vale também para os Institutos Federais.

Adicionalmente, os Institutos Federais e mais especificamente o IFBEPT, dispõem de um ambiente acolhedor sob o ponto de vista de sua estrutura física e das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que se apresentam. Os servidores podem afastar-se para estudar, podem ter sua remuneração acrescida por meio da assunção de cargos de gestão ou mesmo pela participação em programas diversos oferecidos pelo IFBEPT com base em parcerias com outros órgãos de governo. Os estudantes têm diversos tipos de estímulos para a permanência e para o êxito, além de uma estrutura de ensino privilegiada.

O IFBEPT criou assim um ambiente legitimado pela instituição de valores que foram moldados à luz dos princípios neoliberais. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBEPT corrobora esta ideia na medida em que é estruturado para o alcance de objetivos e metas, alguns definidos no âmbito supraorganizacional, com métricas específicas de controle, que servem inclusive para dar suporte a outras bases de informação governamentais (*outputs*), como é o caso da Plataforma Nilo Peçanha e outros censos da educação que, por sua vez, serão utilizados para gerar novas metas, novos programas e, inclusive, para estabelecer os recursos financeiros e orçamentários que serão direcionados para as instituições (*inputs*).

No capítulo 2 do PDI do IFBEPT há uma seção que trata da análise situacional da instituição, onde “é apresentado um panorama do desenvolvimento institucional do [IFBEPT], com base em alguns indicadores descritos e de desempenho que constam nos relatórios de gestão...” (p.. 49). Entre os

indicadores estão: número de matrículas, histórico de ingressantes e concluintes, índice de evasão, índice de eficiência acadêmica, titulação do quadro docente, percentuais do regime de trabalho do corpo docente, gasto corrente por matrícula, gastos com pessoal, total de investimentos realizados e outros indicadores que servem para medir a qualidade da instituição e sua eficiência, parâmetros que podem ser depois comparados com os demais Institutos Federais que pertencem à rede federal de educação profissional e tecnológica.

Estes e outros elementos constantes no PDI e que se verificam também em outros documentos institucionais, como por exemplo os Planos de Ação e os Relatórios de Gestão, mencionados na seção de autonomia financeira deste capítulo, evidenciam a influência das ideias do *school based management* na gestão das organizações educacionais públicas, caracterizadas, segundo Barroso (1996), pela autonomia destas organizações em decidir sobre a aplicação de recursos, partilha de decisões, controles instituídos por meio de mecanismos de prestação de contas, estabelecimento de objetivos e metas organizacionais, definição de um plano estratégico, dentre outros.

Estas formas de atuação tem como base um modelo de gestão empresarial, que “atinge o caráter público e funcional social da escola, modificada pelas políticas neoliberais” (Medeiros *et al.*, 2019, p. 17-18) e se baseiam no “entendimento das famílias como clientes, de informação como conhecimento, de currículo como currículo mínimo, de qualidade como qualidade total, de competitividade para a produtividade, enfim, a educação se torna mercadoria”. Para Saviani (2008, p. 15) esta lógica empresarial também afeta a escola, na medida em que “aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”.

A partir destas considerações, é possível afirmar que os atores organizacionais, tanto servidores quanto estudantes, influenciados pelas práticas de uma gestão de característica empresarial, são tratados, via de regra, como clientes e, portanto, tendem a avaliar a organização mais pela qualidade dos serviços que ela presta, confundindo os ideais democráticos com a satisfação no ambiente de trabalho, com o sentimento de pertencimento e de valorização.

As médias aferidas sobre as notas atribuídas pelos servidores docentes e técnicos-administrativos sobre o grau de democratização das práticas de gestão do IFBEPT apresenta uma especificidade, que pode ser constatada na tabela 28, em que se observa que quanto mais tempo de vínculo com o IFBEPT, menor é a nota atribuída à democraticidade da gestão e, por conseguinte, mais propensos estarão os servidores em discernir as representações que fazem sobre os diversos aspectos que envolvem a gestão da organização, neste caso, os elementos que caracterizam a gestão democrática.

Tabela 28. Grau de democracia da gestão do IFBEPT, considerando o tempo de vínculo dos servidores

Tempo de Vínculo	Docentes			Técnicos-administrativos		
	Total de casos	Média	Mediana	Total de casos	Média	Mediana
Menos de 1 ano	1	10,00	10,00	1	4,00	4,00
De 1 a 3 anos	18	7,78	8,50	17	7,06	7,00
De 3 a 5 anos	12	6,25	6,50	36	6,28	6,00
Mais de 5 anos	59	5,81	6,00	58	6,41	7,00
Total	90	6,31	7,00	112	6,45	7,00

Este contexto se justifica por dois elementos concorrentes, o primeiro está relacionado às diversas experiências porque passaram os servidores mais antigos, já tendo vivenciado diversos tipos de situações que lhes permitem, situados por sua própria história e pela história e representação de outros colegas, ter um maior senso crítico sobre os assuntos institucionais. O segundo tem a ver com o tempo de duração da atual gestão do IFBEPT, que iniciou sua trajetória com a eleição do atual reitor, primeiro reitor eleito da história da organização, em 2015, e que foi reeleito para o segundo mandato em 2019. Assim, as experiências dos servidores dentro de uma gestão que apresenta certa homogeneidade em termos de políticas, práticas e ideologias permitem com que os juízos de valor e as percepções sejam baseados em conteúdos factuais. Adicionalmente, os mais experientes possivelmente tiveram a oportunidade de assumir cargos de gestão ou participar de conselhos de gestão ou mesmo de desenvolver ações de caráter estratégico ou de grande relevância que lhes permitem ter uma maior aproximação com a gestão dos *campi* e também com a administração central.

Da mesma forma, em especial no caso dos docentes, a tabela 29 mostra que os docentes com maior nível de formação educacional apresentam uma média inferior aqueles com menor nível de formação. Isto pode ser devido ao fato de que os docentes com maior titulação geralmente são chamados para assumir cargos de gestão, principalmente em cargos de coordenação de curso e outras funções de gerenciamento em áreas de apoio ao ensino e, assim, passam a ter uma percepção maior sobre as ações de gestão e sobre a democraticidade destas ações.

Tabela 29. Grau de democracia da gestão do IFBEPT, considerando o nível de educação dos servidores docentes

Titulação Docente	Total de casos	Média	Mediana
Graduação	2	8	8
Especialização	26	7,81	8,5
Mestrado	50	5,44	5,5
Doutorado	12	6,42	6,5
Total	90	6,31	7

Este aspecto da educação é bem evidente no quadro docente, mas também se observa como uma tendência para os servidores técnico-administrativos, dos quais esperava-se um percentual até menor do que o dos servidores docentes, haja vista a sensação de desprestígio da categoria, que foi algumas vezes apontada durante as seções anteriores. Entretanto, os servidores técnico-administrativos vinculados à reitoria devem ter uma representação sobre a democracia no IFBEPT distinta dos servidores técnicos dos *campi*, porque, conforme tabela 28, o grau de democracia do IFBEPT apurado entre os servidores da reitoria, cujo quadro de pessoal é formado exclusivamente por técnico-administrativos, foi maior do que o das demais unidades sob investigação, interferindo de forma significativa nos resultados relativos ao nível de educação formal.

Tabela 30. Nível de Democracia na Gestão do IFBEPT por unidade administrativa

Unidade Administrativa	Total de casos	Média	Mediana
<i>Campus A</i>	520	6,97	7
<i>Campus C</i>	266	6,75	7
Reitoria	35	7,4	8
Total	821	6,92	7

Este resultado dos servidores da reitoria permite inferir que o contexto político que foi observado durante a apresentação dos resultados pode ter alguma influência sobre os resultados obtidos nesta questão, considerando, na maioria das situações apresentadas, as opiniões divergentes entre os dirigentes da reitoria e os dirigentes dos *campi* sobre sua representação acerca da democracia do IFBEPT. A percepção que se tem é que alguns gestores buscavam argumentos para justificar eventuais questionamentos, formulados a partir dos resultados do inquérito por questionário, que levavam à crença

de que o IFBEPT falhava na execução das suas práticas de gestão democrática. Outros se limitavam a responder as questões com base unicamente nas experiências da sua área de atuação no IFBEPT, mencionando que não tinham muito conhecimento sobre as situações que se passavam nos *campi*.

Aparentemente, a unidade reitoria parece ter uma percepção diferenciada em relação aos *campi* sobre a democracia no gestão, mesmo considerando que alguns dos principais dirigentes da reitoria, entre eles o próprio reitor, são docentes e, portanto, não pertencem de fato àquela unidade. Há que se considerar, todavia, que é na reitoria que fica concentrado o maior número de cargos de gestão e também a responsabilidade por centralizar as ações de gestão de natureza estratégica. Neste sentido, para além de uma adesão à ideologia política que impera neste governo, há interesses pessoais que precisam ser levados em conta por um grupo de profissionais que se ressentem das diferenças de remuneração e de *status* entre as categorias de servidores, mas há também, pela especificidade técnica da grande maioria dos servidores, um certo afastamento dos problemas que afetam mais diretamente as operações educacionais e uma menor relação entre os servidores da reitoria e dos *campi*.

A melhor avaliação foi realizada pelos estudantes, muito em função de que, considerando os resultados apresentados ao longo do capítulo e o percentual de respostas atribuídas às alternativas “nem concordo e nem discordo” e “não sei responder”, há um contingente desta categoria que possivelmente ainda não detém conhecimentos suficientes sobre a gestão e suas especificidades, acabam por conhecer muito mais os aspectos que estão atrelados às atividades de ensino, às políticas e atividades de apoio que os afetam e as relações com os docentes. Para a maioria destes, a condição de ‘clientes’ de bons serviços, do acesso a professores bem qualificados, da possibilidade de obter bolsas e auxílios, de laboratórios bem equipados, talvez seja suficiente para avaliar o grau de democratização do IFBEPT como se estivessem avaliando a qualidade dos cursos e a qualidade dos serviços prestados pela organização.

Considerando que, na perspectiva dos atores organizacionais, ainda exista uma margem de ação necessária para que os elementos de gestão democrática sejam integralmente implementados nas políticas e práticas de gestão do IFBEPT e considerando os argumentos estabelecidos por Jepperson (1991) de que o grau de institucionalização é definido pela impossibilidade de se questionar uma determinada instituição, então pode-se afirmar que a democracia ainda não se encontra institucionalizada e, por conseguinte, legitimada, nas práticas e políticas de gestão do IFBEPT.

Os resultados aqui apresentados mostram que o IFBEPT precisa avançar na construção de uma organização educacional mais democrática, em que os conselhos diretivos, como o Consup e o Codir sejam efetivamente empoderados e que não exista inversão de papéis e poderes entre o Consup e o Reitor, em que os processos eleitorais para constituição dos colegiados, de comissões e de escolha dos

diretores sejam realizados por meio do incentivo à participação ativa e genuína e que, mesmo que as arenas políticas continuem existindo, que sejam pautadas nos reais pressupostos que regem uma instituição democrática e não fiquem apenas na retórica.

Por fim, a última questão do inquérito submetido aos três públicos de atores, requeria que expressassem suas opiniões e ideias sobre o que deveria mudar no IFBEPT para que a gestão fosse mais democrática. Diferentemente das demais questões do inquérito, esta se caracteriza por uma questão aberta, em que o respondente tem a prerrogativa de inferir, sem restrições de número de palavras ou caracteres de texto, suas percepções sobre o assunto. Os resultados desse questionamento são resumidos na tabela 31, estruturada a partir de uma análise de conteúdo do tipo categorial.

Neste sentido, aqueles participantes que se dispuseram a conceder sugestões ou até mesmo, realizar críticas sobre a democracia na gestão do IFBEPT, tiveram suas respostas analisadas e categorizadas com base nos principais elementos que caracterizam a democracia na gestão das organizações, tendo como base os elementos apresentados pelos autores que neste estudo, abordam o tema. É importante destacar que o apêndice 24 contempla todas as respostas dadas pelos respondentes.

Dentre os 821 participantes, apenas 364 não propuseram qualquer tipo de resposta, havendo ainda 3 respostas que não foi possível categorizar e 18 que não sabiam responder, gerando, assim um total de 436 respostas categorizáveis. Todavia, as respostas atribuídas pelos respondentes, não são baseadas em elementos de múltipla escolha, mas em narrativas sobre o que eles acreditam que precisa ser melhorado. Assim, ao analisar cada narrativa, verificou-se a possibilidade de pontuar mais de uma categoria de democracia envolvida na resposta. Por exemplo, um dos participantes acredita que para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática, é preciso “transparência, gestão precisa ser impessoal, precisa de isonomia e precisa ser participativa”. Desta resposta, portanto, podem advir quatro categorias para uma gestão democrática. Neste sentido, apurou-se uma média de 1,42 categorias levantadas por cada resposta categorizável.

Tabela 31. Quadro resumo das respostas da última questão do inquérito por questionário

Item	N	Percentual
Total de Inquiridos	821	
Total dos que responderam à questão	457	55,7%
Total dos que não responderam à questão	364	44,3%

Total de respostas categorizáveis	436	53,1%
Total de respostas não categorizáveis	21	2,6%
Total de categorias observadas nas respostas categorizáveis	621	
Média de categorias sobre as respostas categorizáveis	1,42	

A definição dos elementos constituintes de uma gestão democrática ocorreu com base nos estudos sobre democracia e gestão democrática, contidos neste trabalho e, em alguns casos, nas próprias respostas dadas pelos respondentes, perfazendo um total de 20 categorias, apresentados na tabela 32. Cabe lembrar que há duas categorias apresentadas no final da tabela nomeadas como “não sei responder” e “não categorizável”, neste último caso porque a resposta não tem nenhuma relação com o questionamento feito.

Autonomia e Participação, estudados no capítulo 4, foram as primeiras categorias escolhidas no processo de análise de conteúdo, uma vez que Neto e Castro (2011) afirmam que eles se constituem como elementos da gestão democrática que podem viabilizar a cidadania. A acessibilidade foi outro fator de análise escolhido, porque Medeiros (2003) enfatizou que as escolas devem oferecer à população condições de acesso e também de permanência dos estudantes. E muitos estudantes, mas também servidores, acreditam que uma gestão mais democrática deve promover determinadas ações e políticas que permitam que os atores organizacionais tenham acesso a oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Andrade Sánchez (2012) também aborda os principais valores que dão origem à democracia e que devem sustentar a gestão, que são: a liberdade, a igualdade, a legalidade e a tolerância e o pluralismo. No caso da liberdade, por se constituir como um conceito abrangente e sendo tratada por um conjunto de outros fatores, optou-se pela escolha da categoria liberdade de expressão, que teve uma questão própria no inquérito por questionário. Da mesma forma, a ideia de igualdade pressupõe que a gestão deva agir tratando a todos de forma igualitária. No que tange ao pluralismo, refere-se à aceitação e respeito aos múltiplos pontos de vista e diferentes posicionamentos políticos, ideológicos, religiosos, etc. Além do pluralismo, inseriu-se um elemento denominado inclusão, que diz respeito às práticas e ações de gestão voltadas para integrar pessoas com necessidades especiais específicas.

E no que tange à legalidade, considera-se aqui o atendimento irrestrito às normativas legais e, em especial, aos princípios do direito administrativo, tantas vezes mencionados pelos participantes da pesquisa, que são a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência.

A definição das categorias também levou em consideração a abordagem de Badie *et al.* (2011) sobre os indicadores do grau de democracia dos sistemas políticos, dentre os quais foram escolhidos aqueles que melhor se aproximam das respostas oferecidas pelos participantes, que são: a liberdade para formar e unir organizações, o que foi designado como representação; a liberdade de expressão, já citada acima; as fontes alternativas de informação, que neste estudo nomeou-se como transparência e; eleições livres e justas.

Uma consideração importante sobre transparência é que, embora existam narrativas dos participantes dando conta de fragilidades quanto à publicidade das ações de gestão ou mesmo que cheguem a sugerir que determinadas ações não sejam integralmente publicizadas, há também o entendimento de que a ausência de transparência está relacionada às ambiguidades entre regras e ações, pois muitos relatam por exemplo que há ações pautadas em regras e outras de mesma natureza que não as obedecem.

Souza (2009, p. 124), ao abordar as questões da estruturação do poder, mencionam a interação e o diálogo entre os atores organizacionais como uma condição para que a natureza política da gestão escolar seja executada. No que diz respeito à interação, os participantes mencionam a necessidade de se instituírem ou se intensificarem mecanismos de interação entre gestores e não gestores, entre diferentes *campi*, entre reitoria e *campi*, entre servidores docentes e técnicos, etc. E o diálogo presume a troca de ideias e opiniões e mesmo a necessidade de ser ouvido. É importante fazer uma ressalva sobre este último aspecto, na medida em que existem três categorias que se inter-relacionam fortemente e que às vezes parecem se sobrepor, que são o diálogo, a comunicação e a participação. Eles estão como categorias separadas porque há narrativas que expressam simplesmente a necessidade que os atores têm de serem ouvidos ou de se estabelecerem espaços em que possam expressar suas ideias para alcançarem um entendimento sobre determinadas questões. Estas abordagens então são categorizadas como diálogo. Há aqueles, entretanto, que não querem apenas o diálogo, mas querem tomar parte na decisão. As narrativas que denotam esta ideia são enquadradas como participação. Por fim, há uma série de narrativas que expressam a dificuldade dos atores em obter informações que lhes interessam sobre ações e políticas institucionais ou mesmo das formas de comunicação entre os membros da gestão e os demais atores. Neste caso, tais afirmativas foram categorizadas como comunicação.

Outras duas categorias foram definidas a partir da afirmativa de Bordenave (1994) sobre a existência de um sistema solidário social, que está relacionado com valores como coletividade, comunidade, solidariedade, igualdade e ação conjunta com foco no grupo. Estes valores estão associados à participação dos atores organizacionais para tomada de decisão conjunta. Entre eles, destacou-se dai

o valor da solidariedade, que está relacionada a ações com a finalidade de compreender e apoiar os sentimentos e necessidades dos outros.

Libâneo (2001) pontua um tipo de gestão que é voltada para a tomada de decisões de forma coletiva, corroboradas por eleições e revezamento das funções entre os seus membros. Por isso, entre as categorias elencadas está também o de rotatividade de governo. Neste caso, a categoria agrega, além da rotatividade, também a substituição do governo, tendo em vista que diversas narrativas apontam a necessidade de se substituir os membros da gestão ou possibilitar a sua rotatividade a cada ciclo de tempo, sendo este último caso voltado especificamente para os ocupantes dos cargos de confiança.

Um outro aspecto bastante apontado, principalmente pelos estudantes, refere-se a melhorias na infra-estrutura física que, para Paro (2017) é um condicionante material relevante que favorece o desenvolvimento de relações solidárias e coletivas.

Badie *et al.* (2011), quando apresentam as teorias de democracia, utilizam os termos neutralidade ética ou liberdade de juízo de valor para caracterizar algumas destas teorias. Estes termos são bem apropriados como elementos que podem ser utilizados para analisar a democracia no IFBEPT, na medida em que são recorrentes no ambiente do IFBEPT as situações em que as ações são realizadas e decisões são tomadas com base em critérios políticos e as narrativas dos participantes mencionam este aspecto com algo a ser melhorado para que a gestão seja mais democrática.

Entre as categorias definidas na análise categorial está também aquela denominado por democracia. Em primeira vista parece incoerente inserir este elemento, já que todos os demais são valores e características dele mesmo. Seria como colocar um gênero no mesmo nível das espécies. Ocorre que houve um conjunto de opiniões que pontua a democracia como algo que precisa ser melhorado no IFBEPT, sem argumentar em que situações são observadas a ausência desta democracia. Assim, para não dispensar a resposta, criou-se mais este elemento.

A tabela 32, portanto, apresenta todos os elementos identificados na análise categorial, considerando o número de respostas atribuídas a cada elemento e o percentual correspondente ao número total de respostas categorizadas.

Tabela 32. O que deve mudar para que a Gestão do IFBEPT seja mais democrática

Item	Frequência	Percentual
Diálogo	133	20,7%
Participação	108	16,8%
Acessibilidade	51	7,9%
Igualdade	43	6,7%

Neutralidade Ética	34	5,3%
Transparência	34	5,3%
Comunicação	32	5,0%
Representação	27	4,2%
Solidariedade	23	3,6%
Legalidade	21	3,3%
Inclusão	14	2,2%
Autonomia	13	2,0%
Rotatividade ou Substituição de Governo	11	1,7%
Democracia	10	1,6%
Infra-estrutura física	10	1,6%
Interação	9	1,4%
Eleições Justas	8	1,2%
Liberdade de Expressão	4	0,6%
Pluralismo	4	0,6%
Nada precisa mudar	32	5,0%
Não sei responder	18	2,8%
não categorizável	3	0,5%
Total	642	100,0%

Como já foi informado anteriormente, os últimos dois itens constantes na tabela demonstram que 3 respostas não foram possíveis de ser categorizadas, porque a descrição em nada se relacionava com o questionamento feito e há ainda 18 respostas em que o respondente afirma não saber responder à questão. Verifica-se também ao final da tabela que 5% dos participantes acredita que a gestão do IFBEPT em nada precisa melhorar para ser mais democrática.

Entre as categorias mais recorrentes na resposta estão diálogo, com 20,7% de todas as respostas, participação, com 16,8% das respostas e acessibilidade, com 7,9%. Um grupo de 5 outras categorias mais observados foram, nessa ordem, igualdade (6,7%), neutralidade ética (5,3%), transparência (5,3%), comunicação (5,1%) e representação (4,2%). Entre os que foram menos apontados estão liberdade de expressão e pluralismo, com 0,6% cada um.

A tabela 33 apresenta os dados por categoria de respondente para que seja possível uma análise mais crítica dos dados. Assim, o total de respostas dadas em cada um dos elementos apresentados na tabela 32 é decomposto nas categorias de atores organizacionais, definindo-se, desta forma, os percentuais relativos à frequência de respostas de cada grupo de respondentes. As células que estão destacadas com preenchimento de fundo ajudam a assinalar as categorias com maior percentual de recorrência.

Tabela 33. O que precisa ser melhorado para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática - por categoria de participante

Item	Categoria de Participante						Totais	
	Docentes		Técnico-administrativos		Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acessibilidade	3	3,4%	8	7,1%	40	9,1%	51	7,9%
Autonomia	5	5,6%	6	5,4%	2	0,5%	13	2,0%
Comunicação	5	5,6%	6	5,4%	21	4,8%	32	5,0%
Democracia	4	4,5%	0	-	6	1,4%	10	1,6%
Diálogo	6	6,7%	10	8,9%	117	26,5%	133	20,7%
Eleições Justas	2	2,2%	0	-	6	1,4%	8	1,2%
Igualdade	8	9,0%	16	14,3%	19	4,3%	43	6,7%
Inclusão	0	-	3	2,7%	11	2,5%	14	2,2%
Infra-estrutura física	2	2,2%	0	-	8	1,8%	10	1,6%
Interação	0	-	3	2,7%	6	1,4%	9	1,4%
Legalidade	2	2,2%	14	12,5%	5	1,1%	21	3,3%
Liberdade de Expressão	0	-	0	-	4	0,9%	4	0,6%
Neutralidade Ética	7	7,9%	21	18,8%	6	1,4%	34	5,3%
Participação	18	20,2%	13	11,6%	77	17,5%	108	16,8%
Pluralismo	1	1,1%	0	-	3	0,7%	4	0,6%
Representação	6	6,7%	3	2,7%	18	4,1%	27	4,2%
Rotatividade ou Substituição de Governo	1	1,1%	3	2,7%	7	1,6%	11	1,7%
Solidariedade	4	4,5%	0	-	19	4,3%	23	3,6%
Transparência	13	14,6%	4	3,6%	17	3,9%	34	5,3%
Nada precisa mudar	1	1,1%	0	-	31	7,0%	32	5,0%
Não sei responder	1	1,1%	2	1,8%	15	3,4%	18	2,8%
não categorizável	0	-	0	-	3	0,7%	3	0,5%
Total	89	100,0%	112	100,0%	441	100,0%	642	100,0%

Entre as três categorias que tiveram maior frequência na tabela 33, diálogo, participação e acessibilidade, verifica-se que o diálogo é um dos aspectos que sobressaem nas narrativas dos estudantes. Isto se deve porque, entre os três públicos de atores organizacionais, os estudantes são os mais afastados das interações diárias com os membros da gestão do IFBEPT. Eles se queixam por não haver uma interação sistematizada com eles para tratar dos assuntos que a eles interessam. Alguns manifestam que “a estrutura, em teoria, visaria ouvir e beneficiar os discentes, mas isso não acontece. Há o espaço de reclamações mas não há retorno”. Outro estudante assevera que um dos aspectos que deveria melhorar para que a gestão seja mais democrática é “aceitar mais as opiniões e idéias dos estudantes”

No momento da coleta dos dados, observou-se que os estudantes estavam aborrecidos com o fato de que houve uma decisão de gestão para manter suspensas as aulas durante o período de pandemia no ensino médio integrado. E quando o governo federal sinalizou para a possibilidade de realizar dois períodos letivos em apenas um, novamente houve uma decisão de gestão sem ouvir os *campi* e sem ouvir os alunos e os responsáveis pelos alunos conforme pode ser observado no excerto abaixo:

A gestão se tornaria mais democrática se eles realmente considerassem as sugestões do corpo discente, acatando nossas ideias no que diz respeito às atividades do [IFBEPT]. Tendo em vista que, nesse contexto de pandemia, fomos ignorados e nossas ideias foram deixadas de lado, e saímos muito prejudicados.

Os atores organizacionais que participaram das entrevistas também foram inquiridos sobre o que deveria mudar para uma gestão mais democrática. Um deles corrobora a ideia de que o diálogo é um aspecto que pode ser melhor trabalho no IFBEPT.

eu acredito que talvez mais diálogo, já que nós vemos que tem aí esse ponto... diálogo, que é a comunicação vertical, a comunicação horizontal, extremamente importante. Talvez mecanismos de... esse acolhimento, eu acredito. Ouvir mesmo mais, enfim... esse contato maior com a sociedade, que é o que a gente busca, é um dos nossos objetivos

Além do diálogo, outra categoria associada é a participação, porque muitas pessoas em geral querem ter a chance de ser ouvidas, de compartilhar suas dificuldades, de expor os problemas, de mostrar que têm algum valor e que podem contribuir de alguma forma, mas há quem vá mais além e queira ter poder de decisão, que queiram participar da coletividade para fazer valer seus interesses. Isto foi visto como um aspecto a ser melhorado no IFBEPT na percepção de todos os públicos.

Os gestores, em sua maioria, afirmam que as oportunidades de participação, em geral, não são aproveitadas pelos atores organizacionais. E assim, sempre que há uma eleição ou a composição de comissões para atuar nos mais diversos assuntos, a participação é diminuta ou muitas vezes ocorre só formalmente. Aliás, observa-se que a participação formal é contumaz nos diversos órgãos colegiados que são constituídos pelo IFBEPT, sejam órgãos permanentes ou transitórios, porém sem uma participação ativa. Criou-se o hábito de se formar comissões compostas por atores organizacionais que podem garantir os interesses do grupo dominante no poder, mas a instituição da representação acaba mesmo por ficar apenas no nível da formalidade, uma vez que após serem instituídas em suas posições colegiadas, elas acreditam que o seu papel enquanto representante foi alcançado. Assim, não participam por buscar contribuir, mas para servir como instrumentos de dominação. Além disso, quando existem eleições para

formar a membresia de órgãos colegiados, o grande esforço da gestão, mais para cooptar os agentes mais 'adequados' para as funções colegiadas do que para sensibilizar o envolvimento das pessoas se torna evidente, minando os interesses daqueles que têm pretensões legítimas de participar. E os gestores, para eximir-se de responsabilidade, encontram os mais diversos motivos para atribuir a culpa da não participação às diversas categorias de atores organizacionais.

Neste sentido, Souza (2009) admite que a participação formal acaba por contribuir com a sua mistificação, porque se transforma em uma participação regulada, que se pode controlar. E quanto a participação é regulada de forma excessiva, a ponto de limitar o direito das pessoas de se manifestar ou que se impede a interação e diálogo entre os sujeitos, pode estar submetida a uma lógica de dominação, em que os sujeitos apenas acatam decisões que já estão estabelecidas pelo grupo hegemônico da escola.

Barbosa (2013) fala da existência de um desinteresse pela democracia e de uma certa hostilidade velada contra ela e que envolve diversos setores da sociedade. O autor faz uso do termo des-democratização para explicar o desprezo pela democracia nas práticas educativas. Tais considerações pressupõem que o descaso vai além da formação do cidadão, mas passa também por outras instâncias da organização educacional, como a participação na gestão.

Neste sentido, pode-se falar de um processo de institucionalização da participação democrática que insiste na perpetuação de uma cultura de des-democratização, contextualizada pela influência cada vez mais latente da ideologia neoliberal e, no caso do IFBEPT, reforçada por uma clara orientação de poder e autoridade, que é fruto também da cultura e da história social brasileira e da própria história da organização. Isto remete às considerações feitas por Dimaggio e Powell (1991) de que a reprodução institucional tem sido associada às demandas de poderosos atores centrais, impondo regras que guiam o comportamento das pessoas.

Contudo, se as regras são construídas por meio de um processo de conflitos e contestações, contradições e ambiguidades (Dimaggio e Powell, 1991) e se para incorporar elementos institucionalizados, a organização não pode ter sua conduta questionada (Deephouse e Suchman, 2008), então as contestações e questionamentos sobre as lógicas de ação em andamento ainda podem promover mudanças nas práticas de gestão, na perspectiva de que um novo conjunto de regras e valores se aproxime mais dos ideais democráticos.

Entre as contestações e questionamentos estão as inúmeras proposições de que o diálogo, a participação e a comunicação são aspectos que precisam ser melhorados para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática e respaldam o ideal das pessoas por uma participação real, em que possam contribuir para a tomada de decisão e em que suas proposições críticas sejam reconhecidas como forma

de se repensar determinadas práticas, sem que estejam sujeitas a sanções ocultadas por meio de atos discricionários, sem que estejam subordinadas ao olhar fiscalizador de uma ideologia política dominante, inquisidora, sempre disposta a destinar alguém à fogueira, ou melhor, como diz um docente participante da pesquisa, “caminha para o *freezer* a passos largos”.

As pessoas têm o entendimento sobre os problemas relacionados à participação democrática e estão ansiosas por uma mudança, que só poderá ocorrer a partir da eliminação dos obstáculos para a sua real execução. Um dos estudantes afirma que é necessário “escutar as opiniões dos alunos sobre mudanças a serem feitas, pois, nem todas as mudanças exercidas são de total apoio dos alunos”. Para um dos técnicos-administrativos, a democracia na gestão requer “que as decisões sejam menos centralizadas e sigilosas, pois somente quem está mais perto da alta gestão é que tem conhecimento sobre os planos e normas elaborados pelo IFBEPT” e isto pressupõe a necessidade de envolvimento dos demais atores escolares no processo de tomada de decisão. Para um dos docentes que também acredita que a participação é o elemento que deve ser melhorado para que a gestão seja mais democrática, “seria ideal que a classe docente fosse ouvida antes das tomadas de decisões que reflete no ensino e na pesquisa”. E esta proposição está principalmente relacionada à supressão do departamento de pesquisa e extensão dos *campi*, sem que os *campi* e o Codir tenham sido consultados.

No âmbito da participação, EGR1 manifesta que a participação dos estudantes deve ser melhorada com a instituição dos grêmios estudantis e que a gestão do IFBEPT deve fomentar essas representações.

Os nossos alunos precisam estar mais envolvidos através dos centros acadêmicos, dos diretórios acadêmicos, dos grêmios, das empresas juniores, isso é muito importante para o fortalecimento da percepção política desses alunos. Da política, que eu digo, é da política enquanto espaço das políticas públicas para o bem deles, então um ponto que a gente vai avançar para atender os alunos é que eles tenham essas representações (EGR1)

EGR5 também acredita que a participação é um fator que precisa ser melhorado. Entretanto, ele atribui essa necessidade de melhoria ao indivíduo que atua na organização e não às práticas de gestão. Entretanto, ele acredita que o trabalho organizacional exige a participação dos atores e que, neste sentido, a gestão precisa instituir programas que motivem as pessoas a participar.

a gestão é democrática e o que falta é participação, talvez um exercício ainda maior da gestão de fomentar essa participação, que acaba sendo impactada pela desmotivação de grande parte dos servidores. Talvez esse trabalho de motivação, de buscar alternativas pra que eles participem de alguma forma (EGR5).

Há gestores nas unidades operacionais do IFBEPT que acreditam que a participação seja de fato um ponto a ser trabalhado para garantir uma gestão democrática e que a aproximação da cúpula institucional com a base é necessária.

E outra coisa também é que eu acho que o servidor deveria ser consultado na tomada de decisão, como foi falado, eu nunca fui consultado pra nada, então deveria haver um comitê que fizesse uma intermediação entre a gestão maior e os servidores, fazer reuniões setoriais pra colocar o orçamento do [IFBEPT]... olha, a gente pensa nisso, a gente vai comprar isso, a gente vai construir um bloco aqui atrás pro pessoal da informática, o que vocês acham?... então deveria haver uma comunicação mais direta da gestão maior com a ralé, que está lá embaixo, é o técnico, é o docente, é o servidor comum que não tem cargo, porque essas comunicações acontecem só na alta cúpula, reitor, pró-reitor e diretor geral (EGC3).

O terceiro aspecto mais citado nas narrativas dos servidores e estudantes do IFBEPT é a acessibilidade. Este é um elemento que representa a necessidade de desenvolver políticas internas que permitam com que os públicos possam de alguma forma ter acesso a oportunidades de melhoria da sua condição pessoal e também profissional. Entre todos os públicos, é um aspecto recorrente nas considerações feitas por estudantes e por servidores técnicos.

Este elemento carrega consigo uma diversidade de possibilidades de ações que são sugeridas para que o IFBEPT possa ter uma gestão mais democrática. Um exemplo é oferecido por um estudante, que acredita que a instituição deva desenvolver mais ações e projetos com vistas ao desenvolvimento de habilidades específicas.

oferecer a nós cursos que precisamos para nossa vida em sociedade, pois tem muitos alunos que não sabem usar um computador, não sabem o que é administrar, como montar um currículo, aprender sobre a constituição federal, matemática financeira, como fazer investimentos, proporcionarem atividades que venham a despertar o nosso lado criativo, habilidades que muitas vezes não sabemos que temos. Vejo que a escola cria pessoas pra serem subordinadas a outras pessoas outras e não pra inovar, empreender, criar algo novo.

Algumas das proposições feitas pelos estudantes já são projetos em andamento no âmbito da reitoria ou dos *campi*, inclusive com menção no PDI ou são expressas em projetos pedagógicos de cursos e até mesmo no Projeto Político Institucional e muitas vezes não são de conhecimento dos estudantes ou ainda, não são ações perenes ou não estão instituídos de forma consolidada nas práticas diárias dos gestores, dos docentes e dos técnicos, por isso podem requerer alguma atenção.

Os servidores técnicos também têm um amplo conjunto de aspirações e necessidades que gostariam de ver estruturadas no âmbito do IFBEPT. Um deles expõe suas ideias do que a instituição deve fazer para ter uma gestão mais democrática:

“Implantar gestão baseada em competências. Os servidores técnicos administrativos além de terem a oportunidade de atuação junto a parte de planejamento, terem também a oportunidade de atuar como gestores no que concerne a sua competência”.

Este trecho reforça o sentimento de desvalorização do profissional técnico e que pontua a igualdade e a neutralidade ética como elementos que podem tornar a gestão do IFBEPT mais democrática. Os dois aspectos são evidenciados nesta proposição, feita por um dos técnicos que respondeu ao inquérito por questionário: “Colocar servidores capacitados para os cargos, e não os mais próximos da gestão! Não excluir servidores que não apoiaram a gestão vigente, deixando de aproveitar a boa capacidade de um servidor”. Outro servidor aborda o sentimento que gera a ideia de tratamento desigual: “Aceitar que todos os servidores do IFBEPT tem sua importância. Que cada um pode contribuir de forma positiva e se sentir uma pessoa mais útil e valorizada”.

Por fim, vale mencionar que um dos aspectos recorrentes nas considerações dos servidores docentes para que o IFBEPT tenha uma gestão mais democrática é a transparência. Diversas manifestações dão conta de que as decisões de gestão causam dúvida nos atores organizacionais, que acabam por acreditar que são tomadas para privilegiar uns em detrimento de outros. Um participante aborda a necessidade de uma gestão “mais transparente e isonômica com relação à tomada de decisões” e também sugerindo uma “gestão mais transparente, com isonomia e respeito às diferenças, principalmente ideológicas. Um reitor que respeite o servidor público”.

Os gestores da reitoria acreditam que, embora o IFBEPT tenha evoluído de forma significativa nos últimos anos, suas ações, projetos e programas ainda não conseguiram abraçar a totalidade dos públicos que o compõem e, neste mesmo sentido, não alcançam a comunidade. Para isso, acreditam que é preciso investir mais em ações de comunicação como uma forma de promover maior participação e cooperação de todos e, com isso, alcançar um maior grau de democracia nas suas práticas.

eu acho que nós precisamos de uma ação e isso não é uma crítica à nossa comunicação, mas a gente precisa chegar e divulgar mais como funciona. A gente está com problema de auto-conhecimento, de os nossos servidores saberem como está hoje, como realmente funciona, uma visão interna e a gente está precisando divulgar isso e hoje a gente tem limitações, de contratação, de concurso, por lei, que a gente não está podendo preencher os cargos vagos, de chamar em concurso público, mas nós precisaríamos estruturar mais a nossa comunicação, colocar mais gente na nossa comunicação, pra fazer chegar mais a divulgação, o conhecimento, trabalhar mais isso no servidor, porque ele conhecendo como funciona, também vem a parte dele oferecer sugestões (EGR6).

É uma postura coerente, especialmente porque o elemento comunicação é um aspecto que ficou entre os mais apontados pelos atores organizacionais, com uma média de 5% das respostas dadas por

todos os públicos, conforme evidencia a tabela 33. A comunicação formal, bem como o diálogo são fatores que podem reforçar a transparência e podem também possibilitar a representação das categorias de atores organizacionais nas decisões, para além do âmbito dos Conselhos Dirigentes.

Então eu acho que a comunicação, porque a comunicação gera também transparência. Então eu vejo essas coisas até ligadas, porque uma vez que tu tens a informação, tu estas sendo aqui até mais transparente. A representatividade precisa ser melhorada. O alunos tem que ser ouvidos, o servidor tem que ser ouvido. Eu sei que o gestor do *campus*, o gestor máximo da reitoria... de uma certa forma já foi delegado a ele isso, porque ele foi eleito, então já foi delegado a ele tomar decisões que ele tem de tomar, mas eu acho que quando tu não ouves, tu não garantes que essa decisão está de acordo com o que a maioria gostaria, ou com o que a maioria pensa (EGC2).

Diante de todas estas considerações, observa-se a forte articulação entre os elementos que dão forma a uma gestão, que pode ser mais ou menos democrática. Na medida em que a participação dos atores não é legitimada e as decisões passam a ser centralizadas ou ficam restritas a poucas pessoas, todos os demais elementos democráticos acabam sendo diminuídos em todas as ações de gestão. Ao contrário, na medida em que o poder é compartilhado com a coletividade, todos os demais elementos e valores que sustentam a democracia, também parecem se destacar. Neste sentido, uma última contribuição para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática é proposta por EGC4.

Ninguém está pedindo mais nada. É só aplicar os princípios da gestão democrática. É só isso. É não usar a lei em benefício próprio e não prejudicar a maioria. É você estender isso... não precisa... a gente só precisa que as pessoas que forem eleitas apliquem os princípios da gestão democrática. Estudem pra isso. É muito bonito você falar em gestão democrática. É lindo você falar, mas e fazer? Fazer é difícil! Lidar com pessoas é difícil. Lidar com públicos diferentes é difícil (EGC4).

O contexto atual apresentado no IFBEPT, por tudo o que aqui foi apresentado é pautado por divergências entre objetivos organizacionais e os interesses dos atores organizacionais. Neste sentido, Paro (2010) afirma que a coordenação do esforço coletivo, por meio dos indivíduos que detiverem a hegemonia do poder político, deve voltar sua atenção muito mais para os conflitos que se estabelecem no contexto organizacional, atuando de forma política para conduzir a coletividade em direção aos objetivos organizacionais, tornando complexas tanto as suas funções, quanto as formas de empregar o esforço humano coletivo.

A política aqui está relacionada com a busca de unidade a partir dos diversos interesses conflitantes, sendo ela estabelecida por consenso ou por dominação (Bacharach e Mundell, 1993). Neste caso, a busca pela unidade demanda a instituição de “uma política que pense no ambiente institucional. A gente não tem isso e a gente não tem políticas que agreguem os servidores ” (EGC4) e que promova

a política no sentido proposto por Lima(2001), de que o poder seja compartilhado coletivamente e que a decisão seja de governo. E não como forma de dominação para garantir a perpetuação do poder.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, este investigador buscava compreender como uma instituição educacional constituiria tantas estruturas formais que, de certa forma, dificultavam o livre fluxo de trabalho, de criatividade, de liberdade de ação e decisão sobre questões que poderiam mobilizar e motivar pessoas para o desenvolvimento do IFBEPT, enquanto organização educacional e enquanto local de desenvolvimento pessoal e profissional para todos os públicos que ali atuam.

Para além disso, percebeu-se que o Instituto Federal, qualquer que seja a unidade da federação onde atue, contempla um conjunto de atividades que o difere de outras organizações educacionais, porque além de se apresentar como uma instituição com diversas unidades localizadas em sua área de abrangência geográfica, também atua em diversos níveis de educação, da educação básica até a educação superior, passando por modalidades como a educação de jovens e adultos e ainda a formação inicial e continuada. Isto gera uma certa complexidade de gestão, uma vez que a instituição deve atender a um conjunto de normas diferentes para cada nível e modalidade de ensino, deve ter professores capazes de cobrir todas estas necessidades de formação, deve dispor de estruturas físicas e organizacionais que dêem conta de atender as especificidades de cada oferta e muitas vezes parece que as políticas institucionais precisam se dividir para atender, ao invés de desenvolver mecanismos de integração que possibilitem uma inovação da estrutura cuja proposta ainda está em fase de amadurecimento.

Adicionalmente, para um profissional que por tantos anos atuou na iniciativa privada, deparar-se com uma instituição, de tamanho considerável, atuando no setor de educação, com uma cultura organizacional permeada por um forte contexto político e um alto nível de conflitos, em um espaço com estruturas inflexíveis, ao ponto de se dar considerável importância ao trâmite documental, mais do que para as ações práticas de gestão, chamou a atenção deste pesquisador para compreender um pouco melhor aquele contexto.

Assim surgiu o interesse para o desenvolvimento de pesquisa sobre a gestão de organizações educacionais. Desde o início privilegiou-se o termo gestão educacional, ainda que se observe a utilização recorrente do termo gestão escolar na literatura investigativa da área. Ocorre que as peculiaridades dos Institutos Federais não permitem mesmo esta designação. Há ali um conjunto de instituições culturais, que foram legitimadas em separado. Há a escola de educação básica, há a universidade, há um instituto de investigação, uma escola técnica e uma escola para educação de jovens e adultos.

Diante de todo este contexto, pareceu um desafio desenvolver uma pesquisa que pudesse dar conta de compreender a gestão de uma instituição desta natureza. Assim, quando da elaboração do projeto de doutoramento, um estudo prévio e uma orientação assertiva levou este pesquisador a delinear uma proposta que permitisse a conjugação entre gestão e democracia em uma organização de educação profissional, neste caso um dos Institutos Federais.

O objetivo precípua desta pesquisa, portanto, propunha compreender de que maneira o IFBEPT institucionaliza as ações determinadas nos documentos normativos que o constituem, tendo como foco os aspectos de gestão democrática. Um universo de novos significados em gestão surgiu a partir disso, posto que nas organizações educacionais, a administração, a princípio, não têm o mesmo significado que se estabeleceu nas teorias de administração que foram desenvolvidas com foco em organizações empresariais, uma das áreas de formação do investigador.

Para falar em gestão de organizações educacionais, é preciso revisitar Souza (2009, p. 124), para quem a gestão educacional é orientada por normas que reforçam os princípios, valores e métodos democráticos e que são base para todas as práticas das organizações que têm sua missão, finalidades e objetivos voltadas para a formação de cidadãos.

A democracia, dessa forma, passa a ter lugar de destaque para se compreender a gestão das organizações educacionais. E retomando o objetivo desta pesquisa, passa também a ser o principal elemento de compreensão acerca dos meios que o IFBEPT tem utilizado para legitimar em suas práticas, as orientações emanadas dos documentos oficiais que o constituem, como é o caso da Lei 11.892/2008, que é a lei de criação dos Institutos Federais.

Esta normativa estabelece, em linhas gerais, o modo de funcionamento dos Institutos, sua estrutura de gestão, sua natureza pluricurricular e *multicampi*, algumas metas específicas em termos de vagas a serem ofertadas para determinadas modalidades de curso, as finalidades e objetivos para os quais foram criadas e outras deliberações. Adicionalmente, a referida lei também direciona para a constituição de uma estrutura organizacional baseada em colegiados, direciona para a necessidade de se fazer eleições para escolha dos dirigentes a cada quatro anos e dispõe sobre sua autonomia financeira, administrativa e didático-pedagógica, todos elementos que caracterizam a gestão das instituições educacionais.

O entendimento da gestão segundo estas orientações gerou um pouco mais de interesse pela pesquisa, na medida em que, como poderia ser possível um alto nível de regulação em uma organização que deve ser baseada em decisões que supostamente devem ocorrer por meio de uma prévia discussão, conflitos, entendimentos entre os diversos públicos, que supostamente seriam caracterizadas pela

criação e desenvolvimento de novas tecnologias em um contínuo processo de mudança e adequações. Isto demandaria uma estrutura mais flexível do que se apresentou ao pesquisador.

Ao fim deste estudo, entretanto, a lógica subjacente às ações organizacionais do IFBEPT, não se estrutura a partir de uma ideia linear de gestão, a partir de uma racionalidade instrumental como as que se verificam na literatura de administração empresarial, baseadas em uma escolha deliberada de ações exaustivamente calculadas para gerar os melhores graus de eficiência e eficácia. A contrário, a lógica de ação nas organizações educacionais, que inicialmente pareciam ser absolutamente reguladas, agora parecem estar situadas em lógicas distintas que se interrelacionam, mas que se destacam em maior ou menor grau, conforme as circunstâncias. Isto será melhor explicitado em momento apropriado.

Pertinente no momento é a relevância que têm os aspectos democráticos para a gestão das organizações educacionais. Assim, o primeiro capítulo deste estudo se prestou a dar apoio para o entendimento dos conceitos, teorias e demais aspectos relacionados à democracia. E que logo a seguir se enveredam para a análise da democracia no contexto das políticas públicas que foram sendo desenvolvidas no Brasil ao longo do tempo, voltadas para a educação.

A abordagem desta temática logo no primeiro capítulo abre espaço para duas discussões importantes que perpassam todo o trabalho. Uma delas diz respeito aos ideais democráticos que são professados pelo neoliberalismo e que têm conseguido espaço nas agendas políticas mundo afora. Uma outra diz respeito à aparente insistência das organizações educacionais públicas brasileiras em manter-se alinhadas a uma cultura paternalista e, conseqüentemente, autoritária nas suas práticas de gestão, mesmo declarando-se democráticas e defensoras das práticas de gestão educacional democráticas.

No que diz respeito ao primeiro apontamento acima, as ideias neoliberais têm se tornado mais aceitas e frequentes no contexto das organizações, inclusive das organizações públicas e, de forma surpreendente, até mesmo no contexto das unidades educacionais, porque ela se apresenta vestida pelos princípios da democracia, como liberdade, igualdade, participação, autonomia, mas que na sua busca por “empresarializar as organizações e a administração pública”, nas palavras de Lima (201, p. 1322), por meio da racionalização, da busca pela eficiência, da produtividade e da qualidade, acaba por se instituir como um mecanismo de dominação que nada tem do ideal democrático que a sociedade almeja, porque a gestão passa a exaltar os elementos que enfatizam o modelo burocrático organizacional, a autoridade, os procesos e os controles.

Paralelamente, o segundo aspecto, relacionado à característica autoritária das organizações educacionais brasileiras, é destacadamente evidente nos resultados que foram apresentados por esta pesquisa, uma vez que, embora todas as ações de gestão democrática estejam efetivamente implantadas

e oficializadas nas resoluções, portarias e outros atos normativos do IFBEPT, o que se verifica na prática é uma gestão centralizada, cujas decisões de cunho estratégico são tomadas principalmente considerando os interesses do dirigente máximo da instituição, que submete inclusive a membresia do Conselho Superior aos seus ditames e anulando as autênticas liberdades de participação, resultando numa inversão de papéis entre dirigente máximo e conselho superior, com o agravante da permissividade por parte da coletividade. Neste sentido, parafraseando Paro (2017), o que se observa nas escolas é que tanto o pessoal em nível de gestão quanto o pessoal técnico e docente percebem a participação democrática voltada para a operação e não para as estratégias, objetivos e políticas institucionais.

Adicionalmente, considerando os estudos sobre a democracia, parece haver um bitolamento das pessoas de que a democracia genuína se constitui no momento do voto e que, ao eleger um representante, as pessoas estão cumprindo com o seu dever democrático, que cessa com o fim da eleição e reinicia com um novo processo de escolha. Algumas passagens de entrevistas realizadas neste estudo mostram que algumas pessoas acreditam que a democracia do tipo representativa é suficiente para garantir o atendimento dos interesses sociais de uma instituição.

E é também baseado neste tipo de entendimento que as políticas públicas têm sido pensadas e implementadas, a partir da ideia de que todos os direitos e valores democráticos estão sendo oferecidos à sociedade, mas que, tomando o pensamento de Neto-Mendes (2004, p. 125), quando trata dos aspectos de participação e de colegialidade, “são elementos ao serviço de uma tecnologia de gestão comandada por uma administração central que busca consolidar posições de controle”. O ideal de democracia parece estar sendo contaminado por questões outras que não o compartilhamento do poder pela coletividade.

Este pensamento ganhou força no Estado brasileiro, especialmente a partir do último governo eleito, que pauta seus ideais em uma democracia liberal que segundo Chicarino e Ronderos (2019), é baseado na liberdade e na vontade da maioria, critérios que suportam a suposta cientificidade da democracia liberal. O que se observa, entretanto, são arroubos de autoritarismo e tentativas de intimidar e calar. Neste contexto, as organizações públicas educacionais, comumente críticas e opostas a políticas neoliberais, são massacradas com a redução anual de recursos financeiros. Quando os resultados sobre autonomia financeira do IFBEPT foram apresentados, observou-se o trabalho cooperativo entre as diversas unidades para garantir que os recursos fossem compartilhados de forma a atender as necessidades de todos. Observou-se também o uso de estratégia de captação de outros recursos por meio de emendas de bancada e TEDs.

Como é possível discutir projetos e políticas internas de gestão para desenvolvimento de ações

de ensino, de pesquisa e de extensão sem recursos para implementá-los? Como é possível implantar novos cursos, novos programas para conceder oportunidades de formação cidadã, quando não existe possibilidade de construir laboratórios, salas de aula e oferecer serviços dignos aos estudantes e servidores? As respostas a estes questionamentos simplesmente ratificam a forma como age um governo que se apoia em ideologias neoliberais. O Instituto Federal é uma autarquia com autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. Dispõe de todas as condições para auto-governar-se, mas está submetida ao controle central, na medida que necessita dos recursos para garantir estas prerrogativas.

Agora mais recentemente, como foi mencionado no capítulo anterior, o governo federal instituiu normativa para que as Instituições Federais reformulem a carga horária docente, com vistas ao aumento do tempo mínimo de atividades em sala de aula, com o propósito de reduzir as despesas com pessoal e, por outro lado e, talvez mais importante, restringir o trabalho docente unicamente às atividades de ensino.

A criação dos Institutos Federais em 2008 é fruto de uma política pública, que vem sendo executada ao longo dos anos, que traçou um planejamento para sua expansão e consolidação, especialmente nas regiões do interior do Brasil, ação esta que vem sendo desmantelada por grupos que vêem risco nas finalidades para as quais os Institutos foram criados. E assim, por intermédio de ameaças de privatização e de redução de verbas orçamentárias, é que é atacada uma das garantias democráticas do povo brasileiro, o acesso à educação, pública, gratuita e de qualidade. Enquanto isso, verifica-se um descompasso entre o planejamento para o desenvolvimento do IFBEPT, cujas perspectivas foram traçadas com base em um plano de expansão, a partir de um plano de metas, que foi simplesmente abandonado pelo governo federal. Este descompasso se verifica entre o planejamento orçamentário estabelecido para o período de 2019 a 2023 e o que vem sendo transferido para a autarquia desde antes desse período, mas especialmente na atual gestão governamental.

A História dos Institutos Federais também está ligada à história das políticas públicas em educação e, mais especificamente, da educação profissional, que é abordada no segundo capítulo deste trabalho, fruto não apenas de se compreender o objeto do estudo de caso desta pesquisa, mas também de se evidenciar o jugo das políticas públicas brasileiras aos interesses do capital, fomentado por instituições internacionais que têm como objetivo afirmar os ideais neoliberais e, no que diz respeito à educação, formar massas de alienados consumidores de bens e serviços. É com este olhar sociológico que se apresenta um pouco da história da educação profissional desde que o Brasil era colônia e a

influência internacional neste processo.

Neste aspecto, é relevante fazer algumas considerações sobre as idiossincrasias observadas nos Institutos Federais, já mencionadas muitas vezes ao longo deste estudo. Estas considerações, assim como outras já feitas aqui, estão pautadas nas inúmeras informações que foram coletadas e apresentadas no capítulo VII, por meio da análise documental, dos inquéritos por questionário e da aplicação das entrevistas. Três delas merecem destaque: a sua missão para com o desenvolvimento socioeconômico local, a confusão que paira sobre sua identidade e a sua vontade de se transformar em universidade.

Sobre a missão, o histórico da educação profissional no Brasil, bem como o histórico dos Institutos Federais, desde que eram Escolas de Aprendizes Artífices, no começo do século XX, dão conta de que estas instituições foram idealizadas para amparar as classes sociais menos favorecidas do ponto de vista social e econômico. Por muito tempo, inclusive, foram vistas mais como instituições assistencialistas do que como instituições educacionais, apesar de ainda guardarem alguns resquícios desta natureza, considerando alguns programas que são executados com esta finalidade.

Observa-se que o IFBEPT vem continuamente buscando priorizar ações que promovam a inclusão da população com menor oportunidade de alcançar uma escola pública de qualidade. A representação dos estudantes sobre a democraticidade das políticas educacionais que lhes são direcionadas, como os processos de admissão e os programas de permanência e êxito, demonstra que o IFBEPT tem atentado para a sua responsabilidade social. É preciso destacar, entretanto, a necessidade de se estreitar os vínculos com este público e promover maior consciência interna e externa sobre os propósitos do IFBEPT. Internamente, falta conscientizar os servidores, em especial os docentes, que o IFBEPT foi concebido a partir de uma política pública que tinha o propósito de desenvolvimento social e econômico, principalmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e economicamente mais desenvolvidos. Adicionalmente, a orientação histórica dos Institutos é criar oportunidades para diminuir as desigualdades, principalmente naqueles estratos sociais que têm menores expectativas de ascensão.

Há uma concepção interna ao IFBEPT de que a instituição educacional federal é melhor aparelhada de recursos físicos e humanos para alcançar os primeiros lugares nos índices de qualidade que são utilizados para medir a qualidade da educação brasileira e, por manter ou melhorar continuamente esses resultados, os estudantes devem ser nivelados por cima, para que os melhores permaneçam e os “piores” sejam naturalmente eliminados. Isto só contribui para afastar do IFBEPT os alunos que provêm da escola pública e permitir com que as vagas remanescentes (dentro o contingente

de vagas voltadas para os estudantes de escola pública e outra cotas sociais) sejam destinadas a estudantes provenientes da escola privada ou que não têm o mesmo perfil socioeconômico daqueles.

A promoção da consciência externa tem a ver com a forma com a qual o IFBEPT se comunica com a sociedade, porque como foi possível constatar, as pessoas ainda vêem a instituição como se fosse uma escola privada, que à primeira vista, representa por si só um obstáculo para pessoas que não estão acostumadas a ter acesso aquele tipo de estrutura e que se constroem por achar que aquele não é um mundo que lhes pertença.

O segundo ponto de consideração refere-se à confusão posta sobre a identidade do IFBEPT que, muitas vezes demora a ser compreendida até mesmo pelos próprios servidores. Uma das finalidades dos Institutos Federais, expressa na lei 11.892/2008 é a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Assim, a sociedade parece ainda ter dificuldades para compreender que os estudantes podem ingressar em cursos de formação inicial e continuada, enveredar pelo ensino médio ou por cursos de formação de adultos que são integrados à educação profissional, ingressar na educação superior e até, quiçá, alcançar a titulação de especialista ou mestre dentro do IFBEPT. Muitos acreditam que o IFBEPT é uma escola de oferta de cursos técnicos, outros, dependendo do *campus*, acreditam que é uma instituição de educação superior.

A compreensão do instituto ainda demanda esforço de comunicação, diálogo com os atores organizacionais e tempo de amadurecimento institucional nas regiões onde atuam as unidades do IFBEPT. Todavia, isto impacta na gestão sob diversas formas. Uma delas é que os professores precisam estar dispostos e preparados para atuar nos diversos níveis e modalidades, posto que são enquadrados na carreira denominada EBTT (educação básica, técnica e tecnológica), que indica que poderão ser chamados para atuar em todos estes níveis e modalidades de educação. Entretanto, por afinidade, por experiência, por questões administrativas ou mesmo por conveniência, há docentes que querem ser direcionados apenas para um nível ou uma modalidade. Isto acaba levando a dificuldades e conflitos de operacionalização da carga horária docente. Além disso, a instituição fica submetida a diversos programas e projetos que devem ser executados, por orientações normativas, para atender públicos distintos (educação básica e educação superior), aumentando a carga de trabalho para os servidores. Outra situação que foi verificada na pesquisa é que os estudantes e os servidores ainda têm em mente que os estudantes do superior criam diretórios acadêmicos, enquanto os estudantes da educação básica devem conceber grêmios estudantis. Enquanto órgãos de representação, a unificação e integração destas entidades poderia ser repensada, assim como boa parte das ações e programas direcionadas especificamente a públicos distintos. Estes são apenas alguns exemplos entre muitos que reforçam a

ideia de que a identidade do IFBEPT ainda está em processo de legitimação.

A legitimidade, segundo Deephouse e Suchman (2008), pressupõe que nenhum questionamento deve ser levantado sobre as normas e regras sobre as quais a instituição foi incorporada e que fatores relacionados a desempenho e a valores organizacionais podem comprometer o alcance e a legitimação de uma organização. No caso do IFAP, conforme os argumentos acima apresentados, nem os critérios de desempenho e nem o de valores organizacionais estão sendo alcançados para garantir a legitimidade de determinadas instituições sociais, em especial a democracia, pois estão vulneráveis a intervenções.

O terceiro e último aspecto a considerar acerca dos Institutos Federais é o que Moraes e Kipinis (2017) chamam de vontade de universidade. Os Institutos Federais que iniciaram sua trajetória a partir de outras instituições centenárias de educação profissional, como é o caso dos Cefets, manifestaram em determinado momento o seu desejo por se transformar em universidade, como foi visto pelo Cefet do Paraná, que se constituiu em UTFPR. Embora limitados pela lei de criação, diversos institutos brasileiros parecem continuar alimentando o desejo pelo *status* de universidade. Sem querer seguir neste direcionamento, o que é preciso pontuar no âmbito desta pesquisa é que o processo de regulação da educação superior para a oferta e manutenção de cursos de graduação requerem, para fins de aferir o nível de qualidade dos cursos, professores com maior titulação e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Esta obrigação gera demandas internas de gestão, como por exemplo a implementação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou o convênio com outras instituições para oferta de vagas em programas oferecidos por outras instituições nacionais e internacionais e um direcionamento de recursos para conduzir estas demandas, que poderiam estar sendo aplicados em demandas específicas da formação técnica e tecnológica.

Além disso, novamente isto tende a gerar problemas de identidade e legitimidade, posto que os Institutos Federais foram criados com vocação para a formação técnica e tecnológica e há quem acredite, considerando a cultura socialmente reinante no Brasil de que a educação superior é aquela que abre as melhores oportunidades profissionais.

Ao adentrar mais especificamente aos aspectos da gestão democrática, foco deste estudo, é necessário reforçar a ideia expressa no primeiro capítulo de que a análise da democraticidade da gestão nas organizações educacionais será compreendida a partir da ação concreta (Silva, 2006), considerando as práticas de gestão do IFBEPT. Este direcionamento influenciou tanto a escolha dos métodos utilizados para dar cabo dos objetivos da pesquisa, como também permitiram a escolha de uma lente teórica que permitisse evidenciar como vêm sendo instituídas as práticas de gestão expressas nos documentos

oficiais do IFBEPT, tendo como foco a gestão democrática.

O díptico de Lima (2001) permitiu a compreensão da ação concreta e sua comparação com as orientações para a ação, desvelando que as ações de gestão do IFBEPT, no que tange aos aspectos da democracia, são executadas com base nas orientações normativas, mas também verificou-se que muitas situações parecem desviar um pouco delas, a depender dos contextos que se apresentam. Isto possibilitou uma mudança no entendimento inicial deste pesquisador de que o IFBEPT parecia essencialmente uma Instituição burocrática, absolutamente apegada a normas e procedimentos, inclusive por ser uma instituição pública, cujas ações de gestão são orientadas por diversos instrumentos legais do direito administrativo. Para quem atua na gestão, a cultura interna reforça constante e continuamente a ideia de que tudo deve ser documentado, de que a comunicação deve seguir o trâmite hierárquico, de que é preciso estudar as normativas e seguir os procedimentos formais. Alguns gestores, ao conceder suas entrevistas, narraram procedimentos que deveriam ser executados nos *campi* para que algumas ações que hoje são centralizadas na reitoria, pudessem ser seguidos em uma eventual descentralização, sob o risco de responsabilização, como foi descrito em algumas partes da apresentação dos resultados.

Assim, a partir da análise dos dados coletados no local de estudo, foi possível observar o que fora relatado por Lima (2001) acerca da ação organizacional. Em determinadas circunstâncias, objetivos, estruturas, recursos e atividades estão fortemente conectados. No caso do IFBEPT, pode-se citar algumas políticas institucionais que são percebidas como alto grau de democraticidade pelos atores organizacionais e que são executadas conforme estabelecido nos instrumentos normativos pelos quais são regidas, como é o caso das políticas de admissão de servidores e de estudantes, as políticas de progressão na carreira, a política de atendimento a portadores de necessidades especiais, políticas voltadas para a infraestrutura física, etc.

Em outras circunstâncias, segundo Lima (2001), objetivos, estruturas, recursos e atividades se apresentarão de forma desconectada, evidenciando um modelo de gestão pautado nos pressupostos da anarquia organizada. É nesse contexto que novas regras e novas normas poderão ser produzidas. Circunscritas a este contexto estão uma série de ações do IFBEPT que foram apresentadas nos capítulos anteriores.

No aspecto democrático da autonomia, em especial a autonomia administrativa, um fator que merece destaque refere-se à alteração da estrutura organizacional do IFBEPT ocorrida ao final do ano de 2020, cujo processo deve iniciar no Colégio de Dirigentes, pela apresentação e apreciação de eventuais alterações organizacionais que devem ser submetidas ao Conselho Superior, a partir de demandas e

necessidades advindas dos diversos departamentos que constituem o IFBEPT, tanto no âmbito da reitoria quanto dos *campi* e finalizar com a discussão do Conselho Superior sobre as necessidades da alteração, com eventuais encaminhamentos, aprovação e homologação por meio de resolução.

A desconexão entre objetivos, estruturas, recursos e atividades é caracterizada nos seguintes aspectos: a alteração não partiu dos departamentos da reitoria e nem dos *campi*; não houve discussão no colégio de dirigentes, composto pelos diretores de *campi*, das pró-reitorias e diretorias sistêmicas, todos impactados com a modificação; a alteração foi homologada antes de ser discutida no Conselho Superior, utilizando o artifício usado em caráter de excepcionalidade, que é o *ad referendum*; na discussão posterior não houve motivo plausível para a homologação em caráter de excepcionalidade e nem para a alteração proposta e alguns dirigentes pediram para que a pauta fosse encaminhada e discutida nos *campi*, o que também não ocorreu.

No aspecto democrático da participação, também há uma série de situações que podem ser aqui exploradas, mas convém destacar neste caso o processo de escolha dos membros do Conselho Superior. Este é um exemplo de maior complexidade para se explorar os desvios ou alterações que se fazem no processo, porque ele não é tão evidente quanto o exemplo anterior, em que a análise documental é capaz de evidenciar. A escolha dos membros do Conselho Superior inicia com a abertura de um edital para a inscrição dos candidatos de cada *campus*, passa pelo processo de eleição dos representantes por meio de assembleias de cada uma das categorias de atores envolvidos (docentes, técnicos e estudantes), depois pela definição dos titulares e suplentes e por fim são nomeados por meio de resolução expedida pelo dirigente máximo da instituição.

Observou-se que o processo segue à risca o que determina as regras definidas para a escolha dos membros, com obediência de prazos e cumprindo todo o protocolo delineado para esta finalidade. Os relatos oferecidos pelas entrevistas dão conta de que este processo contempla outras etapas, não facilmente observáveis, porque ocorre por meio de situações informais do cotidiano. Os interesses políticos que estão subjacentes a esta ação preenchem as invisíveis lacunas do processo, principalmente porque o dirigente máximo deseja manter no conselho pessoas apoiadoras das ideologias do grupo detentor do poder ou as suas próprias e precisa garantir que os eleitos tenham esse perfil. Assim, após expedido o edital, por determinação legal, deve ser publicado no sítio oficial da instituição e, por conveniência, divulgado por outros meios que alcancem o maior número de pessoas, em geral, o *email* institucional individual de cada servidor. Entretanto, por conveniência, a divulgação da abertura do edital para as candidaturas fica limitada ao sítio institucional, com vista a alcançar um baixo número de inscrições por parte dos “opositores”. Antes e depois da abertura do edital, servidores detentores de

cargos de gestão identificam e cooptam outros servidores que tenham o perfil político desejado para participar do Conselho, que propõem sua candidatura. No momento da eleição, os atores organizacionais de cada unidade, detentores de cargos de gestão são convocados para proferir seu voto aos candidatos que já foram previamente escolhidos e, em muitas situações, só há um candidato inscrito ou não há chance para qualquer outro. Assim, neste caso, a norma original foi alterada, produzindo-se uma nova, porque sempre que há uma eleição para o Conselho Superior, este tipo de estratégia é e poderá voltar a ser utilizada.

Este contexto permite constatar a existência de uma institucionalização democrática que acontece de forma exacerbada no âmbito das normas, mas não tão acentuada no âmbito das práticas. Ou seja, no IFBEPT existe um conjunto de normas e regras internas, desde o estatuto até os regimentos de atividades operacionais que manifestam a execução de práticas de gestão em conformidade com os princípios democráticos estabelecidos na lei de criação dos Institutos Federais e em outras legislações da área educacional. Na prática, estes estatutos sofrem desvirtuamentos e podem se manifestar de formas distintas do que estabelecem as suas normativas. Por exemplo, para quem acaba de entrar no Instituto e passa a ter consciência da existência de um conselho superior formalmente constituído e formado por representantes de todas as categorias de atores organizacionais, então não haverá dúvidas de que ingressou em uma instituição que pauta sua gestão em princípios democráticos, como orientam as normas. Na prática, no decorrer do tempo, pode perceber que o Conselho nada mais faz além de obedecer às vontades do dirigente máximo da Instituição. Assim, no IFBEPT, as normas parecem ser mais democráticas do que as práticas e, em especial em uma organização educacional, as práticas deveriam seguir as normas.

Esta consideração reforça a ideia do modelo neoinstitucional de análise organizacional, em que a institucionalização de práticas organizacionais pressupõe a existência de rotinas, estruturas e culturas que atuam para estabelecer uma ordem social inquestionável. Neste sentido, o estabelecimento de normas internas não é capaz de garantir um padrão de comportamento dos atores organizacionais, se elas não fizerem parte da estrutura de significados da organização, porque possivelmente não fizeram parte do progressivo processo social pelo qual as ações são institucionalizadas. Normalmente, a formalização de normas não leva em consideração as especificidades e necessidades do grupo social e acabam encontrando obstáculos na sua execução.

Os exemplos abordados acima são evidências empíricas de que, conforme afirma Lima (2001), as organizações educacionais podem operar simultaneamente de modos aparentemente distintos. Nestes casos, as organizações podem operar a partir de um caráter racional, afastando quaisquer desvios

da ação, mas também podem operar por meio da ruptura ou por inconsistência dos fluxos de ação, que violam as regras formais válidas.

Além disso, os exemplos podem demonstrar que a utilização de modelos integrados de análise organizacional, neste caso o burocrático e o anárquico, podem constituir-se, conforme alega Tyler (2012), como uma abordagem mais abrangente nos estudos da sociologia da escola, ao invés da seleção de uma opção entre várias existentes.

Para reforçar esta consideração, podem ser evidenciadas, durante a apresentação dos resultados, uma série de narrativas que caracterizam uma das metáforas propostas por Morgan (2006), no capítulo III, que é a metáfora da prisão psíquica, tendo em vista a cultura do medo que se instalou no IFBEPT e que impede as pessoas de expressarem abertamente os seus pensamentos. Medo em participar e perder oportunidades de remoção, de redistribuição e de afastamentos para programas de pós-graduação *stricto sensu* e que se difundiu entre os atores organizacionais de forma que se construiu uma realidade que se estabelece como restritiva para as pessoas. Esta abordagem está relacionada ao lado A do díptico proposto por Lima (2001), o da anarquia organizada.

No lado B do díptico, ou seja, entre os modelos de análise que pendem para um maior nível de racionalidade instrumental, o modelo de análise de sistema social sobressaiu-se quando da utilização de estratégias de captação de recursos financeiros pela reitoria por meio de emendas parlamentares e TEDs junto à bancada estadual no âmbito do poder legislativo brasileiro para superar as dificuldades que se apresentavam quanto à redução do orçamento do IFBEPT.

Também não há como deixar de registrar o modelo político (do lado A do díptico), que sustentou as análises, especialmente nas questões relacionadas à participação democrática, como por exemplo nos processos de consulta pública para reitor e diretor geral de *campus*, nos processos de eleição do conselho superior e das comissões para constituição das comissões responsáveis pelo processo de consulta pública para reitor e diretor de *campus*, mas também relacionadas à autonomia, nos processos de escolha dos servidores para assumir cargos de gestão e nas questões relacionadas à liberdade de expressão. Todos eles caracterizados por conflitos, negociações, barganhas e disputas de poder (Bush, 2006) em um contexto de interação individual e de subgrupos com diferentes interesses e ideologias (Ellström, 2007).

É importante frisar que a análise que se fez das práticas de gestão do IFBEPT restaria empobrecida sem uma abordagem que pudesse dar conta de tão diferentes elementos que se fazem presentes no contexto da organização educacional.

Sobre o grau de democratização das práticas de gestão do IFBEPT, alguns pontos requerem

atenção. No que tange à autonomia, o fato de o IFBEPT ser uma autarquia favorece o desenvolvimento de ações guiadas pelos princípios democráticos que se desejam das instituições educacionais. As interferências externas à organização só foram percebidas em relação à disponibilidade de recursos para a manutenção, o crescimento e o desenvolvimento da instituição, a orientação para readequação da carga horária docente com elevação da carga horária mínima e a reformulação da BNCC. Todas ações do Estado sob a alegação de diminuir gastos públicos, tornar a organização educacional mais eficiente e instituir um modelo de educação pautado na égide do neoliberalismo.

De todo modo, a forma como o IFBEPT, enquanto autarquia, trata estes direcionamentos, demonstrará sua capacidade de lançar mão, pelo menos em parte, da autonomia que lhe foi imputada. Todavia, se a atenção for direcionada apenas para as ações internas de gestão, é possível afirmar que, no âmbito da autonomia financeira, embora o repasse dos recursos seja feito pelo Estado para a Administração central, são modelados pela matriz Conif, com a especificação de rubricas para cada *campus*, principalmente considerando o número de alunos. Assim, nas despesas relacionadas à manutenção do funcionamento das atividades educacionais de cada *campus*, não há como haver ingerências diferentes sobre esses recursos. No que pertine a outros tipos de recursos, parece haver um entendimento entre os *campi* sobre a possibilidade de oferecer apoio a uma ou outra unidade que necessite. Neste sentido, verifica-se a aplicação dos princípios democráticos de participação e decisão compartilhada.

Da mesma forma, no que diz respeito à autonomia didático-pedagógica, salvo por orientações técnicas e administrativas para que se atendam requisitos legais, não se verifica qualquer interferência sobre o interesse dos *campi* em implantar novos cursos ou descontinuar outros, em promover atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim como não se verifica qualquer intromissão sobre as práticas docentes.

Os resultados apresentados, entretanto, apresentam uma configuração diferente quanto à autonomia administrativa, considerando uma forte concentração de atividades na Reitoria. As células organizacionais de gestão de pessoas e compras foram suprimidas dos *campi* e readequadas nas estruturas correspondentes da reitoria. Há um trabalho de padronização de ações que, segundo alguns gestores da reitoria, sobrecarregam os departamentos da reitoria, embora mantenham-se as práticas centralizadas. A escolha dos servidores para ocupar cargos de gestão também são feitas ou subordinadas aos interesses do dirigente máximo, que por prerrogativa legal, pode fazer uso deste poder. As alterações organizacionais, como a supressão dos Departamentos de Ensino, Pesquisa e Extensão nos *campi*, também não se configura mais como uma vontade do *campus*, embora esteja previsto nos documentos

oficiais.

Aliás, parece haver nesta relação entre reitoria e *campi* uma incongruência entre a eleição dos diretores gerais e a possibilidade que estes têm de tomar decisões, posto que não há lógica em eleger um dirigente que fará um papel apenas de representação, sem poder exercer sua liderança e sem poder fazer uso da cooperação dos atores à sua volta, se mesmo os seus subordinados para fazer gestão são escolhidos por outrem. Na verdade, a representação que os atores organizacionais têm é que se o *campus* elege um candidato que converge com as ideias e ações do dirigente máximo, poderá ter algum poder de decisão, entretanto, se for o contrário, então até mesmo o processo eleitoral não terá valor, do ponto de vista democrático.

No âmbito da autonomia administrativa, a relação entre reitoria e *campi* parece mesmo moldada pelas diretrizes do *School Based Management*, com um forte sistema de controle, com ações padronizadas, as relações para discutir e decidir parecem não existir (Souza, 2003), já que são recebidas “*prêt-à-porter*”, sustentadas pela ideia de que a responsabilidade é, via de regra, completamente do dirigente máximo.

E ainda assim, boa parte dos gestores, em suas narrativas, acredita que os servidores são desinteressados em participar ativamente de comissões e projetos institucionais, de reuniões da reitoria itinerante, de rodas de conversa sobre anseios e necessidades das pessoas, em processos de eleição para membros do Conselho Superior ou para a CPA e outros órgãos colegiados, permanentes ou transitórios.

Os resultados apontam que a participação é um dos principais anseios dos atores organizacionais. É o elemento que aparece em primeiro lugar para todos os públicos que responderam à pergunta do questionário sobre o que deveria mudar no IFBEPT para que a gestão seja mais democrática. Ocorre que a participação está limitada. Ela é limitada pelas práticas de centralização e também é limitada pelas práticas de colegialidade, bem como é limitada nas práticas de eleição e ainda pelo uso costumeiro e contínuo de atos discricionários e dispositivos como os “*ad referendum*”. É, segundo Lima (1998, p. 129-130), uma participação meramente formal, funcional, daquelas em que se toma conhecimento de decisões que foram tomadas pelos outros.

Os objetivos das eleições, que parecem não ser poucas no IFBEPT, posto que há eleição para os dirigentes, para os membros do Conselho, para a instituição de comissões que conduzem o processo eleitoral, para escolha dos membros da CPPD, para escolha dos membros da CPA, etc, estão relacionados a subordinar à vontade dos eleitos aos interesses da administração. Logo, não se pode esperar uma participação ativa dos que são eleitos. Não se pode esperar muitos menos a apresentação

de candidaturas de outros interessados, considerando tudo o que deste processo representa.

Tendo em vista que uma situação influencia em outra, a participação cooptada vai gerar uma participação reservada, eventualmente passiva e passar ao largo da autonomia que se espera de um órgão colegiado, quando for o caso de eleição para a composição deste tipo de órgão. Assim, resulta o que Lima (1998, p. 128) denomina participação orgânica, caracterizada como uma espécie de união, uma associação que é realizada para a manutenção do poder de uma autoridade, que necessita se proteger de supostas ameaças e estabilizar as estruturas de decisão, sendo, portanto, uma participação orientada para a operação, para as atividades-meio e não para a tomada de decisões e para o estabelecimento de objetivos.

Diante de tudo o que aqui foi exposto, não parece existir espaço para a autêntica participação dos atores organizacional no desenvolvimento do IFBEPT. Há um trabalho técnico que precisa ser realizado e que, em geral, tende a ser conduzido principalmente pelas pessoas que assumem os cargos de gerenciamento e que precisam lidar com as dificuldades aí postas para tentar viabilizar os projetos e programas institucionais que foram planejados isoladamente por estes atores, sem a participação efetiva dos diversos grupos de atores que compõem a Instituição. Isto pode afastar a instituição dos objetivos e finalidades para os quais foram criadas ou retardar a legitimação da sua identidade, porque as pessoas não estão envolvidas e os interesses de uma minoria sobressaem.

No que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão democrática, os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma reflexão dos atores organizacionais sobre o seu papel na gestão e sobre a necessidade contínua e incessante de fazer valer os princípios democráticos que lhes foram outorgados. Muito embora as organizações educacionais sejam estruturadas sob uma orientação burocrática, própria das instituições públicas, elas não vão deixar de ser arenas políticas e de fazer política. Isto é positivo, quando se está disposto a equilibrar a balança do poder. A representação nas organizações educacionais não está apenas no voto dado para escolher o representante, mas na participação efetiva nas decisões. Há a necessidade de se mover para além de uma participação passiva ou reservada, emancipando-se do medo.

Sob o ponto de vista teórico, o respaldo do modelo integrado de análise organizacional, proposto pelo modo de funcionamento díptico da escola, pode abrir espaço para a compreensão dos fenômenos organizacionais a partir de um conjunto mais amplo de possibilidades, alertando para situações que requeiram intervenção e apontando questões que merecem ser reforçadas no âmbito organizacional. Neste sentido, o estudo pode abrir novos caminhos para a pesquisa, considerando os resultados aqui

apresentados.

Do ponto de vista empírico, pode-se empreender estudos que busquem compreender a atuação dos conselhos diretivos das organizações educacionais, sua motivação para com a representação interna e para com a gestão, sua articulação com a sociedade e com outros órgãos de governo, sua capacidade de construir políticas públicas por meio da articulação entre os atores organizacionais e o governo.

Um outro ponto que merece compreensão a partir dos resultados deste estudo tem a ver com a figura do dirigente institucional em uma organização que deve ser dirigida pelos princípios democráticos, como é o caso do IFBEPT. Compreender os estilos de liderança dos dirigentes máximos dos Institutos frente às ações de gestão democrática pode trazer resultados interessantes para o campo da administração e organização escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Abumiya, M. I. (2012). Upper Secondary Education in Japan. In *National Institute for Educational Research*. Tokyo.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (1a.; Artmed, Ed.). Porto Alegre.
- Andrade, E. F. de. (2021). *Marcha e Contramarcha na Garantia do Direito à Educação Básica no Brasil*.
- Andrade Sánchez, E. (2012). *Introducción a la Ciencia Política* (Oxford University Press, Ed.). Mexico.
- Araújo, G. C. (2011). Estado, Política Educacional e Direito à Educação no Brasil: O problema maior é o de estudar. *Educar Em Revista*, (39), 279–292.
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423–452.
- Badie, B., Berg-Schlosser, D., & Morlino, L. (2011). *International encyclopedia of political science* (1st ed.; Sage, Ed.).
- Barbetta, P. A. (2006). *Estatística aplicada às ciências sociais* (6ª; UFSC, Ed.). Florianópolis.
- Barbosa, M. (2013). Educação, democracia e sociedade civil. In Centro de Investigação em Educação (CIEd). Uminho (Ed.), *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 349–357). Braga.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Porto Editora (Ed.), *O Estudo da Escola* (1a., pp. 167–189). Porto.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49–83.
- Beech, J. (2009). A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. *Currículo Sem Fronteiras*, 9(2), 32–50.
- Billet, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects* (1st ed.; Springer, Ed.). Nathan, Australia: Springer, Dordrecht.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157–168.

- Bof, A. M. (2021). A Educação Profissional no Japão: Configuração, desenvolvimento e sinalizações para o Brasil. *Cadernos de Estudos e Pesquisas Em Políticas Educacionais*, 3(4), 285–333.
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é Participação* (8a.; Brasiliense, Ed.). São Paulo.
- Brasil. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. , Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento, p. 4 § (1967).
- Brasil. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. , Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/12/1990, Página 23935 (Publicação Original) § (1990).
- Brasil. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. , Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1994, Página 20025 (Publicação Original) § (1994).
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). , Diário Oficial da união: Seção 1, Página 27833 § (1996).
- Brasil. Lei nº 9.784 , de 29 de janeiro de 1999. , Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/2/1999, Página 1 (Publicação Original) § (1999).
- Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. , Diário Oficial da União, de 30/12/2008, p. 1, Col. 1 § (2008).
- Brasil. Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. , Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, Página 1 § (2009).
- Brasil. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. , Diário Oficial da União. Seção 1. 31/12/2012. p. 1 Imprensa Nacional § (2012).
- Brasil. (2020). *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2019*. Retrieved from https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Brasil, (Ministério da Educação). (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Retrieved from <http://www.publicacoes.inep.gov.br>
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis* (1st ed.; H. E. Books, Ed.). London.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership*

Preparation, 1(2), 1–25.

- Campos, C. J. G. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem, 57(5), 611–614.*
- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem.” *Psicologia Da Educação, (21), 33–51.*
- Candido, F. G., Jucá, S. C. S., & Silva, S. A. (2019). A Era Vargas e o Reordenamento do Ensino Técnico Profissional: a implantação do Liceu Industrial no Ceará. *Research, Society and Development, 8(6), 1–14.*
- Carvalho, O. F., & Kipnis, B. (2010). Educação Profissional em uma Perspectiva Internacional Comparada e suas Repercussões no Brasil. *Linhas Críticas, 16(30), 49–70.*
- Castioni, R. (2015). A educação profissional e tecnológica no Brasil: modelo dual desconectado? *Caderno Do Observatório Nacional Do Mercado de Trabalho, 1, 41–60.*
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms. 2nd ed.* Luxembourg.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação, (24), 5–15.*
- Chauí, M. de S., & Santiago, H. (2018). *Em Defesa da Educação Pública, Gratuita e Democrática* (1a.; Autêntica, Ed.). Belo Horizonte.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7a.; Elsevier, Ed.). Rio de Janeiro.
- Chicarino, T., & Ronderos, S. (2019). Entre a eliminação e o dissenso: soberanismo bolsonarista contra o ethos democrático. *Ponto-e-Vírgula : Revista de Ciências Sociais, (26), 91–108.*
- Conciani, W., & Figueiredo, L. C. de. (2009). A produção de Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 2(2), 40–54.*
- Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, C. e T. (2020). *Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico de 2020.*
- Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, C. e T. (2021).

- Rede Federal. Retrieved November 6, 2021, from <https://portal.conif.org.br/br/>
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2016). *Métodos de Pesquisa em Administração* (12ª; McGraw Hill Brasil, Ed.).
- Costa, I. M. dos S. (2020). *O discurso Bolsonaroista para a Educação no Brasil*. Universidade Federal do Ceará.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a.; Sage, Ed.).
- Cunha, L. A. (2000a). Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 47–70.
- Cunha, L. A. (2000b). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 89–107.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management*, 9(2), 284–295.
- Day, C. (2001). *Schools and Work. Technical and Vocational Education in France Since the Third Republic*. Montreal: McGill - Queen's University Press.
- Deephouse, D. L., & Suchman, M. (2008). Legitimacy in Organizational Institutionalism. In Sage Publicações (Ed.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (1ª). London.
- Deitos, R. A. (2010). Políticas Públicas e Educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, 32(2), 209–218.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico Do Senac*, 27(3), 12–25.
- Dimaggio, P. J., & Powell, W. W. (1991). Introduction. In The University of Chicago (Ed.), *The New Institutionalism in organizational analysis*. Chicago.
- Duarte, I. M. B. N. (2013). *Autonomia, Poder, Autoridade e Participação: uma análise das práticas autônomas no cotidiano das escolas estaduais do Rio de Janeiro no Município de Nova Iguaçu – Brasil*. Universidade do Minho.
- Eisenhardt, K. M. (2017). Making Fast Strategic Decisions In High-Velocity Environments. *Academy of Management*, 32(3), 543–576.

- Ellström, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 23(3), 449–461.
- Emmendoerfer, M. L., & Melo Silva, G. (2009). Contribuições do Neoinstitucionalismo da Ciência Política para os Estudos de Redes Organizacionais. *Revista Base Da Unisinos*, 6(3), 218–229.
- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (1st ed.; S. Publications, Ed.). London.
- Fernandes, F. das C. de M. (2009). Gestão dos Institutos Federais: O desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Holos*, 2, 3–9.
- Ferrari, J. F. (2019). O processo de Bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. *Revista Ensaios Pedagógicos*, 3(2), 69–76.
- Ferreira, S. M. de C. (2005). *A estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização*. Universidade do Minho.
- Ferretti, C. J. (2018). A Reforma do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional. *Holos*, 4(0), 261–271.
- Fonseca, C. S. (1986). *História do Ensino Industrial no Brasil* (3a.; Senai, Ed.). Rio de Janeiro.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17–27.
- Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais*, (38–39), 63–68.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Pires, E. L. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar* (1a.; Asa, Ed.). Porto.
- Freire, P. (1989). *Educação como Prática da Liberdade* (19a.; P. e Terra, Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação* (5a.; Cortez, Ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (30a.; P. e Terra, Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, S. R. de O. (2000). *O fio da História: A Gênese da Formação Profissional no Brasil*.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation.

Strategic Management Journal, 12(6), 433–448.

Godoi, C. K., & Balsini, C. P. V. (2010). A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In Saraiva (Ed.), *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais* (2a., p. 481).

Goldemberg, J. (1993). O Repensar da Educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65–137.

Greinert, W.-D. (2012). "Sistemas" de Formação Profissional Europeus: Algumas Reflexões sobre o Contexto Teórico da sua Evolução Histórica. *Revista Europeia de Formação Profissional (Centro Europeu Para o Desenvolvimento Da Formação Profissional)*, 11(32), 18–26.

Grignon, C. (1985). Como se fabrica un buen obrero o las funciones sociales de la enseñanza técnica. In Narcea (Ed.), *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales* (3a., pp. 309–314). Madri.

Hörner, W., Döbert, H., Kopp, B. Von, & Mitter, W. (2007). *The Education Systems of Europe* (1st ed.; Springer, Ed.). Leipzig.

Iannone, L. R. (2006). A Organização Escolar em Novas Versões. *Revista E-Curriculum*, 1(2), 1–20.

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 9/2018/Consup/IFBEPT, de 16 de fevereiro de 2018. , Sítio do IFBEPT § (2006).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 19, de 06 de dezembro de 2011. , Sítio do IFBEPT § (2011).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 37, de 28 de dezembro de 2012. , sítio do IFBEPT § (2012).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 16/2014/Consup/IFBEPT, de 02 de maio de 2014. , Sítio do IFBEPT § (2014).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 116, de 22 de Dezembro de 2017. , sítio do IFBEPT § (2017).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 29/2017/Consup/IFBEPT, de 13 de Março de 2017. , Sítio do IFBEPT § (2017).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. Resolução nº 68/2018/Consup/IFBEPT, de 26 de novembro de 2018. , Sítio do IFBEPT §

(2018).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior.
Resolução nº 110/2019 - CONSUP/IFBEPT, de 5 de novembro de 2019. , sítio do IFBEPT §
(2019).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior.
Retificação da Resolução nº 107/2019/Consup/IFBEPT, de 06 de novembro de 2019. , Sítio do
IFBEPT § (2019).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior.
Retificação da Resolução nº 31/2019/Consup/IFBEPT, de 22 de março de 2019. , Sítio do
IFBEPT § (2019).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior.
(2020). *Ata da 45ª Reunião Virtual Ordinária do Conselho Superior, de 19 de dezembro de 2020.*

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior.
Resolução nº 75/2021 CONSUP/RE/IFBEPT, de 27 de dezembro de 2021. , SUAP § (2021).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). Estatuto do Instituto
Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica. , Sítio do IFBEPT § (2016).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). Plano de Desenvolvimento
Institucional do Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica. , Sítio do
IFBEPT § (2018).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). Regimento do Instituto
Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica - IFBEPT. , Sítio do IFBEPT § (2018).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). Resolução nº 92/2020 -
CONSUP/RE/IFBEPT, de 9 de Dezembro de 2020. , SUAP § (2020).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). Resolução nº 99/2020 -
CONSUP/RE/IFBEPT, de 16 de Dezembro de 2020. , SUAP § (2020).

IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica). (2022). *Editais IFBEPT
Proen nº 10/2021. Processo Seletivo para Cursos Técnicos de Nível Médio da Forma Integrada
Modalidade Presencial para o 1. Semestre de 2022.*

- Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2018). *Nota Técnica n. 58/2020/CGCQES/DAES*. Brasília.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, institutional effects and institutionalism. In The University of Chicago Press (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago.
- King, K. (1993). Technical and Vocational Education and Training in an International Context. *The Vocational Aspect of Education*, 45(3), 201–216.
- Libâneo, J. C. (2001). O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In Alternativa (Ed.), *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. (4a.). Goiânia.
- Libâneo, J. C. (2015). *Práticas de Organização e Gestão da Escola: Objetivos e Formas de Funcionamento a Serviço da Aprendizagem de Professores e Alunos*. Cascavel.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 6(159), 38–62.
- Lima, L. (2012). Patterns of Institutional Management: Democratisation, Autonomy and the Managerialist Canon. In G. N. A. A. Editors (Ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a generation*. <https://doi.org/10.1007/9789400721357>
- Lima, L. C. (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar. *Vol. 4 n. 2-3*, 4(2–3), 13.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2a.; U. do Minho, Ed.). Braga.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica* (1ª; Cortez, Ed.). São Paulo.
- Lima, L. C. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, (23), 71–90.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82–88.
- Lima, L. C. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 35(129), 1067–1083.

- Lück, H. (1997). A Evolução da Gestão Educacional a partir da Mudança Paradigmática. *Revista Gestão Em Rede*, 3, 13–18.
- Magalhães, G. L. de, & Castioni, R. (2019). Educação Profissional no Brasil - expansão para quem? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação.*, 27(105), 732–754.
- Manfredi, S. M. (2016). *Educação Profissional no Brasil. Atores e Cenários ao longo da História* (1a.; Paco, Ed.).
- Martins, G. de A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2a.; Atlas, Ed.). São Paulo.
- Mattos, M. R. G. de. (2003). Necessidade de Justa Causa para a Instauração de Processo Administrativo Disciplinar - Impossibilidade do Procedimento Genérico para que no seu curso se apure se houve ou não falta funcional. *Revista de Direito Administrativo*, (231), 117–128.
- MEC. (2021). Instituições da Rede Federal. Retrieved November 6, 2021, from <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>
- MEC - Ministério da Educação. (2020). *Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos Resultados*. Brasília/DF.
- MEC - Ministério da Educação. (2021). *Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico*. Brasília/DF.
- MEC (Ministério da Educação. (2021). Plataforma Nilo Peçanha 2021 (Ano Base 2020). Retrieved February 6, 2022, from Dados Estatísticos da Atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC website: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>
- Medeiros, I. L. P. (2003). *Gestão Democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Medeiros, J. de L., Silva, M., & Santos, S. M. D. (2019). Política, democracia e educação no Brasil: Uma breve análise à luz do caderno 13 de Gramsci Janiara. *Revista de Educação Encontros Com a Filosofia*, 8(10), 1–21.
- Mendonça, J. R. C. De. (2002). Interacionismo Simbólico: uma sugestão metodológica para a pesquisa em Administração. *REAd*, 8(2), 1–23.
- Miller, M. T. (1993). The Historical Development of Vocational Education in the United States: Colonial

- America through the Morrill Legislation. In ERIC (Ed.), *Retrieved from ERIC database* (1st ed.).
- Mineiro, E. C. G. M., & Lopes, F. A. M. (2020). Processo Histórico da Educação Profissional e Tecnologia no Brasil: das origens da educação profissional à criação dos Institutos Federais. *Revista Labor*, 2(24), 279–302.
- Mintzberg, H. (2003). *Criando organizações eficazes : estruturas em cinco configurações* (2a.; Atlas, Ed.).
- Moraes, G. H., & Kipinis, B. (2017). Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: Uma abordagem histórica. *Linhas Críticas*, 23(52), 693–716.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização - Edição Executiva* (2a.; Atlas, Ed.). Atlas.
- Moura, D. H. (2007). Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. *Ano*, 2, 4–30.
- Murata, S., & Stern, S. (1993). Technology Education in Japan. *Journal of Technology Education*, 5(1), 29–37.
- Nascimento, M. M., Cavalcanti, C. J. de Ho., & Ostermann, F. (2020). Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*, 101(257), 120–145.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública : “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115–131.
- Neto, A. C., & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial. *Educação e Sociedade*, 32(116), 745–770.
- Neto, O. F. C., & Nez, E. de. (2021). Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. *Interação*, 21(3), 121–144.
- OECD. (2021). *Education in Brazil: An International Perspective*. Paris: OECD.
- Oliveira, I. de. (2006). *Avaliação das Práticas de Participação da Gestão Colegiada nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará*. Universidade Federal do Ceará.
- Oliveira, R. de. (2010). O Consenso na Educação Profissional da América Latina. *Boletim Técnico Do SENAC: Revista de Educação Profissional.*, 36(3), 25–33.

- Pacheco, E. (2010). *Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica* (1ª; Editora IFRN, Ed.). Natal.
- Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C., & Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), 71–88.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre Educação* (1ª; Xamã, Ed.). São Paulo.
- Paro, V. H. (2003). *Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia* (2ª; Xamã, Ed.). São Paulo.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educacao e Pesquisa*, 36(3), 763–778.
- Paro, V. H. (2017). *Gestão Democrática da Escola Pública* (4ª; Cortez, Ed.). São Paulo.
- Patriotta, G. (2003). *Organization knowledge in the making: How firms create, use, and institutionalize knowledge* (1ª; O. U. Press, Ed.). Oxford.
- Pereira, R. da S., & Silva, M. A. (2018). Políticas educacionais e concepção de gestão : o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. *Educar Em Revista*, 34(68), 137–160.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318–325.
- Pires, Á. P. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In Vozes (Ed.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis.
- Ramos, M. N. (2014). *Historia e Política da Educação Profissional* (1a.; I. F. do Paraná, Ed.). Curitiba.
- Rezende, P. J. M. de, & Adrião, T. (2006). Noções Gerais sobre o Financiamento da Educação no Brasil. *EccoS Revista Científica*, 8(1), 23–46.
- Rivas, R. H. (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina* (Unesco/Reduc, Ed.). Santiago.
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (8ª; Vozes, Ed.). Petrópolis.
- Romão, J. E., & Padilha, P. R. (1998). Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) (Ed.), *Salto para o Futuro: Construindo a escola*

- cidadã, Projeto Político-pedagógico* (1ª, p. 94). Brasília.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de A., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1–15.
- Sá, V., & Silva, D. (2018). Relações de poder na gestão escolar: um estudo de caso num Agrupamento de Escolas. *Investigar Em Educação*, 11(8), 103–122.
- Sanches, M. de F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (1ª, p. 308). Aveiro.
- Sanderson, M. (2015). The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900-1990s. In Bloomsbury Publishing (Ed.), *Bloomsbury Academic* (1st ed.). London.
- Santos, A. L. F. dos. (2006). Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. In Cadernos Anped (Ed.), *29ª Reunião Anual da Anped* (p. 16). Rio de Janeiro.
- Santos, T. M. (1961). *Noções de Administração escolar: Para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia* (1ª; Companhia Editora Nacional, Ed.). São Paulo.
- Saviani, D. (2008). Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. *Revista de Educação PUC Campinas*, (24), 7–16.
- Schwartzman, S. (2005). Os desafios da educação no Brasil. In Nova Fronteira (Ed.), *Os desafios da Educação no Brasil* (1ª, p. 44). Rio de Janeiro.
- Selznick, P. (2011). *Leadership in administration: a sociological interpretation* (Quid Pro Books, Ed.). New Orleans.
- Sievert, G. L. (2015). Educação Profissional: Legislação e História. In PUC-PR (Ed.), *XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 36101–36112). Curitiba.
- Silva, E. A. da. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Braga.
- Silva, G. R. da. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um estudo centrado na realidade portuguesa* (1ª; Universidade do Minho, Ed.). Braga.

- Silva, G. R., & Sá, V. I. M. (2017). O Diretor Escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço Do Currículo, 10*(1), 62–81.
- Silveira, Z. S. (2015). Educação Profissional, Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Científico-tecnológico. In Alínea (Ed.), *Realidades da Educação Profissional no Brasil* (1a., pp. 145–162). São Paulo.
- Simões, D. D. R. (2009). Ensino Técnico: Desde o período colonial até à era neoliberal. *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil,"* 1–11. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Soares, E. F. (2011). A Escola como Organização Educativa: Gestão Democrática e Autonomia. *Pesquisa Em Pós-Graduação - Série Educação, 4*(7), 143–155.
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate Em Educação, 10*(2), 1396–1416.
- Souza, Â. R. de. (2003). Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar, (22)*, 17–49.
- Souza, Â. R. de. (2009). Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. *Educação Em Revista, 25*(03), 123–140.
- Souza, F. das C. S., & Silva, S. H. dos S. C. e. (2016). Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. *Revista Ensino Interdisciplinar, 2*(5), 5.
- Tavares, F. L. de F. (2016). Ensino Técnico Federal no Brasil: Das Escolas de Aprendizes Artífices ao Pronatec. *Revista Historiador, 8*(8), 77–88.
- Teixeira, A. (1956). Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 25*(62), 3–16.
- Teixeira, A. (1961). A Universidade Americana em sua Perspectiva Histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., 36*(84), 48–60.
- Teixeira, A. (1971). Educar para o Equilíbrio da Sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 55*(122), 191–196.
- Teixeira, A. S. (1997). *Educação para Democracia. Introdução à administração educacional* (2ª; UFRJ, Ed.). Rio de Janeiro.

- Tomé, A. C. de A. (2012). Trabalho e/ou Educação: História da Educação Profissional no Brasil. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 1(2), 1–13.
- Turmena, L., & Neves de Azevedo, M. L. (2017). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54), 1067–1084.
- Tyler, W. (2012). *School organisation: a sociological perspective* (1ª; Routledge, Ed.). New York.
- Vallès, J. M. (2006). *Ciència Política: Una introducció* (6ª; Ariel, Ed.). Barcelona.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wittaczik, L. S. (2008). Educação Profissional no Brasil: Histórico. *E-Tech: Atualidades Tecnológicas Para Competitividade Industrial*, 1(1), 77–86.
- Wollschläger, N., & Reuter-Kumpmann, H. (2012). Da Divergência à Convergência: Uma História do Ensino e Formação Profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional (Centro Europeu Para o Desenvolvimento Da Formação Profissional)*, 11(32), 6–17.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (2ª; Bookman, Ed.). Porto Alegre.
- Zilber, T. B. (2008). The Work of Meanings in Institutional Processes and Thinking. In Sage Publications (Ed.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (1ª). London.

APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES DOCENTES

Perfil dos Respondentes

- 1) Idade _____
- 2) Gênero
 - a) Feminino
 - b) Masculino
- 3) Unidade de atuação
 - a) *Campus A*
 - b) *Campus C*
- 4) Tempo de vínculo com o IFBEPT
 - a) Menos de um ano
 - b) De um a três anos
 - c) De três a cinco anos
 - d) Mais de cinco anos.
- 5) Nível de escolaridade
 - a) Graduação
 - b) Especialização
 - c) Mestrado
 - d) Doutorado
- 6) Participou ou participa como membro em algum desses órgãos colegiados?
 - Conselho Superior – Consup
 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
 - Conselho de Classe
 - Colegiado de curso
 - Comissão local de consulta pública para Diretor de *Campus*
 - Comissão central de consulta pública para Reitor e Diretor de *Campus*
 - Nunca participei de nenhum órgão colegiado
 - Outro: especificar _____
- 7) Participa ou participou da elaboração dos documentos indicados abaixo:
 - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
 - Projeto Político-pedagógico institucional (PPI)
 - Projeto Pedagógico de curso
 - Regimento Geral
 - Estatuto
 - Regimento Interno do *campus*
 - Nunca participei
 - Outro: especificar _____

Questionário para análise do grau de democraticidade da Gestão do IFBEPT

Tipos de respostas para todas as perguntas, exceto as questões 21 e 22.

- (1) Discordo Totalmente
- (2) Discordo em Parte
- (3) Nem concordo e nem discordo
- (4) Concordo em Parte
- (5) Concordo Totalmente
- (6) Não sei responder

- 1) Os docentes do IFBEPT são autônomos para planejar e realizar as atividades didático-pedagógicas das componentes curriculares que ministram.
- 2) Os docentes do IFBEPT adequam seus planos, metodologias e avaliações considerando o perfil dos estudantes e às condições pedagógicas e de infraestrutura física.
- 3) No IFBEPT, os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados integralmente por docentes da área do curso e por outros profissionais da educação, com base em orientações legais e normativas.
- 4) O docente do IFBEPT tem autonomia para realizar ações de extensão, pesquisa e inovação tecnológica, com apoio do IFBEPT e/ou outros órgãos de fomento.
- 5) Os docentes podem manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos pertinentes ao IFBEPT, inclusive em reuniões de trabalho e eventos de caráter acadêmico ou administrativo.
- 6) Os docentes do IFBEPT participam das decisões institucionais por intermédio dos seus representantes no Conselho Superior (Consup).
- 7) No IFBEPT, docentes são escolhidos para compor as comissões local (*campus*) e central (institucional) do processo de escolha do Diretor dos *Campi* e do Reitor, respectivamente, por meio de processo democrático e transparente.
- 8) Os docentes votam para escolher o reitor e o Diretor do *Campus*, por meio de processo democrático e transparente.
- 9) Os docentes são chamados para participar e opinar sobre planejamento, projetos e ações que envolvem as atividades fim do IFBEPT.
- 10) Os docentes participam de comissões para elaboração de projetos e regulamentações atinentes às atividades de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e administração do IFBEPT.
- 11) Os docentes são chamados a participar das reuniões com membros da gestão executiva do IFBEPT para dar contribuições sobre ações e projetos em curso.
- 12) O IFBEPT mantém programas contínuos para capacitar os docentes para atuar na educação básica, técnica e tecnológica (EBTT).
- 13) Os processos seletivos para ingresso na carreira docente do IFBEPT são realizados por meio de concurso de provas e títulos, de acordo com padrões democraticamente constituídos e legalmente estabelecidos.
- 14) As ações de remoção e redistribuição de servidores docentes são baseadas em regras e normas, de acordo com padrões democraticamente constituídos e legalmente estabelecidos.
- 15) A escolha de docentes para ocupar cargos e funções de gestão leva em consideração os requisitos para atuação no cargo e outros fatores técnicos e profissionais.
- 16) Os docentes do IFBEPT são ouvidos pela gestão e têm suas demandas atendidas, quando pertinentes e exequíveis.
- 17) Os objetivos do IFBEPT são alcançados por meio de um trabalho conjunto entre reitoria e unidades.
- 18) A concessão de recursos para custear viagens a eventos científicos e de capacitação ou a publicação de trabalhos é realizada de acordo com padrões e normas democraticamente estabelecidos.
- 19) O IFBEPT realiza a progressão funcional docente com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, de acordo com padrões democraticamente constituídos e legalmente estabelecidos.
- 20) No IFBEPT, a carga horária docente possibilita períodos reservados a estudos, planejamento e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
- 21) Os docentes do IFBEPT dispõem de adequadas condições de trabalho, considerando estrutura física, laboratorial e apoio didático-pedagógico.
- 22) Indique o grau de democracia que você observa na gestão do IFBEPT.
Marcar alternativa entre 1 a 10, sendo 1 o menor grau e 10 o maior grau.
- 23) Descreva o que deveria mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática.
Resposta discursiva.

APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Perfil dos Respondentes

- 1) Idade _____
- 2) Gênero
 - a) Feminino
 - b) Masculino
- 3) Unidade de atuação
 - a) *Campus A*
 - b) *Campus C*
 - c) Reitoria
- 4) Tempo de vínculo com o IFBEPT
 - a) Menos de um ano
 - b) De um a três anos
 - c) De três a cinco anos
 - d) Mais de cinco anos.
- 5) Nível de escolaridade
 - a) Nível Fundamental
 - b) Nível Médio
 - c) Nível Médio e Técnico
 - d) Nível Superior
 - e) Especialização
 - f) Mestrado
 - g) Doutorado
- 6) Participou ou participa como membro em algum desses órgãos Colegiados?
 - Conselho Superior – Consup
 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe
 - Conselho de Classe
 - Colegiado de curso
 - Comissão local de consulta pública para Diretor de *Campus*
 - Comissão central de consulta pública para Reitor e Diretor de *Campus*
 - Nunca Participei
 - Outro: especificar _____
- 7) Participa ou participou da elaboração dos documentos indicados abaixo:
 - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
 - Projeto Político-pedagógico institucional (PPI)
 - Projeto Pedagógico de curso
 - Regimento Geral
 - Estatuto
 - Regimento Interno do *Campus*
 - Nunca participei
 - Outro: especificar _____

Questionário para avaliar o grau de democraticidade da Gestão do IFBEPT

Tipos de respostas para todas as perguntas, exceto as questões 21 e 22.

- (1) Discordo Totalmente

- (2) Discordo em Parte
- (3) Nem concordo e nem discordo
- (4) Concordo em Parte
- (5) Concordo Totalmente
- (6) Não sei responder

- 1) Os servidores técnico-administrativos podem manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos relacionados ao IFBEPT.
- 2) As ações e decisões dos setores técnico-administrativos são realizadas com base nas regras e normas estabelecidas internamente ou advindas de instâncias superiores.
- 3) Os departamentos técnico-administrativos são consultados anualmente sobre suas necessidades operacionais (custos e investimentos) para a construção do orçamento do IFBEPT.
- 4) A distribuição de verbas orçamentárias entre a administração central e as unidades do IFBEPT é realizada respeitando-se as particularidades de cada unidade e as finalidades da instituição.
- 5) Os servidores técnico-administrativos participam das decisões do IFBEPT, pois elegem representantes para o Conselho Superior (Consum)
- 6) Os servidores técnico-administrativos têm representantes nas Comissões instituídas para escolher o Reitor e o Diretor Geral do *Campus* a cada quatro anos.
- 7) Os servidores técnico-administrativos votam para escolher o reitor e o diretor geral do *campus*, por meio de um processo democrático e transparente.
- 8) Os servidores técnico-administrativos são chamados para participar e opinar sobre planejamento, projetos e ações que envolvem o futuro do IFBEPT.
- 9) Os servidores técnico-administrativos participam de comissões para elaboração de projetos, regulamentações atinentes às atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e planejamento do IFBEPT.
- 10) Os servidores técnico-administrativos participam de reuniões com membros da gestão executiva do IFBEPT para dar contribuições sobre ações e projetos em andamento.
- 11) O processo de contratação de servidores para ingresso na carreira técnico-administrativa do IFBEPT são realizados por meio de concurso de provas e títulos, de forma democrática, transparente e com igualdade de condições entre os participantes.
- 12) As ações de remoção e redistribuição de servidores técnico-administrativos são baseadas em regras e normas, de forma democrática e legal.
- 13) A escolha de servidores técnico-administrativos para ocupar cargos de gestão leva em consideração os requisitos para atuação no cargo e outros fatores técnicos e profissionais
- 14) No IFBEPT há igualdade no tratamento de servidores técnico-administrativos e servidores docentes (respeitadas as características de cada cargo), não existindo privilégios para uma ou outra categoria.
- 15) Os servidores técnico-administrativos do IFBEPT são ouvidos pela gestão e têm suas solicitações e sugestões atendidas, quando pertinentes e executáveis.
- 16) O IFBEPT busca desenvolver um trabalho conjunto entre reitoria e unidades para o alcance dos seus objetivos institucionais.
- 17) A atuação do IFBEPT em rede (rede de Institutos Federais) otimiza processos e resultados e tem facilitado o trabalho técnico-administrativo.
- 18) O IFBEPT altera normas e regulamentos internos e também sua estrutura organizacional considerando as necessidades trazidas pela comunidade acadêmica (servidores, estudantes e comunidade).
- 19) A concessão de recursos para custear viagens para qualificação, publicações de trabalhos e outras atividades externas é realizada de forma democrática.

- 20) O IFBEPT realiza a progressão funcional dos servidores técnico-administrativos baseando-se nos critérios normativos, de forma democrática e legal.
- 21) Indique o grau de democraticidade que você observa na gestão do IFBEPT.
Marcar alternativa entre 1 a 10, sendo 1 o menor grau e 10 o maior grau.
- 22) Descreva o que poderia mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática.
Resposta discursiva.

APÊNDICE 3. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Perfil dos Respondentes

- 1) Idade _____
- 2) Gênero
 - a) Feminino
 - b) Masculino
- 3) *Campus* a que está vinculado
 - a) *Campus A*
 - b) *Campus C*
- 4) Tempo de vínculo com o IFBEPT
 - a) Menos de um ano
 - b) Entre um a dois anos
 - c) Entre dois a três anos
 - d) Mais de três anos.
- 5) Tipo de curso que frequenta
 - a) Técnico Integrado
 - b) Técnico Proeja
 - c) Técnico Subsequente
 - d) Superior Licenciatura
 - e) Superior Bacharelado
 - f) Superior Tecnológico
 - g) Pós-graduação (especialização ou mestrado)
- 6) Participou ou participa em algum desses órgãos?
 - Conselho Superior – Consup
 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe
 - Conselho de Classe
 - Colegiado de curso
 - Comissão local de consulta pública para Diretor de *Campus*
 - Comissão central de consulta pública para Reitor e Diretor de *Campus*
- 7) Participa ou participou da elaboração de:
 - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
 - Projeto Político-pedagógico institucional (PPI)
 - Projeto Pedagógico de curso
 - Regimento Geral
 - Estatuto
 - Regimento interno do *Campus*
 - Nunca Participei
 - Outros: especificar
- 8) Participa ou participou de grêmio estudantil ou diretório acadêmico no IFBEPT?
 - a) Sim
 - b) Não

Questionário para avaliar o grau de democraticidade da Gestão do IFBEPT

Tipos de respostas para todas as perguntas, exceto as questões 21 e 22.

- (1) Discordo Totalmente
- (2) Discordo em Parte
- (3) Nem concordo e nem discordo
- (4) Concordo em Parte
- (5) Concordo Totalmente
- (6) Não sei responder

- 1) Os estudantes podem manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos relacionados ao IFBEPT.
- 2) Os docentes do IFBEPT são independentes para fazer o seu trabalho, podendo planejar, executar as aulas e avaliar os alunos da maneira que lhes convém.
- 3) Os estudantes participam das decisões do IFBEPT, pois têm representantes no Conselho Superior (Consup).
- 4) Os estudantes do IFBEPT têm representantes participando das decisões do Conselho de Classe
- 5) Os estudantes do IFBEPT têm representantes participando das decisões dos Colegiados dos Cursos.
- 6) Existe grêmios estudantis e/ou diretórios acadêmicos estabelecidos e atuantes nos *campi* do IFBEPT.
- 7) A comunidade externa participa dos eventos educacionais, culturais, científicos e outros eventos promovidos pelo IFBEPT.
- 8) Os estudantes participam da escolha do Reitor e do Diretor Geral do *Campus* a cada 4 anos.
- 9) Os estudantes escolhem representantes que ajudam a realizar as eleições para Reitor e Diretor do *Campus*.
- 10) Os estudantes entram no IFBEPT por meio de processos seletivos democráticos, flexíveis e com igualdade de condições, isto é, sem privilégios sociais, econômicos, culturais ou políticos).
- 11) O IFBEPT dá espaço aos alunos para reclamar, sugerir ou esclarecer dúvidas sobre os mais diversos assuntos, por meio de reuniões, redes sociais, ouvidoria ou outros meios de comunicação.
- 12) Os gestores do IFBEPT (diretores, coordenadores) estão sempre dispostos a ajudar os estudantes, acatando suas sugestões ou atendendo suas necessidades, quando são pertinentes.
- 13) Os estudantes são chamados para participar e opinar sobre planos, projetos e ações que envolvem as atividades do IFBEPT.
- 14) O IFBEPT dispõe de departamentos, políticas e ações de apoio a estudantes com necessidades especiais específicas.
- 15) Os departamentos que apoiam as atividades de ensino do IFBEPT estão sempre dispostos a ouvir e dar os encaminhamentos às diversas necessidades dos estudantes.
- 16) A concessão de auxílios de assistência estudantil é realizada mediante processos seletivos, de forma democrática, transparente e imparcial, para estudantes comprovadamente necessitados.
- 17) O IFBEPT oferece apoio didático-pedagógico e psicológico a todos os estudantes com necessidades educacionais específicas.
- 18) Os editais de seleção de bolsas (extensão, pesquisa, PBID, PBIC e outros) são realizados de forma democrática, transparente e com igualdade de condições para todos os estudantes do IFBEPT.
- 19) O IFBEPT estimula e apóia financeiramente (de acordo com a disponibilidade financeira) a participação dos estudantes em eventos externos de natureza técnica, científica, desportiva e cultural.
- 20) O IFBEPT tem infraestrutura física adequada (biblioteca, laboratórios, espaços de estudo, etc) para uma boa formação escolar/acadêmica.
- 21) Indique o grau de democraticidade que você observa na gestão do IFBEPT.
Marcar alternativa entre 1 a 10, sendo 1 o menor grau e 10 o maior grau.
- 22) Descreva o que poderia mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática.
Resposta discursiva.

APÊNDICE 4. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS GESTORES

Apresentação do Servidor

Nome e Idade

Cargo atual

Data de ingresso no IFBEPT

Trajétoria profissional no IFBEPT

- 1) Sobre o Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica – história, estrutura, objetivos e finalidades
 - a) Cite os aspectos mais relevantes da história do IFBEPT desde que iniciou suas atividades no Estado.
 - b) Quais as ações que o IFBEPT vem adotando para legitimar suas finalidades junto à sociedade, considerando suas características únicas de atuação?
 - c) Como o IFBEPT está organizado administrativamente hoje?
 - d) Qual a autonomia do IFBEPT em relação às instâncias superiores sob as quais está vinculado, considerando sua condição de autonomia?
 - e) Quais as principais dificuldades (externas e internas) enfrentadas pelo IFBEPT em alcançar os objetivos institucionais traçados na Lei de Criação dos Institutos? E quais ações vêm sendo tomadas no sentido de mitigar os problemas?
 - f) Quais os meios (se existem) que o IFBEPT utiliza para dar transparência às suas ações de gestão?

- 2) Sobre a **autonomia** da comunidade acadêmica do IFBEPT no processo de gestão democrática.
 - a) No questionário, anteriormente aplicado aos servidores e estudantes do IFBEPT, verificou-se que 29% dos servidores técnicos acreditam que podem se manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos pertinentes ao IFBEPT, inclusive em reuniões de trabalho e eventos de caráter acadêmico ou administrativo. Com o público estudantes, este percentual é de 39% e com os docentes fica em 41%. Em todos os casos, é um percentual inferior a 50% das respectivas populações pesquisadas. Qual a avaliação que você faz deste resultado?
 - b) Qual a autonomia de gestão concedida aos *Campi* do IFBEPT? As decisões são centralizadas na reitoria? Os *campi* são chamados para participar e decidir? Apenas 28% dos técnicos e 24% dos docentes acreditam que os objetivos são alcançados por meio de um trabalho conjunto entre reitoria e *campi*.
 - c) No que tange à administração financeira e orçamentária, explique como o IFBEPT define as bases de distribuição do orçamento? Elas atendem as necessidades gerais do IFBEPT, considerando as finalidades da instituição e as particularidades de cada *campi*? Como o IFBEPT identifica (se o faz) as necessidades dos setores e departamentos com vistas a constituir uma proposta orçamentária que atenda as demandas globais de custeio e de investimento?
 - d) 39% dos servidores técnico-administrativos concorda parcialmente de que as ações e decisões dos setores técnico-administrativos são realizadas com base em regras e normas estabelecidas internamente ou advêm de instâncias superiores. Apenas 33% concorda totalmente com esta afirmativa. Qual sua percepção sobre esse resultado? Os setores e departamentos do IFBEPT dispõem de algum grau de autonomia para tomar ações?

- 3) Sobre **participação** da comunidade acadêmica do IFBEPT no processo de gestão democrática.
 - a) Na primeira parte da coleta de dados, verificou-se que 25% dos técnicos, 17% dos alunos e 19% dos docentes concordam totalmente que estão participando das decisões do IFBEPT, por meio dos seus representantes, percentual igual ou inferior a um quarto da população pesquisada. Assim, questione-se:

- Como ocorre o processo de eleição dos membros de representação? Qual a sua opinião sobre esta sensação de falta de representatividade apresentada no resultado dos questionários?

- Como os membros representativos se articulam com os seus representados para discutir pautas e interesses da categoria?

- Como são tomadas as decisões durante as discussões de pauta no Consup? Pode haver algum tipo de participação externa durante as reuniões, por pedido de membros da comunidade educacional? E como são tratadas estas solicitações? Há situações em que os membros do Consup podem escutar a comunidade antes de tomar uma decisão?

b) Quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática, 237 pessoas em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam, de alguma forma, ser encaminhadas, respondidas ou quiçá atendidas. Sobre isso, pergunto:

- De que maneira as relações e a comunicação com a comunidade educacional pode ser melhorada a fim de minimizar a sensação de afastamento verificada na pesquisa?

- O IFBEPT promove encontros globais ou setoriais para discutir ações, planos e projetos? Quais são esses eventos e como eles ocorrem? Têm sido eficientes no que tange à busca de participação? Se negativo, o que precisa ser melhorado?

c) Um dos aspectos apontados pelos participantes no questionário, que deve ser melhorado no IFBEPT é a existência da política interna afetando as relações entre a gestão e a comunidade educacional, especialmente os servidores. Sob este aspecto, os públicos mencionam a existência de dois pólos discordantes – os “contra” e os “a favor” da “gestão” (aqueles que estão no poder). Assim, questiona-se:

- Este aspecto de fato existe no contexto do IFBEPT? Qual a influência deste na gestão?

- A escolha dos sujeitos para ocupar os cargos de gestão (nomeados pelo reitor) tem relação com este aspecto político? Se positivo, como pode afetar a eficiência e eficácia das ações do IFBEPT?

4) Sobre **eleição e processo eleitoral** da gestão do IFBEPT no processo de gestão democrática.

a) Como ocorre o processo de eleição para escolha do Reitor e dos Diretores Gerais dos *Camps*?

b) Como ocorrem as eleições para escolha das comissões de planejamento e execução das eleições?

c) Pode existir interferência política nesse processo, em relação a barganhas, negociações, influências, jogos de poder, etc? Explique.

5) Sobre as **políticas de apoio** aos estudantes e servidores do IFBEPT com vistas ao processo de gestão democrática.

a) Os estudantes, muito embora tenham avaliado positivamente as ações de apoio destinadas a eles no questionário respondido anteriormente, consideraram que é um aspecto a ser melhorado, especialmente nas questões relacionadas à assistência estudantil. Como o IFBEPT tem conduzido as ações de assistência para garantir maior grau de democracia no atendimento aos alunos?

b) Os servidores docentes, tomando-se com base os aspectos das políticas institucionais avaliados por eles no questionário, acreditam que os processos de capacitação, a carga horária docente, as políticas de remoção e redistribuição e a disponibilidade de recursos para participação em eventos de natureza científica deveriam ser melhorados. Falta regulamentação para estes processos? Ou as normas atuais requerem refinamento para se tornarem mais democráticas e legitimadas no meio docente?

6) **Melhorias** que podem ser implantadas no processo de Gestão Democrática do IFBEPT.

a) Descreva o que deveria mudar para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática.

APÊNDICE 5. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES

Apresentação do Servidor

Nome

Idade

Cargo atual

Data de ingresso no IFBEPT

Trajetória profissional no IFBEPT

- 1) Podemos afirmar que os professores não têm liberdade para planejar e realizar as atividades didático-pedagógicas dos componentes curriculares que ministram? O que limita esta autonomia?
- 2) Quais circunstâncias e por meio de quais procedimentos, os professores adequam seus planos, metodologias e sistemáticas de avaliação?
- 3) Na pesquisa realizada com os docentes, verificou-se não haver total concordância da maioria dos participantes sobre a liberdade em realizar ações de pesquisa, extensão e inovação tecnológica com apoio do IFBEPT ou por intermédio de outras instituições de fomento. Aborde as dificuldades encontradas pelos docentes para a realização destas atividades, tendo em vista que elas estão entre as suas atribuições? Em que medida o IFBEPT falha em possibilitar que os professores possam realizar esse trabalho?
- 4) Por que razões vários docentes do IFBEPT dizem que não podem manifestar suas ideias, opiniões e pensamentos pessoais sobre assuntos do IFBEPT? Esta informação foi obtida por meio da pesquisa aplicada aos docentes sobre Gestão Democrática, em que 53 de 91 professores não concorda totalmente que tenha liberdade de expressão.
- 5) Como se dá a escolha dos representantes docentes no Conselho Superior? Por que a maior parte dos docentes acredita que não participa das decisões por intermédio de seus representantes? Como se estabelece a relação entre os representantes dos docentes no Consup e sua categoria profissional com vistas a garantir a discussão e tomada de decisões sobre os anseios dos professores?
- 6) Como ocorre a escolha dos docentes para compor a comissão para a escolha do reitor e diretores de unidade? Há motivos para que os docentes acreditem que o processo de escolha destes representantes não acontece de forma democrática e transparente?
- 7) Quais as ações do IFBEPT para promover a participação da comunidade educacional em planos, projetos e ações do IFBEPT? Como a gestão do IFBEPT pode melhorar este aspecto?
- 8) Como o IFBEPT qualifica o corpo docente para atuar como Professor “E.B.T.T” (educação básica, técnica e tecnológica), considerando as especificidades de atuação do IFBEPT?
- 9) Como você avalia o processo de remoção e de redistribuição docente? Há uma regulamentação em vigor sobre o assunto? Por que os docentes acreditam que não é um processo democrático e transparente?
- 10) Um elevado número de docentes entende que os servidores escolhidos para assumir cargos de gestão devem ser escolhidos com base em atributos profissionais ao invés de indicações políticas. Explique no seu ponto de vista quais os critérios utilizados pelos dirigentes máximos do *campus* e da reitoria para designar um servidor a um cargo? Como esta situação pode impactar nas ações e decisões do gestor e na execução por parte do grupo subordinado?
- 11) Como ocorre o trabalho conjunto entre a gestão central (reitoria) e as unidades do IFBEPT com vistas ao alcance dos objetivos institucionais? Há centralização de decisões e ações no órgão de gestão central? Como este aspecto pode ser melhorado?

- 12) Por que os docentes acreditam que os recursos destinados a custear viagens a eventos científicos ou de capacitação não são executados de forma democrática e transparente? Como são feitas estas concessões? Não há regulamentação sobre o assunto? Como pode ser melhorada esta sistemática?
- 13) O que pode ser feito em relação à distribuição da carga horária docente para refletir um maior grau de democracia às políticas do IFBEPT, uma vez que um expressivo número de docentes acredita que a carga horária não satisfaz as necessidades dos docentes quanto a períodos reservados a estudos, planejamento e realização de pesquisa e extensão?

APÊNDICE 6. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

- 1 – Quais os motivos que levam os servidores a acreditar que não exista ou que exista parcial liberdade para que possam expressar suas ideias, opiniões e pensamentos sobre assuntos do IFBEPT?
- 2 – Ao ser questionados se as ações e decisões dos servidores técnico-administrativos são baseadas e regras e normas estabelecidas internamente ou provenientes de instâncias superiores, ainda que 33% dos participantes concorda totalmente com esta afirmativa, mais de 40% diverge sua percepção. Explique como os servidores técnico-administrativos agem e tomam decisões, tendo em vista que não parecem ser totalmente baseadas em orientações normativas. Há liberdade de setores e departamentos em agir e criar ou propor procedimentos?
- 3 – De que forma o IFBEPT levanta as necessidades de setores e investimentos para a constituição do orçamento? Os servidores técnicos não concordam, em sua maioria de que são consultados sobre essas necessidades.
- 4 – Ainda no que tange às necessidades operacionais dos setores e departamentos, maior parte dos participantes da pesquisa acredita que não há uma justa distribuição do orçamento entre a administração central e as unidades, considerando as particularidades de cada unidade e as finalidades da instituição. Como você avalia esta situação?
- 5 – Como ocorre a escolha dos representantes dos servidores técnicos no Conselho Superior?
- 6 – Por que a maior parte dos servidores técnicos acredita que não participa das decisões por intermédio de seus representantes?
- 7 – Como se estabelece a comunicação entre os representantes e a categoria, com vistas a garantir a discussão e tomada de decisões sobre as necessidades dos servidores técnicos?
- 8 – Quais as ações do IFBEPT para promover a participação dos servidores técnicos nos assuntos do IFBEPT, inclusive em planos, regulamentações e ações? Como a gestão do IFBEPT pode melhorar este aspecto?
- 10 – Quais os meios que o IFBEPT utiliza para promover a participação da comunidade acadêmica nas ações do IFBEPT? Há motivos para que as comissões instauradas para o planejamento e execução das ações dispensem a presença de servidores técnicos?
- 11 – Como você avalia as políticas de remoção e redistribuição estabelecidas pelo IFBEPT, sob o ponto de vista democrático? O que precisa ser melhorado neste tipo de prática?
- 12 – Quais os critérios usados pelo reitor e diretores gerais de *campi* para designar servidores técnico-administrativos para ocupar cargos de gestão? É uma política adequada e eficaz? Como poderia ser melhorada?
- 13 – Você acredita que os servidores técnicos não são valorizados em relação aos servidores docentes? Se positivo, explique esta condição.
- 14 – Os servidores técnicos acreditam que não sejam ouvidos de forma efetiva e que suas demandas em geral não são atendidas ou são parcialmente atendidas pela gestão. Como você avalia essa informação? Como se dá a relação entre os servidores e a gestão?
- 15 – Quais os critérios utilizados pelo IFBEPT para promover mudanças regulamentares e na estrutura organizacional, tendo em vista que a maior parte dos servidores acredita que essas alterações não são fruto de necessidades trazidas pela comunidade acadêmica?
- 16 – Como ocorre a concessão de recursos a servidores técnico-administrativos para realizar viagens de qualificação, publicação de trabalhos e outras atividades externas? Existe política ou regulamentação para isto? Os servidores técnicos são contemplados por estas políticas?

APÊNDICE 7. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS ESTUDANTES

- 1 – Por que os estudantes acreditam que precisam ser mais ouvidos pela gestão? De que forma a gestão do IFBEPT poderia agir para se aproximar dos estudantes e tornar sua participação mais ampla e frequente?
- 2 – Como os estudantes tomam conhecimento das ações e decisões do IFBEPT? Quais os mecanismos de comunicação de que os alunos podem lançar mão para reclamar, sugerir e esclarecer dúvidas?
- 3 – Como age o Grêmio Estudantil e/o diretório acadêmico como articulador das necessidades dos alunos junto à gestão do IFBEPT?
- 4 – 36% dos estudantes participantes da pesquisa afirmam concordar parcialmente com a possibilidade de poder manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos sobre assuntos do IFBEPT. Por que boa parte dos alunos acredita não ter liberdade para se expressar?
- 5 – Como são escolhidos os membros do Conselho Superior que representam os estudantes? Como estes representantes se comunicam com a categoria para apreender e fazer valer seus interesses? Por que os estudantes acreditam que não participam das decisões do IFBEPT, por meio dos seus representantes?
- 6 – Quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes junto aos setores e departamentos de apoio aos alunos e o que poderia ser melhorado para que se sintam acolhidos?
- 7 – Um outro fator muito citado em melhorias que podem ser realizadas para tornar a gestão do IFBEPT mais democrática é ampliar e fortalecer as políticas de apoio aos estudantes, especialmente na assistência estudantil. Como estas políticas podem ser melhoradas no IFBEPT?
- 8 – De que forma a independência do docente em planejar e executar as ações de ensino pode influenciar o desempenho dos alunos, uma vez que boa parte destes acredita que os professores não têm autonomia para realizar o seu trabalho?

APÊNDICE 8. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR1

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T []

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 09/06/2021

Início da entrevista – 14h15

Transcrição

Alessandro – gostaria que você fizesse uma síntese da história do [IFBEPT] desde o início das suas atividades, mas abordando os aspectos mais relevantes da sua atuação de lá pra cá.

EGR1 – antes de entender o [IFBEPT], é importante entender um pouquinho da história da rede até que nós tivéssemos a chegada aqui de uma instituição federalizada com foco no ensino profissionalizante. O IFBEPT compõe uma rede federal, que é a rede federal de educação profissional e tecnológica, que tem como foco principal o ensino técnico profissionalizante e a partir de 2008, com a Lei 11.592/2008, nós tivemos a ampliação com o processo de interiorização e democratização do acesso à Educação Profissional, que foi aí que surge, dentro da rede, os institutos federais, que somados aos cefets e as universidades tecnológicas e o Colégio Pedro II, se tornaram a rede federal de educação profissional e tecnológica, então no Estado especificamente, a rede federal... a educação profissional em nível federal chega em 2008 com a criação da escola técnica do Estado, que no mesmo ano se torna IFBEPT. Esse é um ponto muito importante porque a qualidade na educação no ensino federal, pela disponibilidade de recursos, pela estrutura, pela qualificação do corpo docente, tem uma bagagem de qualidade mais significativa do que os outros níveis. É uma realidade hoje que a rede federal tem uma melhor infraestrutura do que os espaços estaduais e municipais ainda. Isso em sua grande maioria. Não que seja regra, mas em sua grande maioria. Então o foco do Instituto Federal é o ensino técnico-profissionalizante, mas no caso dos Institutos Federais, em 2008, isso se amplia, com acesso à ciência e à tecnologia, no aspecto voltado para a inovação, sendo também centro de excelência em pesquisas aplicadas e extensão tecnológica e também nos cursos de graduação, pós-graduação e nos cursos de formação profissional e continuada. Os Institutos Federais têm uma autonomia administrativa e pedagógica, que dá a cada uma destas instituições que compõe a rede uma capacidade, uma autonomia para poder criar seu plano pedagógico, a sua estrutura, com base nas legislações vigentes, mas tem essa autonomia, tanto pra execução orçamentária, quanto na parte pedagógica. De 2008 até agora o que eu consigo compreender dentro do aspecto do [IFBEPT] foi a sua chegada, com duas unidades em 2008, [no município A] e [no município B], com início das atividades em 2010. Acho que foi um avanço significativo pro [IFBEPT]. Em 2014 com a construção da unidade [no *campus* C], na região metropolitana, em funcionamento e [o *campus* D], que é o *campus* agrícola. E em 2016 o *campus* [E], atendendo assim todas as macro regiões do Estado diretamente, então acredito que esse seja um ponto chave da existência do instituto aqui. Outro ponto que acho importante também destacar é que estamos num estado que tem uma característica geográfica diferente... []. E ter uma instituição federal que hoje tem [inúmeros] servidores, tem também um impacto significativo na economia numa região [desfavorecida]. Nós sabemos que o Brasil tem um apartheid social quando se fala de oferta de cursos de graduação, de pós-graduação, de universidade. Até início de 2000, por exemplo, um estado, que era Minas Gerais, tinha 25% de todas as instituições federais no país. E com essa redemocratização, a gente

conseguiu equalizar um pouco essas ações. Então no meu ponto de vista, eu acredito que a interiorização do próprio [IFBEPT], em 2014 e 2016 no Estado, é um ponto positivo. E também a chegada do *stricto sensu*, do profEPT em rede, um mestrado, já que o Estado também possui pouquíssimos cursos de pós-graduação, em nível de *stricto sensu*, para os mais diversos profissionais.

Alessandro – você acredita que a forma como o [IFBEPT] se apresenta para a sociedade, com nível superior, técnico, ensino médio integrado, enfim... as pessoas compreendem bem o que é o [IFBEPT] lá fora, porque as vezes as pessoas confundem o [IFBEPT] com uma universidade ou às vezes com uma escola técnica pública e esse formato dele já está legitimado socialmente?

EGR1 – Eu acredito que não, sendo bem sincero. É uma instituição relativamente nova. Nos estamos com [mais de 10 anos] comparados a duas outras instituições de nível superior, a [Universidade do Estado] e a [Universidade Federal], que já tem uma trajetória um pouquinho maior que o [IFBEPT], de carreira, então eu acredito que ainda seja necessário um trabalho de comunicação, de identidade, para que a comunidade consiga enxergar primeiro que o [IFBEPT] é uma instituição pública, porque a maioria e, em especial, aqueles que mais precisam, quando passam pelas rodovias e veem uma estrutura diferente do que é a normal aqui, eles já... é aquela questão do sentimento de pertencimento. Eles precisam também entender que eles pertencem a isso aqui e que isso aqui é pra todos. Então acho que a gente ainda precisa avançar nesse aspecto. Outro ponto que é muito importante destacar aqui é o seguinte – alguns estados da federação, é cultural... o formato de que os jovens, quando terminam o primeiro segmento do fundamental, eles já vão para as escolas técnicas que tem internato, para as escolas agrícolas, porque já tem essa cultura da qualidade das escolas federais, isso é muito comum em alguns estados. Eu falo pela [] realidade de Minas Gerais e aqui no Estado, não! Até porque não tinha nenhuma escola federalizada, então normalmente o acesso a esse tipo de educação se dava em outros estados e só quem tinha acesso eram aquelas pessoas com maior poder aquisitivo. Então a gente primeiro precisa apresentar para a comunidade de uma forma bem tácita, né e acho que nos últimos anos a gente vem conseguindo fazer isso, mas ainda tem muita gente que precisa entender que o [IFBEPT] é uma instituição pública e depois, de fato, conseguir também compreender a parte da graduação e a parte da educação básica, porque pra muitos ainda é ensino médio e não sabe que tem curso de graduação. Outros sabem que tem graduação e não sabem que tem ensino médio, então até esse mix de oportunidades que se tem, a gente precisa fazer um processo de divulgação, que na mesma forma que nos outros estados centenários, já se virou uma cultura, eu acredito que em médio espaço de tempo, a gente vai conseguir também fazer isso aqui no Estado. Alguns municípios do interior, municípios pequenos, né, como [o município B] e [o município D], são dois municípios em que consigo enxergar hoje que isso já está claro pra comunidade da cidade, do interior, acredito que ainda não, mas [o município A], [o município C], [o município F], eu acho que a gente tem um trabalho maior pra fazer nesse processo para que eles conheçam a nossa realidade.

Alessandro – você falou em estrutura fora do padrão local... o que isso significa só pra gente desmistificar?

EGR1 – é porque assim... quando a gente fala em estrutura fora do padrão, são prédios com uma qualidade de arquitetura diferente das outras escolas regulares, digamos assim, municipal e estadual. A fachada é diferente. A própria questão, se tu passas... as placas solares... o *campus* agrícola, que tem uma fazenda experimental do lado... prédios de dois andares, a própria questão das salas de aula, é diferente do padrão das escolas municipais e estaduais, que têm uma infraestrutura, ainda que pelo período em que elas foram construídas, no século passado, elas têm uma arquitetura que é mais simples, uma arquitetura mais rústica e aí como o [IFBEPT] já tem uma infraestrutura de uma arquitetura até de

um padrão um pouco mais moderno, eu acho que as pessoas, em especial as que mais precisam... porque infelizmente é uma realidade no Brasil, ne... até pra gente se sentir parte daquele lugar... é o exemplo da loja... as vezes tu tens uma loja em que ela tem um preço mais barato, mas ela tem uma vitrine que dá a idéia de uma loja com custos mais elevados. E as vezes você tem um baratão, digamos assim, que não é tão barato e a gente acaba se sentido mais parte desse baratão por conta da forma de acesso, então eu acho que esse é um processo que a gente precisa fazer dentro do [IFBEPT] também, que infelizmente também se aplica às instituições públicas, infelizmente.

Alessandro – eu queria que você falasse um pouquinho sobre a organização administrativa do [IFBEPT] hoje. Como está estabelecida.

EGR1 – O [IFBEPT], possui, como todos os institutos, um conjunto de funções gratificadas para poder construir a sua estrutura administrativa. Essa estrutura se dá tanto na unidade estratégica, que é a reitoria, como também se dá nos *campi*, então cada *campus* tem um conjunto de funções, que é formada geralmente pelos FCCs, que são as funções de coordenação de curso, que é específica, de acordo com a abertura de novos cursos, mas existe um pacote fechado para cada instituto, que é o número de FGs 01 e 02, que podem ser utilizados. No [IFBEPT], especificamente, nós possuímos um CD 01, que é o [do reitor]. Depois nós possuímos 05 CD2, que são CD dos pró-reitores e mais um para cada Diretor Geral. E a partir desta estrutura, a gente tem os departamentos, que são CDs 03 e 04, de acordo com a necessidade da própria administração, então o [IFBEPT] tem um organograma. Esse organograma é aprovado pelo conselho superior, que é o Conselho máximo deliberativo da instituição, que é presidido pelo dirigente máximo, por representantes do Colégio de Dirigentes e por segmentos da sociedade, servidores, alunos, comunidade externa e representantes da sociedade civil e organizada e ai essa estrutura é apresentada e as designações são feitas a partir do dirigente máximo da instituição.

Alessandro – em termos de *campi*, você falou [*campus* D], [*campus* B]. Quais são as unidades que hoje o [IFBEPT] possui?

EGR1 – Nós possuímos, na região metropolitana, [o município A], com o *campus* [A] e a Reitoria, que funcionam no mesmo espaço físico. O *campus* [C] fica na região metropolitana também. O [município B], que é [onde fica] o *campus* mais antigo, junto com o *Campus* [A], que é no sul do Estado... sudeste do Estado. Na região central do Estado, nós possuímos o *campus* [D] e [a unidade que fica no município F] e no [] norte nós possuímos o *campus* [E].

Alessandro – A tomada de decisão se dá por intermédio de quem ou de quais pessoas?

EGR1 – essa tomada de decisão é... é porque o [IFBEPT] possui atividades finalísticas, de ensino, pesquisa e extensão e também possui as atividades meio, que são as de gestão de pessoas, as de administração e planejamento, então nós temos o dirigente máximo, em que toda e qualquer ação é deliberada, assinada e publicada por esta pessoa []. E os pró-reitores são por área, então nós temos uma pró-reitoria de administração, uma de planejamento e uma de gestão de pessoas, que fecha o conjunto de atividades meio, que é pra compras, licitações, que é para o processo de planejamento, PDI e demais ações internas de planejamento mesmo e as atividades finalísticas, que ai envolvem o ensino básico, técnico, profissional, superior, graduação e nós possuímos também a pós-graduação, extensão, pesquisa e inovação, que são as atividades fins. E ai, nesse objetivo, em linhas gerais, as decisões partem ou do próprio *campus*... para que qualquer decisão seja tomada, é preciso ter uma questão problema, uma indagação, uma necessidade. Essa necessidade pode partir de uma destas pró-reitorias ou pode partir dos próprios *campi*. Geralmente nos casos que envolvem pesquisa, extensão e pós-graduação, que

no caso é onde eu estou responsável, chega o problema, chega a necessidade, em conjunto com os departamentos que respondem por estas questões, a gente faz um parecer técnico e encaminhamos [ao dirigente máximo], para deliberar positivamente ou não, com base nesse parecer. Geralmente... hoje, com o próprio suap, que é o sistema integrado da administração pública, toda essa tramitação ocorre seguindo o fluxo da menor para a maior hierarquia dentro da instituição, dentro desse próprio suap e para cada um é recomendado que coloque um parecer técnico sobre sua percepção até chegar na dirigente máxima para poder fundamentar uma decisão a favor ou não dessa tomada de decisão.

Alessandro – na análise documental que eu fiz anteriormente, eu verifiquei dois órgãos, inclusive de decisão, o Consup e o Codir. Qual o papel desses órgãos e como é que eles funcionam?

EGR1 – o Consup é o Conselho máximo deliberativo, inclusive superior à dirigente máxima, que é [o reitor]. Então, o Consup trata de documentos que têm impacto significativo no funcionamento e na estrutura da instituição, como a aprovação do PDI, plano de ação, relatório de gestão, relatório de auto-avaliação institucional, os cursos que serão abertos ou não, e ele é composto por câmaras temáticas, então tem parecer dos relatores, que envolve a comunidade externa, que envolve ex-alunos, que envolve alunos, que envolve ex-reitores. O Colégio de Dirigentes é para tomada de decisões internas. Por exemplo, a gente precisa suspender as atividades de aula, todos os diretores estão de acordo? O Colégio de Dirigentes é composto pelos dirigentes da instituição, designados... alguns eleitos, como é o caso dos diretores gerais e o reitor e em outros casos, como as diretorias sistêmicas e pró-reitorias, designados pelo dirigente máximo da instituição. Ai o nosso papel é o papel mesmo da parte de gestão, da parte administrativa, de funcionamento de curso, mas deliberativo, em questões que vão ter impacto na instituição, têm que ser aprovado pelo Consup. O Conselho Superior aprova regulações, regulamentações. O colégio de dirigentes não tem esse poder de aprovar regulamentação. Ele pode ser consultado, mas ele não delibera favorável ou não. Por exemplo, não se pode ter uma resolução aprovada pelo Colégio de Dirigentes. As resoluções, portarias, elas são pelo dirigente máximo, reitor e o conselho superior.

Alessandro – então a limitação do gestor, do diretor, dos cargos que você mencionou, está limitada pela regulamentação, pela decisão primeiramente estabelecida e formalizada no Conselho Superior?

EGR1 – isso! O conselho superior é o máximo, ele é a instância máxima dentro da instituição. É como se fosse dentro do ordenamento jurídico, o STF... é nessa linha. Então, o Conselho Superior ... é ele quem aprova todas as regulamentações internas, por exemplo curricularização da extensão, os novos PPCs, a política de assistência estudantil, então é ele quem dá esse respaldo legal para que o Colégio de Dirigentes execute, por exemplo, a abertura de um novo curso no *campus* tal.

Alessandro – considerando a condição de autarquia do [IFBEPT], explique qual o grau de autonomia do [IFBEPT] em relação às instâncias superiores sob as quais ele está vinculado e em que atividades há maior ou menor grau de autonomia.

EGR1 – O Instituto Federal, como eu mencionei, no que tange ao aspecto administrativo/orçamentário e pedagógico, nós temos autonomia integral, respeitando a instância do Conselho Nacional de Educação, que é onde amarra realmente o percentual de carga horária, mínimo, máximo, questões nesse sentido, então quando se fala de conselho máximo, quando se trata da pasta educação, a gente fica vinculado e deixa condicionadas nossas ações ao que se rege dentro de um conselho maior. Nós somos gerenciados pela SETEC, que é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que fica vinculada ao Ministério da Educação, só que esta vinculação à Setec é uma vinculação mais no que se refere à prestação de

contas e de onde é que vem o nosso orçamento. O orçamento anual vem através da Setec, que é a fatia do bolo destinada à educação profissional, que nós recebemos. Dentro dessa fatia do bolo, que vem lá pra aspecto de funcionamento, de custeio, o [IFBEPT] tem autonomia para poder utilizar esse recurso na forma como ele achar conveniente, dentro dessa rubrica, então a gente tem ai essa... eu costumo dizer nessa perspectiva de ter uma certa liberdade de atuação, respeitando obviamente os limites orçamentários que são disponibilizados. E ainda no que tange a orçamento, a gente tem a possibilidade de buscar outras fontes de recursos, que ai é uma responsabilidade da própria instituição buscar esses novos meios para adicionar à fatia do bolo, que são através das ementas parlamentares e através de outros programas federais, como de outros ministérios, do próprio governo, de outros órgãos, que têm um montante e que desejam injetar na instituição pra oferta de determinado curso específico ou oferta de uma ação bem pontual, então nós conseguimos ter essa possibilidade. No que tange aos aspectos pedagógicos, nós temos autonomia para abrir, fechar e extinguir cursos, na maneira como acharmos conveniente, respeitando obviamente a carga horária docente, o número de códigos de vagas disponíveis e a condição de estabelecer uma infraestrutura mínima necessária, então existe também essa liberdade, mas essa liberdade que nos é dada tem que ser muito bem equalizada por conta de outros fatores, como teto de professores... a gente tem um teto que pode atingir. Os *campi* do interior, por exemplo, pode se chegar no máximo a setenta professores e quarenta e cinco técnicos-administrativos, então dentro desse conjunto, a gente pode abrir a quantidade de cursos que acharmos pertinente, desde que não se ultrapasse esse limite, então é também uma liberdade que nos é dada. Por exemplo, o período de pandemia caracterizou uma liberdade pedagógica das autarquias muito significativa. Muito embora o Ministério da Educação e o governo federal fossem contrários ao ensino remoto, contrários à paralização das atividades, mesmo numa pandemia, a instituição falou assim – não, nós vamos parar, porque não temos condição de seguir e dar a devida segurança a essas pessoas, então nós paramos, mesmo com o governo federal sendo contrário, então existe também... a autonomia, no meu ponto de vista, segue por esta linha.

Alessandro – quais são as dificuldades, internas e externas, que o [IFBEPT] enfrentou ou vem enfrentando, para alcançar os objetivos estabelecidos na Lei de criação dos Institutos? E nesse sentido, quais as ações que o [IFBEPT] vem empreendendo para mitigar esses problemas?

EGR1 – nós tínhamos um cenário político, de 2008 até o final de 2014, que era uma situação econômica muito positiva pra o país. Positivo no aspecto do investimento, de liberação de recursos, então isso permitiu uma expansão acelerada de todas as unidades, então esse foi um ponto muito positivo, só que essa aceleração foi freada por uma crise econômica, que depois teve outros aspectos como crise política e outros fatores. Nessa crise econômica, por exemplo, nós estávamos em processo de ampla expansão, que é o processo de construção de unidades, construção física mesmo, como o *campus* [C], o *campus* [D], o *campus* [E] e com essa freada, nós tivemos um impacto na construção dos nossos blocos de atividades, ou seja, a gente pensou que conseguiria seguir essa trajetória de liberação de recursos dentro do prazo e isso não aconteceu por parte do governo federal, então em algum momento muitas das nossas obras tiveram que ser paradas porque nós não tínhamos como descentralizar o recurso, porque não havia acontecido o repasse do governo federal, então esse foi um ponto muito negativo para as nossas ações. Outro ponto muito negativo que vem acontecendo é a mudança nas políticas públicas, porque infelizmente no Brasil tem se criado uma cultura de a gente ter políticas partidárias como políticas públicas, então se muda o governo, se muda toda uma política de ordenamento política e isso afeta diretamente a instituição, seja nos aspectos de eleição, seja na abertura de novos cursos, seja na contratação de novos professores. Por exemplo, nós fizemos a construção de um PDI para os próximos 5 anos, mas nós não tínhamos como prever que dois anos após esse lançamento desse PDI, com a verticalização de cursos, a abertura de novos cursos, nós teríamos uma lei complementar que iria vetar

qualquer tipo de contratação de professor, de servidor e também de obras, então todo o nosso planejamento vai precisar ser revisto diante dessa realidade, então hoje, eu acho que as próprias políticas públicas que vem sendo instauradas no Brasil e modificadas, estão tendo um impacto dentro da infraestrutura, a carga horária... a própria política que vem sendo implantada pela Setec, sobre os mínimos e máximos de carga horária docente, vão refletir, a médio e longo prazos nas ações dos institutos, porque quando você coloca um professor com o mínimo de 16 horas de sala de aula por semana, você acaba limitando que ele consiga realizar de forma, com bastante qualidade, as pesquisas aplicadas, a extensão tecnológica, a inovação e que ele consiga dar uma aula de qualidade nos diferentes níveis e modalidades, porque uma coisa é você ter 16 aulas num curso superior X., uma coisa é você ter 16 aulas num curso de graduação, no curso técnico, no curso proeja, no curso FIC, que são públicos totalmente diferentes e requer um nível de dedicação e um fator de esforço muito significativo, então as políticas públicas no meu ponto de vistas são o fator que mais têm impacto dentro do instituto e nesse ponto de vista, em especial, a nossa forma de contornar essas políticas públicas é um pouco mais limitada porque não depende do Instituto, depende de fatores externos, mas o nosso papel é sempre cada vez que tem uma política nova, chama todo mundo, senta, debate e vê de que forma nós podemos aplicar. Isso vale também para a própria BNCC, que foi reformulada agora, a nova política do ensino médio, que foi publicada, então tudo isso tem um impacto, por exemplo, quando se muda a regulamentação sobre o currículo nos cursos de licenciatura e nós possuímos muitos cursos de licenciatura, então a gente precisa também reforçar um pouco sobre isso, então no meu ponto de vista são esses os pontos mais importantes que devem ser destacados nesses [mais de dez] anos.

Alessandro – no questionário aplicado anteriormente, um grupo inferior a 50% em todos os públicos não concorda totalmente que dispõem de que podem se expressar livremente sobre assuntos pertinentes ao [IFBEPT]. Como você avalia esse resultado.

EGR1 – vou pontuar até por conta dos níveis – administrativo, docentes e estudantes... nós temos um fator que é muito forte no serviço público brasileiro, que é entender primeiramente o funcionamento. Se nós fizermos um paralelo, é importante a gente tentar perceber desse total, qual o percentual que conhece a Lei de Criação dos Institutos e as ações que devem ser executadas. Só assim, em nível de reflexão... por que que eu falo isso? Porque os institutos federais possuem uma gama de mini ações, de regulamentos, em sua estrutura, que boa parte dos seus próprios servidores e isso em âmbito nacional ainda desconhece a sua capacidade de atuação, tamanho o número de braços que o instituto pode atender. No caso especificamente do [IFBEPT], eu vejo que todos têm a possibilidade... e lógico, dentro das próprias reuniões, de poderem participar e dar as suas próprias avaliações. Outro ponto que é importante destacar também é a própria comissão própria de autoavaliação, que é feita pela CPA. Nós possuímos uma CPA na Instituição e essa CPA, por exemplo, a adesão ao questionário é uma adesão também que é menor do que 50% de todos os públicos, de alunos, de professores e de técnicos e nesse ponto sempre me faz refletir... será que as pessoas sabem que é o momento para também poder se expressar, avaliar as fragilidades, as potencialidades. Então são questões assim que eu acho que as vezes a maior preocupação que talvez até... colocar aqui que talvez seja uma ação que o Instituto precise fazer, talvez demonstrar mais aonde são os pontos. Por exemplo, a ouvidoria, os setores que podem também atender e eu acho que é importante, é importante também a gente divulgar, porque a maioria das pessoas não sabe que numa Instituição de ensino tem uma ouvidoria ou a maioria das pessoas não sabe que as Instituições de ensino superior precisam ter uma comissão própria de avaliação, então é importante destacar esses papéis para que as pessoas tenham melhor interpretação de onde podem opinar, mas particularmente me causa certa estranheza não ter um público maior do que 50% pelo espaço, pela estrutura, por ser uma instituição de ensino com uma ideia multi-campi, pluricurricular, eu imagino que a gente poderia ter um número maior e talvez esse número não seja maior por

desconhecimento dos nossos braços enquanto instituição e talvez por não terem conhecido os espaços adequados para poder também fazer as sugestões, as próprias formulações ou até mesmo por alguma experiência negativa em questões mesmo particulares. As vezes você tem uma negativa num ponto de vista e isso acaba te frustrando, sem entender o outro lado e aí a gente acaba se limitando em não dar uma opinião em uma segunda vez, o que eu acho que totalmente errado. Eu acho que você sempre tem que dar sua opinião onde você achar que é conveniente, você tem que se posicionar. Só aproveitando a oportunidade ainda nessa parte, um outro ponto que é importante destacar, é porque assim... essa divisão de categorias que a gente tem dentro da instituição, automaticamente já coloca o técnico administrativo numa posição aonde ele se sente inferior ao docente (...) e isso ocorre pela discrepância salarial entre técnicos e professores, enfim...

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT], considerando a existência de um órgão máximo de gestão, que é a reitoria? Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de ações e decisões na reitoria, prejudicando, de certa forma a participação e autonomia dos *campi*?

EGR1 – a reitoria, especificamente, é a unidade estratégica, tanto que a gente não pode ter vinculado a nós, alunos. A gente não tem aluno matriculado na reitoria porque na estrutura é o órgão estratégico, então como órgão estratégico, teu papel é mais voltado pra tomada de decisão. A existência de um colégio de dirigentes, aonde envolve todo diretor, eu acho que já traz um pouco essa participação e aí, acho que cabe a cada um dos diretores trazer as realidades vivenciadas em suas unidades pra esse debate no colégio de dirigentes. Fato é que pela própria legislação, a assinatura em toda parte de contrato, de nomeação para todas as unidades, recai sobre o dirigente máximo, que é o reitor, então a própria responsabilidade em relação aos órgãos de controle acaba sempre em cima do reitor, mas no aspecto do colégio de dirigentes, acho que os *Campi*... porque assim, os *campi* são que operacionalizam e se a gente não estiver trabalhando, dialogando com os *campi*, essa operacionalização tem tudo para sair uma operacionalização errada ou fragilizada, então é importante sim, ter essa comunicação com os *campi*, inclusive na tomada de decisão e no meu ponto de vista ela sai pelo dirigente máximo daquela unidade, que é o Diretor Geral, dentro do colégio de dirigentes e com [o reitor], mas sim, nessa autonomia dos institutos, os dirigentes máximos, no caso, o reitor tem a centralização de responsabilidades maior também, que é o papel de assinar ou não e a responsabilização acaba vindo sobre ele, então ele tem de certa forma um cuidado e uma atenção maior, porque o nível de responsabilidade dele dentro do próprio relatório de gestão também é maior, mas essa responsabilidade tem que ser dividida com os *campi* no sentido de ouvir, porque é onde se operacionaliza e se executa as ações.

Alessandro – como o [IFBEPT] define as bases de distribuição do orçamento?

EGR1 – é muito clara a divisão orçamentária, porque ela vem por uma matriz que é a matriz Conif, que é com base no número de alunos de cada unidade, então por exemplo a gente tem a assistência estudantil e a gente tem o custeio e o funcionamento, que é tudo com base no número de alunos matriculados. Os *campi*, obviamente, com maior número de alunos vão receber a maior fatia do bolo, então no meu ponto de vista, até porque a minha atuação é mais na atividade finalística, mas no meu ponto de vista, nas pastas em que eu já estive como gestor, eu sempre via essa distribuição igualitária proporcional ao número de alunos. Em alguns casos, como por exemplo [o *campus C*]... [*Campus C*] começou na metade de 2014, então 2015... quando ela começou em 2014, ela não tinha alunos em 2013, mas ela começou funcionando em 2014 e ela precisava de recursos, então nesse momento inicial, a fatia do bolo [do *campus A*] e [do *campus B*] precisou cobrir uma necessidade muito pontual [do *campus C*], mas no meu ponto de vista, são mais situações bem pontuais. Aconteceu [no *campus C*], aconteceu depois [no *campus D*], aconteceu depois [no *campus E*], mas como o [IFBEPT] tem um

intervalo de tempo bem pequeno [], é três quatro vezes que isso ocorre, então isso tem um impacto maior na atuação, mas no meu ponto de vista hoje, é bem dividido esse orçamento de acordo com o próprio número de alunos, até porque isso fica evidenciado na própria matriz CONIF. Não tem como você fugir e com a chegada da plataforma Nilo Peçanha em 2017, que é o censo oficial da rede, você consegue também ver esses valores, ao ponto que a própria assistência estudantil não tem como você por exemplo... ah, eu gosto do *campus* [E], que é um *campus* [que tem certa especificidade]. Não tem como eu pegar a maior fatia do bolo e colocar lá, porque o maior número de alunos está no *campus* [A] e é aonde se precisa mais. Ai outro ponto que eu acho muito importante a gente destacar também. É preciso que nossos alunos e servidores conheçam mais o orçamento da instituição, porque a maioria acha que... não sabe, por exemplo, que a gente recebe um valor fechado de 18 milhões... vamos supor, esse ano veio, por exemplo, 18 milhões, só que os 18 milhões que a gente recebe hoje é a metade do que a gente recebia em 2014, só que em 2014 a gente tinha duas unidades e hoje a gente tem sete. Em 2014 a gente tinha dois mil alunos e hoje a gente tem oito mil, então a nossa comunidade precisa entender um pouquinho e eu falo isso, eu falo não só do [IFBEPT], eu falo do cenário nacional como um todo. A gente precisa entender onde está sendo aplicado cada um dos centavos dessa divisão, porque isso parte também dos nossos impostos. Então, no meu ponto de vista, a gente precisa e é um papel também da gestão do [IFBEPT], é fazer um processo e a reitoria itinerante ajudou muito antes da pandemia, quando tinha, porque os dirigentes iam pra instituição e apresentavam... Olha, veio isso de orçamento e foi dividido dessa forma. Com a pandemia... a gente teve um ano de eleição interna, em que a gente não pôde ter reitoria itinerante e depois, dois anos já seguidos de pandemia, que também limitaram essa reitoria itinerante, que é onde se vai toda a reitoria para as unidades e em linhas gerais apresentam e sanam as dúvidas referentes a esses aspectos administrativos, então no meu ponto de vista, os servidores precisam conhecer um pouco mais das fontes orçamentárias que vêm pra instituição.

Alessandro – falando disso ainda, como o [IFBEPT] identifica as necessidades dos setores e departamentos com vistas a constituir uma proposta orçamentária que atenda às demandas globais de custeio e investimento?

EGR1 – nós possuímos um plano de ação. O plano de ação é feito no ano anterior para subsidiar as ações do ano seguinte. Em linhas gerais, a orientação que todos os gestores possuem. E ai quando falo em gestores, é do colégio de dirigentes, nós pró-reitores e os diretores gerais, é que dentro de suas unidades se sentem o Diretor Geral com o Departamento de Administração, o departamento de ensino e o departamento de extensão e cada um desses departamentos já traga de seus públicos as suas necessidades e prioridades, com base na realidade daquela unidade, nas prioridades também que são colocadas praquela unidade e a partir desse levantamento faça a construção da sua PLOA, que é a proposta de LOA e ai se junta as unidades com a reitoria e é enviado pra discussão no CONIF. Ai a partir dessa PLOA a gente tem o que a gente vai fazer. Geralmente a gente sempre tem um corte de quase vinte por cento nesse planejamento, que a gente sempre faz a LOA do ano seguinte, com base na desse ano, pensando ai num aumento de até dez por cento. E a gente tem, nos últimos anos, sido surpreendidos com uma LOA com vinte por cento abaixo do planejado, mas a orientação que se tem é que cada unidade, juntamente com sua equipe administrativa e estratégica, faça o levantamento das ações e construa essa ação. Enquanto servidor, quando estive lotado no *campus* [C], no início de implantação, que eu fiquei nos primeiros anos lá efetivamente e depois eu vim pra reitoria, eu sempre via isso, de estar sentado com a sua equipe pra poder fazer o planejamento, da mesma forma que eu faço com a minha, desde que estive na proen e estive agora na extensão. Eu sento com os meus departamentos e faço o meu planejamento. O que é prioridade? Ah, eu tenho prioridade em bolsa de iniciação científica e uma pós-graduação, mas se eu tiver recursos só pra uma, qual das duas têm uma prioridade maior, então nós estamos tentando... isso tem melhorado a cada ano e tem melhorado no

aspecto em que a gente fala da gestão de risco, que a gente tenta colocar... então por exemplo se a gente tiver vinte por cento de corte, se tiver trinta por cento, eu consigo executar dentro do meu ano, digamos assim... então esse é um ponto em que a gente vem tentando trabalhar e é a orientação que nós recebemos, dentro do próprio colégio de dirigentes. É esse trabalho envolvendo os departamentos e cada departamento já trazer a demanda dos seus docentes e técnico-administrativos que compõem o departamento.

Alessandro – e na medida em que há a necessidade de se fazer um corte, esse corte... como você disse, veio uma proposta com vinte por cento a menos do que no ano anterior, vocês fazem um corte linear em todos os departamentos ou se faz uma análise de prioridades para poder fazer os ajustes?

EGR1 – ai como esse orçamento já vem com base no número de alunos por unidade e esse corte é geral, esse corte é proporcional a todos, então a gente acaba ficando limitado nessas ações. Quem mais realmente tem... digamos assim... o ensino é o que recebe menor recurso na reitoria, de pró-reitorias. A extensão e a pesquisa, a gente já tem um fator melhor, porque nós temos uma rubrica que é inovação, que é específica pra gente, então quando se tem corte no custeio e no funcionamento, as vezes se corta mais na [Proppex], [], porque de certa forma nós vamos ter depois como executar outras ações a partir da inovação, então isso acaba equalizando, mas os demais nos *campi*, mas em alguns momentos obviamente a gente tem uns prédios que está finalizando no *campus* tal. E se não tiver um aporte financeiro, não vai conseguir executar, então a gente acaba muitas vezes descentralizando de uma outra unidade. Isso de comum acordo com os dirigentes máximos, para poder terminar essa determinada ação. A exemplo disso, nós tivemos agora uma proposta de pagamento de bolsas para gente conseguir participar de um programa que é de língua portuguesa pra refugiados no Brasil e a gente não tinha no nosso planejamento orçamento pra isso, mas como nós estamos numa pandemia e não estão ocorrendo viagens, a gente não está utilizando as diárias e passagens, então a gente passou nas outras pró-reitorias, mostramos as nossas necessidades, cada um fez a doação dentro do que se pôde fazer. O mesmo pra esse ano. Nós tivemos o vencimento dos estágios dos alunos e quando nós fizemos uma nova licitação, como a gente vem renovando com a empresa anterior, a gente ficou até 2020 com um valor que era de 2015 do seguro de alunos, só que com toda a mudança na economia, se a gente pagava lá atrás 2 reais por aluno, agora a gente tá pagando 15, porque teve um aumento significativo em tudo. A [Proppex] não tinha como pagar esse seguro para mais de 8 mil alunos e ai, da mesma forma todo mundo se somou para poder... porque era prioridade seguro em detrimento de outras ações.

Alessandro – 33 % dos servidores técnicos administrativos concordam totalmente que as ações e decisões dos departamentos advêm de normas e procedimentos estabelecidos internamente ou advêm de instâncias superiores. É possível afirmar que ações e decisões setoriais ou departamentais, são executadas voluntariamente por um ou mais profissionais? Ou seja, eles podem tomar decisões deliberadamente, independente de regras e normas?

EGR1 – não! No seguinte aspecto – por exemplo as bibliotecas, os registros escolares, os protocolos possuem dentro do seu rol de funções, alguns encaminhamentos que devem ser seguidos. A construção dessa política... porque a maioria se trabalha baseado em alguma política ou regulamentação interna, foi construída a partir de comissões, então essa comissão envolveu todos esses setores. Pode ser... a gente tem muitas comissões que são comissões antigas, a gente tem regulamentações por exemplo de 2013. Em 2013 eu tinha menos de 100 servidores no [IFBEPT], hoje tem [mais de 600], então a maior parte dos servidores chegaram quando essas regulamentações já estavam construídas, então vários setores hoje passam por um processo de revisão de alguma política, mas cada departamento segue um conjunto de ações, de protocolos que já são previstos para o funcionamento daquele setor... o que vale

pra biblioteca, o que vale pro registro, por exemplo prazo de matrícula, protocolo de matrícula e que eu entendo assim, do meu ponto de vista, que neste caso, a partir do momento em que a política foi construída envolvendo esses setores, todos eles através de um representante, puderam construir a melhor forma dentro da legalidade para aquele departamento funcionar, ai eu entendo que realmente tem que seguir esse protocolo para ter a ideia de rede e pra que não aconteça muito a questão da pessoalidade, em especial os espaços que precisam atender o público externo. Por que que eu falo isso? Vamos supor que na biblioteca tem um conjunto de... que livros só podem ser emprestados para alunos devidamente matriculados no suap. Se eu tiver um aluno que não estiver matriculado no suap, mesmo sendo aluno, ele não vai poder ter um empréstimo de livros naquele momento, mas se uma biblioteca passa a emprestar, vai ter uma discrepância de atribuições, então no meu ponto de vista, essas regulamentações internas, a partir do momento de uma construção coletiva, elas são positivas para o bom funcionamento do setor.

Alessandro – por que você acha que as pessoas entendem diferente? Por que elas acreditam que podem tomar decisões, tendo em vista esse percentual?

EGR1 – eu acho.. depende do que eles estão tentando entender o que é uma tomada de decisão. Essa tomada de decisão seria o quê? Seria receber um processo? Se eles pudessem exemplificar, talvez pudesse ser mais fácil, porque talvez nessa liberdade que eles têm falado, talvez seja no atendimento, seja no de dar sugestões e não o de mudar protocolos existentes. Lembrando também que, no meu ponto de vista também, a maior parte dos setores aqui têm a possibilidade de propor novas regulamentações. O registro escolar do *campus* [A] é campeão assim de dar sugestões de protocolos que devem ser mudados. Ai como não tem como exemplificar, eu não posso dar uma opinião certa.

Alessandro – de fato, mas isso chama a atenção mesmo, porque é como se um grande contingente coloque que nem tudo o que se faz é baseado em norma e regra.

EGR1 – assim, até por ser uma instituição nova, tem muita coisa que a gente não tem ainda um protocolo de funcionamento. Por exemplo, processo seletivo, cada processo seletivo tem um formato diferente, regido por um edital diferente. Não tem um formato único para todos os processos. Talvez seja nesse sentido de dar uma opinião ou alguma coisa nesse sentido, que eu não vejo de tudo como algo negativo. Nesse ponto até vejo mesmo como uma resposta positiva.

Alessandro – como ocorre a escolha dos membros do consup? Há influência política por parte da gestão sobre os resultados dessa escolha?

EGR1 – vou pegar assim o que, sob meu ponto de vista, são as comissões de maior relevância dentro da Instituição. Nós temos o conselho superior, que tem representantes de todas as instâncias. Nós possuímos a CPA, que é a Comissão própria de autoavaliação, também com representantes de todas as instâncias e mais na instância de servidores, nós temos a CPPD, voltada especificamente para professor, mas que também é um processo eleitoral, digamos assim. E ai nessa perspectiva, eu vejo o seguinte: Primeiro, como são comissões que têm um trabalho árduo, porque ser membro do conselho superior, ser membro da CPA, ser membro da CPPD tem um fator de esforço, de trabalho, de dedicação, de leitura, de construção de documentos, que é muito significativa e não existe uma remuneração para essas comissões. Você está lá por querer representar uma categoria ou por ser convidado, enfim... e ai por não se ter uma remuneração e ter um excesso de trabalho, a gente acaba não tendo a adesão expressiva de todas as partes envolvidas no sentido de querer concorrer. Se você pega a CPA, que é a comissão própria de avaliação, que tem um papel fundamental no reconhecimento de todos os nossos

cursos de graduação, na maioria das unidades, a gente não tem candidatos e isso desde o início da CPA em 2015 que foi a primeira comissão, suficientes. As vezes você tem mais vagas do que inscritos. E aí nesse sentido, obviamente, quando não se tem candidatos, acaba sendo aquele fator de esforço da gestão pedindo a um ou a outro que possa entrar para que a gente tenha a comissão em funcionamento, mas obviamente que isso não tem o mesmo resultado do que o resultado fruto de uma eleição, onde muitas pessoas queriam participar, porque quanto mais pessoas querendo participar, mais rico fica o debate e obviamente que também no aspecto político interno, sempre que tem uma comissão, a gente tem também num cenário político... ah eu gosto do professor tal, tenho afinidade e tal e acho que seria um bom representante pro conselho, então além de obviamente de convidá-lo e de incentivar que ele possa concorrer, no meu caso, como pró-reitor, eu também faço campanha, digamos assim, para que essa pessoa possa ser eleita, porque é uma pessoa em quem eu confio e que também vai estar me representando enquanto servidor, então no meu ponto de vista a gente tem esse aspecto, que é um aspecto de incentivo também às pessoas com as quais nós nos identificamos, mas no resultado especificamente da eleição, eu não vejo uma atuação da gestão, até porque isso nem passa pela gestão de pró-reitores e pelas instâncias de diretores. É encaminhado direto para o conselho superior, que aí possui os representantes para o mandato anterior.

Alessandro – como é que se dá a articulação entre os representantes e os representados? Essa articulação existe?

EGR1 – isso vale não só para os processos que são de eleição, eu vejo isso também como um papel necessário nas comissões. Quando você está numa comissão de construção de uma política, voltando naquela pergunta anterior, você é representante daquele setor, então você não pode fechar para a sua opinião, você está representando um segmento, uma unidade, então tem que levar as demandas daquele segmento e trazer as respostas. Na minha opinião, eu acho que o que precisa mais é o representado cobrar mais do seu representante. Olha fulano, tu tá na CPPD... a gente teve agora recentemente uma questão que no [IFBEPT] a RSC ficou suspensa por um tempo e ela ficou suspensa porque nós estávamos numa política interna desatualizada, mas quem faz a política não é o pró-reitor de gestão de pessoas, é a comissão da CPPD que foi eleita, só que a cobrança veio pra gestão de pessoas, então eu acho que o representado tem que passar a cobrar mais do representante, tanto na tomada de decisão quanto no retorno dessas respostas. Pautas do consup, períodos do questionário... deixar o questionário de autoavaliação por um período maior, fazer um processo maior de sensibilização, então eu acho que talvez seja um processo gradativo e aí eu vejo que cada vez que o representado fosse sentir distante do representante, ele vai também mudando sua percepção na hora de votar, até chegar aonde a gente tenha um resultado e aí esperando que seja satisfatório para os dois lados.

Alessandro – como funciona o Conselho superior na tomada de decisões?

EGR1 – o Conselho superior, como eu falei, tem segmentos do colégio de dirigentes, professores, técnico-administrativos, alunos, comunidade externa, representantes da sociedade civil organizada, representantes do próprio MEC e todos os ex-reitores compõem essa mesa, não com poder de voto, mas com poder de ser tipo um ancião conselheiro e aí os processos precisam chegar no Consup, por regra... e aí esse ano especificamente, nos dois últimos anos isso tem sido à risca, os processos precisam chegar no consup com pelo menos 30 dias de antecedência. Os processos chegam e são escaneados, quando não estão em digital. Quando já estão em digital, eles são enviados para as câmaras. Esses conselheiros são divididos em câmaras, então na câmara de extensão, sou eu e mais cinco pessoas, então chega o processo, a gente se reúne e faz a leitura desse processo, avalia se está assinado, se está carimbado, se está com todos os documentos e aí nós fazemos um parecer em cima disso e relatamos na reunião

seguinte na forma como o processo chegou, o que consta e a nossa percepção. E aí fica a critério de todos acompanhar o nosso voto ou pedir vistas ao processo ou não pedir. Na maioria dos nossos processos, os conselheiros acabam acompanhando o voto da câmara, mas já aconteceu, por diversas vezes, em especial quando se trata de relatório de gestão, se trata do PDI, de um conselheiro pedir vistas do processo e aí esse processo vai ficando até que todos estejam de acordo com a votação, então existe um protocolo que também é seguido e que vale para todos os processos.

Alessandro – há algum meio de participação da comunidade durante as reuniões?

EGR1 – eu posso dar um exemplo bem claro. Eu, quando estava como professor, por diversas vezes... por exemplo, PPC do curso de licenciatura em matemática, quando foi passar por reformulação, eu convidei e pedi autorização à secretária e com antecedência da reunião, até por conta da limitação... é físico, né, é presencial e há limitação de espaço. Eu pedi para que a gente pudesse ter a entrada de 22 pessoas que iriam assistir a votação, que iam participar e isso foi concedido. Em outros momentos e em alguns outros documentos também, por exemplo, o relatório de integridade que é feito pela Diretoria de Integridade da instituição. Nesse ponto, a própria Diretora de integridade e a equipe que a compõe, vão para a sala do consup e apresentam a defesa dela antes da própria votação, então por exemplo, se a gente tem um estudo de viabilidade com a abertura de um novo *campus*, nada impede que a comissão que foi responsável por aquela viabilidade, na hora de o relator apresentar aquele processo, que ela vá e faça a defesa daquilo que ela fez também, mas desde que seja solicitado com antecedência à secretaria do consup e que tenha também a disponibilidade de espaço, porque é feito num... quando é virtual, a gente tem um aspecto maior. E também tem outro ponto que é importante, que no início da atual gestão, as reuniões do Consup, especificamente, eram gravadas e transmitidas ao vivo para todos os servidores. E isso foi um ponto muito importante no [IFBEPT]. Eu acho que durante a pandemia realmente que deixou de seguir essa tramitação pelo cenário pandêmico, mas até então a gente tinha essa transmissão e por incrível que pareça, na média a gente tinha nove ou dez pessoas assistindo, de um total, de um universo de mais de oito mil, se contar alunos e servidores, então é um número baixo também nessa procura.

Alessandro – quais têm sido os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGR1 – nós temos hoje os próprios canais oficiais, que são os e-mails e.... porque assim, no segmento onde eu trabalho, [], nós temos internamente e isso dentro do nosso departamento, um hábito de que nenhum processo passe mais de quinze dias conosco dentro do setor, sem parecer e sem dar o devido andamento, da mesma forma que a gente tem uma rotina de que nenhum *email* fique sem resposta por mais de cinco dias. []. É uma maneira que eu tenho para trabalhar com a minha equipe, mas outros setores, as vezes até pela própria demanda, eu não tenho como ter o controle do tempo que as vezes eles levam para dar uma resposta, mas especificamente nos espaços onde eu trabalho, a gente tem esse cuidado, mas a gente tem os próprios canais oficiais, até a própria comunicação traz muitas informações, por exemplo, do próprio *Messenger*, do *facebook*, que não é um canal oficial, mas as vezes as pessoas vão lá e eles demandam pra gente e aí dão essa resposta. Nós temos a própria ouvidoria, que é o canal específico pra isso. Nós temos a comissão própria de avaliação, que é o papel dela fazer também esse processo de mapear as fragilidades e dar um retorno pra comunidade a partir... ou sugerir pra gestão pra que a gestão corrija essa fragilidade, se houver. E também nós temos os atendimentos... os espaços de livre acesso, pelo menos na maioria dos departamentos, você pode entrar, sair, bater e sair e ser atendido naquele mesmo horário.

Alessandro – você falou mais cedo sobre a reitoria itinerante...

EGR1 – Ah, sim! A reitoria itinerante é o período em que a reitoria, através de seus dirigentes máximos, sai daqui e faz um percurso para as unidades, então a gente se instala na unidade por uma semana pra poder dar as principais respostas e atendimento. A reitoria itinerante já funcionou duas vezes ao ano, até por conta da realidade geográfica do estado. Os municípios [B] e [E], por não serem asfaltados, isso acaba demandando um deslocamento que é também cansativo, mas também é uma possibilidade de retorno.

Alessandro – de que maneira a comunicação e as relações com a comunidade educacional pode ser melhorada a fim de minimizar essa sensação de afastamento que foi verificada na pesquisa?

EGR1 – eu acho que a reitoria itinerante... o retorno dela agora após pandemia pode ajudar. Eu acho que o cenário de pandemia também causou essa sensação em todo mundo. A gente acabou se sentindo um pouco sozinho, então o cenário da pandemia pode ter agravado um pouco isso, até porque a gente ficou um ano sem aula em todos os níveis e modalidades, então isso deu uma certa insegurança. Eu entendo que a gente teve um avanço agora com mais um canal de rede social, que foi o instagram, que eu acho que ajudou bastante, mas além disso eu acho que a gente pode tentar fazer outros eventos, seminários para a participação da comunidade. Eu acho que quando tiver qualquer política nova, que seja aberto um período para que as pessoas... a exemplo do que foi feito com o PDI. Abriu um período para que as pessoas pudessem dar sugestões, que as vezes as pessoas só querem ser ouvidas, não precisa nem de respostas. Elas só querem saber que alguém ouviu ou recebeu a demanda dela, então acho que é um ponto importante e especificamente no caso da comissão, que é algo que eu pensei agora, acho que a gente pode avançar um pouco mais.

Alessandro - uma situação apontada pelos respondentes do questionário e que precisa ser melhorada no âmbito das práticas de gestão democrática do [IFBEPT] é a existência de uma política interna que afeta as relações entre a gestão e a comunidade educacional, especialmente entre os servidores. Sobre este aspecto, os públicos mencionam a existência de pólos discordantes. Os contra e os a favor da gestão, ou seja, a gestão aqui entende-se aqueles que estão no poder atualmente. Esse aspecto de fato existe no contexto do [IFBEPT]?

EGR1 – existe! A gente tem realmente e eu acho que em qualquer ambiente... as universidades historicamente sempre têm isso... que são grupos, o conjunto de pessoas que atendem aquelas características que também gostariam de estar especificamente naquele lugar. E isso mais pontualmente nos cargos eletivos, de reitor e diretores gerais, que vale pra todas as unidades, então existe sim esse interesse, mas ao ponto que finda a eleição, eu entendo que todo mundo tem a mesma parcela de responsabilidade para a qualidade do nosso produto final, que é a qualidade do ensino. E aí sempre que houver as eleições, obviamente, cada um que se achar que atenda as características e que almeja aquela situação, que tente fazer um trabalho para que consiga efetivamente ascender a esse posto, então existe como existe em qualquer outro espaço. So que eu acho, é como eu mencionei lá em cima. Quando se fala em todas essas questões, o que a gente não pode deixar, é que as percepções individuais afetem a nossa realidade de ensino. Eu acho que em todo e qualquer ambiente, a divergência de opinião é importante pro crescimento, porque me preocupa muito aonde todo mundo pensa igual, porque aonde todo mundo pensa igual, fica difícil você ampliar, avançar, porque não tem o debate. Todo mundo ali... aonde tem essa divergência de opinião, é mais fácil e mais rico de se ter um debate construtivo, mas eu acho também que a gente precisa também dar espaço para que esse debate também ocorra dentro de... especialmente na construção de políticas.

Alessandro – mas, considerando alguns questionamentos que eu lhe fiz lá em cima, como por exemplo a eles entenderem que o fato de esse contexto político existir, ele pode estar de alguma forma prejudicando as práticas democráticas da gestão, tendo em vista por exemplo que eles falam lá em cima que eles não têm liberdade de expressão? Ou que não se interessem por participar de ações e de projetos relacionados ao [IFBEPT], porque podem estar insatisfeitos ou inconformados com esses aspectos políticos que se apresentam... de repente, esse contexto político é capaz de prejudicar o grau de democracia que nós temos nesta instituição, ainda que em todos os públicos, eles avaliaram esse grau como superior a 6, numa escala que vai de 1 a 10.

EGR1 – Eu particularmente acho assim – é possível que isso prejudique? É possível! Mas eu prefiro acreditar que um servidor, uma pessoa... que ela não deixa de participar de um determinado projeto ou algo assim, por discordar da gestão ou por ter uma opinião contrária, até porque quando se fala do serviço público, a gente tem uma garantia, que é a garantia da lei do servidor público, que nos dá também autonomia para trabalhar dentro dos princípios que regem a administração pública, então a gente precisa também conhecer os nossos direitos e dentro desses direitos está automaticamente a autonomia, a participação, a própria ética, a liberdade de opinar, então eu prefiro acreditar que não, que existir essas ideias políticas divergentes dentro da instituição, em especial nos pleitos eleitorais, que isso não afete diretamente a minha... o eu decidir ou não participar de um edital de pesquisa, por exemplo, que é aberto a todos e que possui regras claras de seleção, então eu prefiro acreditar que um servidor não deixe de participar por conta disso, porque seria algo muito ruim pro sistema democrático, mas ainda por termos exemplos por sermos uma instituição de ensino, mas pode acontecer? Pode acontecer! Pode acontecer de ter um ou dois ou três ou mais casos que deixem de participar. Pode ser, mas eu prefiro acreditar que não tenha.

Alessandro – a escolha dos sujeitos para ocupar os cargos de gestão nomeados pelo reitor tem relação com esse aspecto político?

EGR1 – então, eu vou tratar da minha trajetória dentro do próprio [IFBEPT]. Quando eu cheguei em 2014 na instituição, era uma instituição, mas já tinha uma trajetória de [] anos de funcionamento. Eu tomei posse em agosto. Não conhecia ninguém dentro do Instituto, mas ninguém mesmo assim. Eu vim com a cara e a coragem [] sem conhecer até... nem conhecia o reitor na época. Eu cheguei na primeira semana de agosto, e quando foi na primeira semana de setembro eu já havia sido convidado para assumir uma função de gestão, que foi uma coordenação. E daí logo em seguida e muito em seguida, fui convidado para assumir um cargo de direção, que é um nível estratégico um pouco mais alto, que era um depex. E assim sucessivamente, se ter qualquer vínculo de conhecer, de parentesco ou de qualquer outra coisa dentro da instituição. Então no meu caso, eu não consigo ver nesse formato, da mesma forma que toda a equipe que trabalha comigo e não sou eu que assino a portaria. Eu levo pro dirigente máximo como sugestão, eu não consigo ver também essa característica, de ser assim por conta de um perfil político. E se a gente fizer uma análise nas pessoas que estão hoje em alguns cargos dentro do próprio [IFBEPT], a gente tem muitas pessoas que estão em cargos hoje e que em outros momentos do [IFBEPT] se posicionaram contrários ao nosso grupo gestor. Por exemplo, nós temos pessoas que estão em cargos de CD3 que não nos apoiaram em algumas eleições, mas que hoje através de uma análise técnica, de perfil, de profissional, foram convidados para estar numa função, então eu acho que as decisões para quem vai assumir a gestão, elas não estão diretamente vinculadas, exclusivamente, a apoio a grupo político. Logico que se você tem uma equipe que atuou na campanha, que faz parte daquele grupo político, realmente existe uma possibilidade de essa pessoa assumir alguma pasta, obviamente, mas da mesma forma, também a gente tem pessoas que atuaram diretamente na

campanha, que tiveram em cargos na última eleição, que no atual contexto não estão em cargos da alta gestão ou de gestão

Alessandro – como é que ocorre o processo eleitoral para escolha de reitor e diretores gerais?

EGR1 – nós possuímos dentro da nossa própria lei de criação os critérios mínimos para ser candidato a diretor geral e pra ser candidato a reitor e ai tem que ter um tempo, que é o mínimo de cinco anos de serviço público. No caso especificamente de reitor, tem que se professor. Tem que ter doutorado ou estar no nível da carreira, que já é mais próximo ao nível de titular e ai atender aos outros critérios do Ministério da Economia, que são mais atuais, que é não ter sido penalizado em processo administrativo, não ter sido condenado em uma ação civil e então segue uma regra, que é uma regra nacional e ai os interessados concorrem nesse pleito. E esse pleito é acompanhado por uma comissão com representantes de todos os segmentos. Essa comissão é deflagrada a partir do consup, mas em cada unidade há as eleições dos pares que irão representar nesse período. Da mesma forma que os candidatos, durante o período de eleição, podem fazer indicação de um número proporcional de fiscais e fazer o período de campanha também previsto dentro de uma legislação, que é apresentada por essa comissão responsável por acompanhar o processo eleitoral. E ai vale destacar que quando é finalizado o processo eleitoral e é aprovado no consup, não é automático a nomeação, a designação. Esse processo vai pra Brasília e corre todas as instâncias do MEC e quando é aprovado por todas as procuradorias jurídicas, até chegar na casa civil.

Alessandro – nesse processo pode existir também algum tipo de interferência política, em relação a barganhas, negociações, influências, jogos de poder, etc.?

EGR1 – olha, o cenário... isso pode acontecer em qualquer instituição. Um candidato pode realmente chegar e... Olha, vamos juntar aqui 30 pessoas e se eu for... isso pode acontecer... No nosso quadro gestor, no atual que está e eu falo com muita segurança, porque é algo que é sempre reverberado, todo mundo que está, em momento algum foi prometido ou foi convidado para alguma função ou algo nesse sentido. Nossa função é realmente de apoio, pra quem está na gestão e apoiou, porque tem muitos que não apoiaram diretamente ou que sequer apoiaram. Em momento algum a gente teve algo como moeda de troca. Foi muito claro, a gente está aqui porque a gente acredita na sucessão. Naquele momento a gente tinha a possibilidade de sucessão e tinham outros nomes também que se colocaram a disposição, então nós acreditamos que dentre estes, a sucessão no caminho que o [IFBEPT] vem percorrendo, é melhor, mas tanto é que em momento algum foi colocado a possibilidade de moeda de troca, ou “me apoie, que você vai ter uma função ou algo nesse sentido, até porque muitas daquelas pessoas que no período eleitoral estavam em cargos de gestão... e são muitas mesmo no cenário, hoje já não estão mais em cargos de gestão, outros nem na própria instituição estão, então a gente tem esse cenário também... que no meu ponto de vista é um cenário positivo, mas que não impede por exemplo que um candidato nesse processo eleitoral, que ele chegue com uma unidade do interior, por exemplo, e negocie – ó, se vocês me apoiarem, a pró-reitoria tal vai pra vocês. E isso acontece em alguns outros institutos, a gente tem esse relato, mas no caso do [IFBEPT], no quadro gestor, a gente não teve nenhuma oferta, digamos assim, para apoiar ou pra estar aqui. Acho que todo mundo que está, foi a convite e sabe que estamos hoje e podemos não estar amanhã também. Isso tem que ser uma realidade pra gente.

Alessandro – os estudantes consideram que as políticas de apoio direcionadas a eles precisam ser melhoradas, especialmente no que tange às práticas de assistência estudantil. O que o [IFBEPT] tem feito para garantir a permanência e o êxito dos estudantes do [IFBEPT]?

EGR1 – o próprio [IFBEPT] tem um programa de acesso, permanência e êxito, que os Institutos possuem e que as universidades não possuem, mas por exemplo a política nacional de assistência estudantil não foi feita pensando nas características dos Institutos Federais, ela foi feita para as universidades, então quando você pega a lei da política de assistência estudantil, falando da questão orçamentária para manutenção, está lá que a política de assistência estudantil é pra alunos regularmente matriculados em cursos de graduação em universidades públicas presenciais. A gente tem graduação, a gente tem técnicos... então assim, no [IFBEPT] a gente já pega uma fatia de bolo que é pensando num público e divide com todos os alunos e a gente tem também a própria questão da alimentação, então a gente precisa encaixar isso tudo dentro das próprias regulamentações, que é o PNAE, que é o programa de Alimentação Escolar, que não atende o superior, então a gente tem e precisa, dentro de uma estrutura que atende todos os públicos, conseguir equalizar essas regulamentações que atendem só a públicos específicos e que na hora que a gente recebe do governo federal, é muito pequeno o valor. Por exemplo, a gente recebe 50 centavos pra bancar o almoço de um aluno do proeja. A gente não tem como fazer um almoço com 50 centavos, entendeu. Não dá nem pra comprar uma maçã, inclusive, então a gente precisa equalizar essas situações. A política de assistência estudantil tem que ser pensada de forma contínua, então a gente vai precisar fazer essas melhorias a todo tempo, que envolve não apenas a questão orçamentária, porque às vezes o aluno pensa muito na questão assistencial vista como bolsa e as vezes ele não entende nem o... e é nosso papel fazer isso também... do seu direito e do seu dever... a exemplo do bolsa permanência, que a gente acompanhou bastante. O aluno indígena e quilombola recebe novecentos reais por mês dentro de uma bolsa permanência, mas você tem que estar presente e as vezes ele acha que não precisa estar presente, que só de ele vir aqui, ele faz jus àquela bolsa durante quatro anos e não é assim... em tudo, você tem o seu direito, mas ele é constituído de um conjunto de deveres que você deve seguir, então a gente deve também desmistificar que a assistência estudantil é só ajuda financeira. Não é! É ter segurança pública aqui do lado de fora, é ter o órgão municipal com o transporte coletivo de qualidade, é ter a guarita, é ter o espaço pra poder descansar... isso tudo são políticas de assistência pra manter, então em especial o nosso aluno tem a percepção fechada da assistência pro valor orçamentário, da ajuda de custo, mas a gente precisa e isso é também um trabalho nosso de maneira contínua na assistência, mostrar pra ele que a assistência vai além desses 150 ou desses 400 reais que ele recebe como ajuda de custo, muito embora nós saibamos que mais de 60 por cento dos nossos alunos vivem numa situação de vulnerabilidade hoje, que são famílias com renda per capita de menos de um salário mínimo e meio. Com salário mínimo e meio hoje, você não consegue manter uma família, por exemplo, com uma qualidade de vida mínima, assim, digamos. E aí, algumas dessas pessoas têm essa necessidade, só que a gente não tem condição quando a gente pega de 8 mil alunos, 6 mil alunos, por exemplo, de pagar pra eles uma ajuda de custo, então ela vai pro rank de prioridades e as vezes a gente não consegue atender a todos, então isso gera um pouco de insatisfação.

Alessandro – tomando-se com base os aspectos das políticas institucionais direcionadas aos docentes, os processos de capacitação, a carga horária docente, as políticas de remoção e redistribuição e a disponibilidade de recursos para participação em eventos de natureza científica são questões avaliadas pelos docentes como passíveis de melhoria. Esses processos carecem de regulamentação?

EGR1 – especificamente eu posso falar mais voltado pra parte de capacitação em nível stricto sensu, que é mais gerenciado pela pasta em que eu estou e incentivo à participação em eventos. Nesta perspectiva, a gente precisa sempre pensar da seguinte maneira: Todas as nossas unidades, dentro do nosso planejamento orçamentário, os nossos diretores gerais, os nossos *campi*, planejam um valor, que é pra submissão de trabalhos em eventos, só que tem uma ordem de prioridades e tem também um valor fechado. Vamos supor que a gente tem 20 mil pra levar pra um conep, mas dentro desses 20 mil,

se eu tiver 100 servidores que passaram nesse processo, eu tenho como levar todo mundo? Não tem! Então quem tem preferência? Tem preferência aqueles servidores que têm trabalhos aprovados com alunos e a gente tem muitos professores que fazem suas pesquisas individualizadas e algumas delas não levam o nome da instituição e que na hora de ter, por exemplo, o projeto aprovado na China, querem ser custeados pela instituição, então a gente possui um conjunto de regras pra valorizar as pesquisas que são feitas dentro da instituição, através da instituição, com a instituição e em especial, as políticas que são feitas com os alunos, que é o princípio básico de uma instituição de ensino que trabalha com pesquisa. Vencida essa etapa, os valores que são (...) a gente sempre prioriza os eventos nacionais. Obviamente que os eventos nacionais a gente prioriza, até pra conseguir levar um número maior de pessoas, mas no que tange especificamente à participação em eventos, a gente deixa já fechado no nosso plano de ação um valor pra ser custeado. Também desconheço hoje um servidor [], que tenha dado entrada pra participar de um evento com trabalho aprovado, com participação de aluno, que tenha sido negado. A gente já deixou gestores de participar de eventos, como por exemplo o conepi para priorizar um servidor. O que talvez eu consiga entender como um ponto negativo é que muitos servidores adentraram à instituição agora também e talvez muitos não conheçam esse fluxo de dar entrada, porque, veja bem, nesse processo de planejamento, eu não posso chegar... inclusive aconteceu isso hoje, por incrível que você falou, a gente teve o pedido de uma servidora hoje e até vou citar como exemplo, que ela pediu uma capacitação que custa 2500 reais pra uma pessoa. Uma capacitação virtual que seria pra ela, só que as inscrições iam até o dia 14, então dentro do próprio plano a gente não teria tempo pra fazer a inscrição dela, gerar o boleto pra eu colocar dentro do processo, fazer a ordem de pagamento, o empenho, passar pelo procurador (só o procurador pede 15 dias pra fazer uma análise dessa ordem de qualquer descentralização de recurso), até o dirigente máximo... então a gente tem geralmente esse protocolo. Os pedidos têm que ser com 30 dias de antecedência, até porque as passagens aéreas entre estados são muito caras. Por exemplo, as vezes para ir pra Belém do Pará, que é aqui do lado, você gasta 1200 reais, que é menos de meia hora. Isso tem um ônus significativo, então todos esses planejamentos devem ser visto para serem condicionados no que tange a eventos científicos. Ainda assim desconheço alguém a quem tenha sido negado a participação em eventos. Pelo contrário, já vi inclusive até a taxa de participação em evento ser paga pela própria instituição. No que tange à capacitação, em nível stricto e lato sensu, nós possuímos um convênio de 5 anos com mestrado e doutorado com a Universidade Federal do Pará, exclusivo para os nossos docentes, então todo edital que sai pela Universidade Federal do Pará, tem uma ou duas vagas para docentes do [IFBEPT], então nesse formato a gente conseguiu atender a um maior número de pessoas, mas eu entendo também que mesmo assim talvez não seja o suficiente, porque o Pará é um outro estado e tem o deslocamento daqui e isso já aconteceu inclusive com servidores nossos que passaram no doutorado lá, mas que não tinham como custear duas casas ao mesmo tempo. As vezes tem filho, tem esposa, tem marido que precisa ficar aqui, então a gente tenta, na medida do possível e havendo disponibilidade orçamentária, o que tem sido bem reduzido nos últimos anos, trazer minter e dinter pro estado. A gente teve um agora com a UNB, que a gente teve cinco vagas pro [IFBEPT] em direito. A gente teve cinco inscritos. A gente teve agora 27 vagas no doutorado da Universidade do Minho. Nos tivemos um convênio com 27 vagas para o [IFBEPT]. Isso em duas turmas e juntando as duas turmas hoje, a gente não tem 12 servidores participando, então assim, as possibilidades existem, mas em sua maioria, as vezes elas não conseguem se encaixar dentro da realidade dos nossos servidores que as vezes esperam dentro do próprio [IFBEPT]. Cada vez mais tem sido difícil trazer um minter ou um dinter pra dentro, até por conta das próprias regulamentações da CAPES. O processo de remoção e redistribuição é previsto dentro da Lei do Servidor Público, mas eles têm critérios muito específicos, que é voltado muito pra gestão de pessoas. No [IFBEPT], nós tivemos alguns editais, que eu particularmente acho que os editais são mais democráticos para participação, mas que a gente não possui internamente uma regulamentação fechada sobre os processos de remoção e redistribuição. Eu sei que redistribuição requer um percentual mínimo de pontos, que deve ser atingido,

mas lembrando que especificamente na redistribuição, as vezes o servidor espera que o reitor... “ah, eu quero ir lá pra Brasília”... que o reitor vá atrás da vaga dele pra Brasília e não é esse o papel também. Ele precisa sair da cadeira, então eu acho que o que falta nesse aspecto em especial também está na comunicação. Está também em cada um saber... porque muitas vezes a pessoa não conhece... as vezes a pessoa quer ir pra São Paulo, mas ela não sabe o caminho que não basta só ela querer, tem que ter ali a formalização, os pedidos e tal.

Alessandro – o que o [IFBEPT] ainda precisa melhorar para ter uma gestão mais democrática?

EGR1 – eu, até por uma trajetória minha mesmo, eu sempre gostei muito dos movimentos estudantis. Eu acho que, em especial, começando pelos alunos. Os nossos alunos precisam estar mais envolvidos através dos centros acadêmicos, dos diretórios acadêmicos, dos grêmios, das empresas juniores, isso é muito importante para o fortalecimento da percepção política desses alunos. Da política, que eu digo, é da política enquanto espaço das políticas públicas para o bem deles, então um ponto que a gente vai avançar para atender os alunos é que eles tenham essas representações. Não tem como, as vezes a mesma informação, por mais que a gente coloque no site e em vários lugares, ela chegar a 8 mil alunos. As vezes a maioria não tem nem como acessar a *internet* e não tem o hábito de acompanhar as informações, então eu acho que esse fortalecimento tem que partir... por parte deles também e seria um ponto muito positivo. No que tange ao aspecto da gestão, é como eu mencionei. Ampliar mais o debate quando se trata de regulamentação em comissão. Eu sempre tive esse hábito... eu já trago isso de outra instituição, eu sempre acessei o *email* institucional e o site institucional uma vez por dia pelo menos, porque eu sempre soube que ali estaria as melhores oportunidades pra mim, seja edital, bolsa... porque as vezes tem uma vaga de um doutorado por exemplo que eu quero e você quer. Nós dois trabalhamos juntos e você viu. As vezes você não vai falar comigo. Olha [Fulano], abriu uma bolsa de tal porque sabe que a gente vai concorrer junto e aí eu também tenho que ter esse interesse de acessar os documentos oficiais, de ler, e no que tange aos aspectos da gestão, eu acho que a gente precisa também ampliar esses canais de comunicação, talvez ter... a gente tem um problema sério de telefonia que eu acho que também merece ser melhorado, ter um call center que talvez pudesse dar a informação mais rápido para as pessoas ou pelo menos fazer a tramitação pro lugar correto. Acho que é um ponto muito importante. O nosso site institucional acho que precisa ser melhorado e talvez as comunicações, as regulamentações, deixar uma caixinha lá para as pessoas deixarem suas percepções também, eu acho que é muito importante. A reitoria itinerante... eu acho que além da reitoria itinerante deveria ter diretorias itinerantes. Os diretores gerais têm que estar mais presentes, porque ele é o elo com a reitoria também e aí ele precisa ouvir, ele precisa se apropriar da demanda pra ele poder trazer também e levar. As vezes chegou a demanda, a gente só resolve e não dá o retorno, então eu acho que essa comunicação precisa fluir um pouco melhor também. Eu vejo, nesse período que eu estou aqui no [IFBEPT], nesse período de 7 anos, eu vejo que o [IFBEPT] melhorou muito. A gente melhorou no aspecto da publicidade, das comissões, acho que a gente precisa corrigir algumas culturas que são nossas enquanto servidores, o de não querer participar de comissão quando não tem remuneração, o de se envolver mais na tomada de decisão, o de participar de seminários, de participar dos eventos que acontecem. Eu sempre tive isso, mas eu já notei também que não é regra. Tem professores que chegam, vão dar sua aula e vão embora e não querem se envolver, mas aí na hora de cobrar, fica ruim também cobrar, então tem que ter a justa medida. Então eu acho que, também, quando se trata de gestão democrática, aspectos democráticos e necessidade de crescimento da instituição, nós não somos hoje... nós não estamos em excelência, nós não estamos 100%, mas nós estamos num nível razoavelmente bom, então eu dou nota 8, entendendo que a gente precisa melhorar bastante também.

Entrevista encerrada às 15h37.

APÊNDICE 9. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR2

Idade –

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Formação acadêmica – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – { }

Entrevista realizada no dia 10/06/2021

Início da entrevista – 9h05

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] no Estado desde que começou a atuar.

EGR2 – o Instituto Federal foi criado a partir da lei de criação dos institutos federais. Ele foi consolidado através da escola técnica federal do Estado e a partir de 2010 ele começou com as suas atividades fins, de ensino []. A instituição tem como prerrogativa ofertar ensino gratuito de qualidade pra cursos técnicos de nível médio em diferentes formas e modalidades, bem como também a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, que a gente fala da verticalização do ensino. Bom, eu cheguei no [IFBEPT] em 2013, no final, no segundo semestre. Tomei posse no dia [] e de lá pra cá, já no final desse ano, eu fui nomeado como coordenador do curso [] e comecei a exercer minha atividade como professor e como coordenador do curso. Naquele momento, em 2014, houve um anseio da gente instituir um curso superior nessa área, [], então houve todo um trabalho da equipe do colegiado [] com o colegiado do núcleo comum, mais o setor pedagógico, para consolidação do projeto pedagógico do curso superior []. Nós tivemos a oportunidade aqui no [IFBEPT] de construir o projeto da primeira revista acadêmica e científica, que é a [] e de lá pra cá a gente veio trabalhando no curso e também fazendo outras atividades, como a questão da revista, coordenação de curso, curso superior, dentre outras. O [IFBEPT] evoluiu bastante, no começo era o *campus* [B], depois veio para o *campus* [A] e no projeto de expansão da rede federal, outros *campi* foram concebidos. *Campus* [D], *Campus* [E] e o *Campus* [C] e [o *campus* F]. Nesses oito anos que eu tive de oportunidade de acompanhar, em algum momento eu tive o meu pedido de agastamento para o doutorado concedido pela instituição, [], retornei pra instituição e ingressei [em uma] pro-reitoria [] e de lá pra cá, trabalhei como [] e estou como pró-reitor. Ao meu ver, nesse [tempo] que o [IFBEPT] está no Estado [], houve uma evolução muito grande, a expansão se consolidou, contudo a gente vê que ainda precisa ser realizado alguns procedimentos para ofertar mais vagas para a comunidade e atender os arranjos produtivos locais e os anseios do mundo do trabalho aqui no Estado [], então ao meu ponto de vista, o [IFBEPT] é uma instituição que realmente vem com um propósito de ofertar um ensino de qualidade, de forma gratuita e tentar mitigar algumas mazelas acerca da condição sócio-econômica da população, dando pra eles habilitação profissional para que eles possam atuar no mundo do trabalho, garantindo assim tranquilidade e respeito, até mesmo condição econômica para que eles possam ter uma vida mais digna e melhor aqui no estado. Esta é a minha concepção do [IFBEPT] como uma entidade que vem realmente para transformar as vidas das pessoas no Estado..

Alessandro – ainda nessa questão da natureza do [IFBEPT], o [IFBEPT] tem uma especificidade, que é ser uma instituição de educação de nível médio, técnico, superior, EJA, pós-graduação, etc., característica que nenhuma outra instituição possui. Você acredita que o [IFBEPT], nesse período que atua no Estado, já conseguiu legitimar-se pelo que faz junto à sociedade?

EGR2 – realmente há uma confusão muito grande de entendimento de que o Instituto Federal é uma universidade, até por parte dos próprios servidores, que vêm de universidades e trazem de lá aquela cultura a ser implantada aqui, contudo essa questão de comunicação, de ambientação, de transformação, por ser cultural, precisa ser constantemente apresentado até mesmo internamente na instituição, pra que isso ganhe corpo, sustentação e robustez, para que a sociedade consiga enxergar qual é o papel do [IFBEPT], onde o [IFBEPT] tem essa fusão de gama de possibilidades de oferta de ensino e você consegue ofertar em todos os níveis e modalidades, o que difere muito das universidades, que ofertam apenas ensino de graduação, então acredito sim que essa questão de comunicação precisa ser bastante explorado, até mesmo pra que desconheça realmente qual é a missão do [IFBEPT], qual é o objetivo do [IFBEPT], o que é o [IFBEPT] pra nós servidores, primeiramente, e depois pra que a comunidade conheça o [IFBEPT], como ele é e como ele pode transformar a vida das pessoas. Então eu acredito realmente que é um ponto a ser trabalhado dentro da instituição. Primeiro a gente trabalhar internamente essa cultura, pra gente entender que isso não é uma universidade e sim uma instituição que tem uma condição muito maior do que uma universidade, um papel muito mais importante no sentido de tentar abarcar um número e uns níveis da população para a formação, desde a educação básica até a educação a nível de pós-graduação, mestrado e doutorado e difundir isso de forma que a sociedade conheça o que é o [IFBEPT], os seus cursos, quais são as áreas trabalhadas em cada *campus* e que ele realmente veja o [IFBEPT] que possa ser utilizado para mudar suas vidas com uma habilitação profissional e o ingresso no mundo do trabalho.

Alessandro – como está organizado o [IFBEPT] administrativamente, não só em termos de suas unidades, mas também em termos de sua estrutura de gestão.

EGR2 – bem, recentemente foi aprovado um novo organograma do [IFBEPT], então no [IFBEPT] hoje nós temos a reitoria, temos o conselho superior, que está acima da reitoria, temos a reitoria, temos as pró-reitorias de ensino, a pró-reitoria de pesquisa, extensão, inovação e pós-graduação, a pró-reitoria de administração, a pró-reitoria de gestão de pessoas e a pró-reitoria de planejamento []. Então hoje nós temos 5 pró-reitorias ligadas diretamente à reitoria. Existe as diretorias sistêmicas, a diretoria de comunicação, a diretoria de [ética], a diretoria de tecnologia da informação e a auditoria interna que está ligada a reitoria. E a gente tem nos *campi* um organograma um pouco similar ao da reitoria, onde nós temos o diretor geral e hoje nós temos o diretor administrativo e o diretor de ensino, pesquisa e extensão e as outras coordenações de cursos técnicos, cursos superiores, coordenações pedagógicas, coordenações de ensino, de apoio, então a organização do [IFBEPT] é mais ou menos nesse sentido o organograma.

Alessandro – em termos de unidades?

EGR2 – cada *campus* tem uma especificidade diferente, mas o organograma básico é o diretor geral, que é o diretor que responde pelas suas unidades e dentro dele tem algumas diretorias, que alguns *campi* têm e outros também não têm, isso foi criado através da necessidade do próprio instituto naquele *campus*, mas basicamente todos eles possuem um diretor ou um coordenador na área de ensino, pesquisa e extensão, um diretor administrativo e as coordenações pra eles são sistêmicas, coordenação pedagógica, coordenação de assistência estudantil ou uma diretoria. O *campus* [A] tem uma diretoria de assistência estudantil, o *campus* [C] já tem uma coordenação. [O *campus* D] já não tem uma área específica de assistência estudantil, não tem um profissional que assuma a responsabilidade lá nesse momento, então cada *campus* tem a sua especificidade e constrói o seu organograma de acordo com as demandas necessárias. O *campus* [D] as suas especificações por seu um *campus* agrícola, então tem um diretor de *campus*, tem um diretor administrativo, tem um diretor de ensino, pesquisa e extensão e

assim cada unidade constrói o seu organograma de acordo com as suas especificidades de trabalho naquela unidade.

Alessandro – em termos de colegiados, você mencionou o Consup... existe outros colegiados no [IFBEPT], seja em nível de reitoria ou em nível de cada *campus*, que têm algum poder de deliberação, de tomada de decisão?

EGR2 – olha, em termos de tomada de decisão e regulamentações e resoluções, nós temos o conselho superior. Dentro do organograma do [IFBEPT], nós temos o colégio de dirigentes onde a gente tem a presidência pela reitoria e a participação de todos os pró-reitores e diretores sistêmicos da reitoria, mais os diretores gerais das unidades, então ali é um órgão colegiado que trata de assuntos específicos, traçam estratégias e até mesmo visões do que poderia acontecer em determinadas ações para que seja trabalhado internamente e seja levado ao conselho superior para aprovação e publicação de uma resolução, então existe também o colégio de dirigentes a nível de tomada de decisão, mas não ao ponto de emissão de regulamentações e resoluções sem passar pelo conselho superior.

Alessandro – nos *campi* nós não temos essas figuras de colegiados?

EGR2 – ah sim, nós temos os colegiados dos cursos, temos também o... não sei se eles fazem esse trabalho específico de reuniões para tomadas de decisão nos *campi*, aí eu desconheço nesse sentido um órgão colegiado geral no *campus* que poderia vir a trabalhar de forma similar ao colégio de dirigentes. Talvez poderia até ser algo a ser pensado, a ser colocado em prática, porque eu acredito muito que a gente precisa criar um grau de maturação um pouco maior em relação à autonomia, então a gente vai chegar lá, mas é uma percepção que eu tenho, então eu acredito que as estruturas e os profissionais que nós temos nas unidades são capazes de dirimir algumas ações que eu vejo como essenciais para o *campus*, que as vezes eles não fazem e ficam de certa forma alocados em um outro departamento da reitoria, então acredito que há a possibilidade... talvez a questão da criação desses colégios de dirigentes nos *campi* poderia ser uma opção para eles discutirem internamente suas estratégias, suas políticas, a forma como eles querem trabalhar, lógico alinhado junto com todo o colegiado geral e com o respaldo do conselho superior.

Alessandro – falando de autonomia, que você mencionou agora, o [IFBEPT] é uma autarquia e como tal dispõe de alguma autonomia. Se você puder me responder, eu gostaria de saber qual é essa autonomia e até onde vão os limites dessa autonomia em relação a outras instâncias relacionadas à educação (Setec, MEC e outras instituições), etc.

EGR2 – olha, pela lei de criação dos institutos, ela fala sim que o instituto tem autonomia administrativa, tem autonomia financeira e autonomia didático-pedagógica para poder trabalhar com suas ações dentro da instituição. É lógico que a gente sempre observa as diretrizes, as leis, os decretos, porque a gente também precisa de ter esse respaldo jurídico para que a gente possa fazer as nossas ações. Também nesse mesmo sentido, mas na contramão, quando a gente vê que alguma diretriz ou alguma coisa que realmente vai impactar a qualidade, eu posso dar o exemplo do ensino, de reformulação agora recentemente das diretrizes da educação profissional e tecnológica, onde lá eles tratam da redução da carga horária da BNCC, ou seja, eles querem reduzir a carga dessas disciplinas de forma muito drástica, o que pode afetar o processo formativo dos nossos alunos e algumas disciplinas ficarem até prejudicadas com a oferta de conteúdos ao longo do processo formativo, então assim, a instituição ela olha, ela observa a diretriz, ela vê, ela recebe aquela informação e ela também trata, então ela faz, através dos fóruns de dirigentes de ensino, reuniões, discussões e leva para que o Conif abra um ponto de diálogo junto com

a setec e o MEC demonstrando que aquilo ali para o instituto pode servir para outras unidades que forma por meio da educação profissional e tecnológica, mas para o instituto fere o que o instituto tem por lei de criação, que é ofertar um ensino de qualidade, educação profissional, formação, os itinerários formativos, etc. então assim, por lei nós temos autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, mas sempre observando as leis, os decretos, as normativas que a gente tem das instâncias superiores, como o conselho nacional de educação, setec, Mec, ministério do planejamento, ministério da economia, etc e tal.

Alessandro – eu gostaria que você pontuasse as dificuldades internas e/ou externas que o [IFBEPT] vem enfrentando para alcançar os objetivos traçados na Lei de Criação dos Institutos e como vem tentando mitigar esses problemas?

EGR2 – bem, fator externo a gente tem a pandemia. Já está... todo mundo está sabendo e foi algo que impactou deveras ai e ninguém estava preparado, ninguém estava aguardando esse momento tão ruim para o mundo, não só pra nós aqui. A gente não pode ser egoísta ao ponto de falar que só nós fomos prejudicados... o mundo inteiro, famílias, pessoas, etc. tirando a questão do fator externo da pandemia, que isso a gente já vem trabalhando há muito tempo, eu vejo como uma grande necessidade pra gente alcançar, primeiro, culturalmente, nós enquanto servidores e gestores e até mesmo departamentos, precisamos fortemente internalizar as nossas próprias normativas, reconhecer as resoluções, as instruções normativas, se apropriar daquilo que está escrito, que é o que realmente orientar e nos nortear em determinadas ações dentro da instituição, então eu vejo isso ainda como um ponto, uma fragilidade que precisa ser trabalhada, ou seja, uma ambientação, uma internalização das próprias normativas internas por parte de todos, professores, técnicos, departamentos nos *campi*, reitoria, etc, então assim, a gente tem hoje bastante resoluções, bastante documentos, que as vezes são confrontantes, um documento publicado há muito tempo e outro mais atualizado confrontam algumas informações de determinadas ações que causam alguma confusão, então eu observo muito essa questão da normatização, então eu acho que é um ponto frágil que precisa ser trabalhado, então isso é a médio, longo prazo, para que institucionalmente crie esse pensamento de ter cuidado, de ler, de observar, tô em dúvida, vou pegar a resolução, vou ver o quê que fala, mas opa aqui eu não concordo, aqui eu não consigo fazer, então assim, é um processo de construção, de apropriação das normativas internas da instituição para que as pessoas consigam enxergar qual caminho poder caminhar, por onde eu posso ir, aonde eu posso ir e se chegar um determinado ponto e aquele documento não te der respaldo, ai sim a gente trabalhar de forma macro, de forma articulada em gestão, *campus* com reitoria, para que a gente ache um denominador comum ou prepara uma nova resolução ou prepara uma nova instrução normativa, uma norma técnica, algo que dê tranquilidade para aquele processo, porque nós estamos num processo em que nós não podemos observar todos fora da caixa, porque todos estão dentro da caixa e cada um tem uma função, uma atribuição para que aquilo possa ocorrer da melhor forma possível pra gente alcançar o objetivo final que é ofertar um ensino de qualidade, então eu vejo que a questão de legislação interna nossa é algo que a gente precisa trabalhar pra que realmente a gente possa consolidar isso, pra que a gente entenda, pra gente saber pra onde a gente vai caminhar, então eu vejo hoje que a gente precisa criar como se fosse uma coluna vertebral das resoluções que são prioritárias para... resoluções didático-pedagógicas dos cursos superiores, resoluções didático-pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio, da forma subsequente, modalidade proeja, atividades acadêmicas da seção de gerenciamento acadêmico e escolar, resolução de estágios, resolução de atividades complementares, então são documentos que as vezes se confrontam entre si, principalmente com um documento que eu acho hoje, na minha visão é deveras importante... eu não tenho formação pedagógica, estou fazendo um curso agora e cada dia que a gente passa, a gente vai aprendendo mais ainda das coisas que estão à nossa disposição para que a gente possa fazer um trabalho melhor, então eu vejo hoje que o projeto

pedagógico de curso é um documento também muito frágil na questão da construção em si. É um documento que precisa ter um... ao meu ver hoje, na minha percepção... eu já fiz parte de comissões de criação de PPCs e a gente não consegue fazer um trabalho diferenciado, um trabalho com tranquilidade, um trabalho por exemplo chamando pra si o setor pedagógico para que ele olhe aquele projeto pedagógico e realmente dê a sua opinião, o seu parecer técnico, se aquilo está de acordo com a LDB, se está de acordo com as diretrizes do CNE, se fere algum princípio constitucional do ensino, alguma coisa nesse sentido e além da construção do currículo, porque eu acho que hoje essa percepção de como construir um currículo alinhado com biblioteca, livro, referências bibliográficas, alinhado com o setor pedagógico, alinhado com o próprio colegiado do núcleo comum, esse entendimento... eu acho que a construção desse documento é deveras importante e eles precisa dessa coluna vertebral. Muitas vezes quando a gente vai fazer a construção desses documentos, a gente não tem pra nós ou não enxergamos dentro da instituição quais são os documentos que podem nortear a gente naquele processo de construção, então eu acho que, pegando já o gancho da questão da resolução, a gente precisa criar uma estruturação forte e consolidada, uma coluna vertebral dessas legislações internas nossas, observar se elas não são confrontantes entre si para que não haja confusão, para que uma não entre no espaço da outra e prejudique a ação como um todo, então hoje nós temos resoluções de 2010, 2012, 2013, que precisam passar por um processo de análise, de revisão, se realmente elas ainda conseguem trazer pra situação real hoje nossa, não de pandemia, mas a situação real hoje, vários pareceres do CNE foram revogados, novos pareceres forma colocados à disposição da comunidade, novas leis foram publicadas, então será que realmente esses projetos pedagógicos, essas resoluções estão realmente alinhadas com a legislação vigente, atual? Então a gente precisa ter isso muito fortalecido na instituição, então um dos pontos que eu acho que precisa ser melhorado é essa percepção, primeiro estruturar, consolidar, dar robustez realmente do que precisa, depois posteriormente abrir um processo de ambientação, de comunicação, para que todos possam ver e peguem esse documento, não só como um documento publicado, um documento impresso, mas um documento realmente essencial para que seja dado prosseguimento em ações dentro do instituto federal. Não muito longe disso, mas no mesmo norte, eu bato muito e eu acho que é uma coisa que eu trago da minha época quando eu trabalhei como gestor da qualidade em empresa privada, é que eu sinto muita fragilidade nesse ponto, até mesmo pra gente poder fazer ações muito mais efetivas, é a falta de mapeamento de processos, então eu acho que para todas as nossas ações existem rotinas, rotinas que são diárias, rotinas que são semanais, rotinas que são quinzenais, mensais, semestrais e anuais e hoje em dia, estando aqui na pró-reitoria de ensino, a gente está assim, tem uma visão um pouco mais ampliada da instituição, a gente vê que muitas vezes a falta de mapeamento de processos, que demonstra pra você um início e um fim e como você transcorre esse caminho até chegar no ponto de partida até o ponto de finalização, as pessoas principalmente nos *campi* não sabem e essa falta de informação, essa falta de ambientação, de saber como fazer, cria internamente um ruído, um desconforto, ai o cara procura um departamento que não é o departamento que é responsável, ai o departamento, chateado porque já tem as suas demandas e estão vindo outras, achando que algum outro departamento está empurrando aquele servidor pra aquele departamento... então cria um ruído, e ele pega, já passa uma informação – Isso aqui é lá no outro setor. E as vezes até nós internamente dentro da instituição ficamos de um lado para o outro sem saber aonde ir, é uma percepção que eu vejo, mas não é que a gente não saiba pra onde caminhar, a gente caminha! Mas eu acho que a gente poderia caminhar muito mais efetivamente, muito mais assertivamente se a gente tivesse os processos mapeados, com as rotinas, quais são os documentos balizadores, quais são os documentos padronizados. Pra eu abrir um processo, por exemplo a abertura de um PPC de um curso, um projeto pedagógico, quais são realmente as fases, as etapas, primeiro um diagnóstico, um estudo de viabilidade, carga horária docente, não é para próximo semestre, não, carga horária docente para o primeiro ciclo formativo são três anos, são quatro anos, então eu terei carga horária suficiente levando em consideração que eu vou ter entradas em um curso de tecnologia de três anos com três entradas em

turmas, no primeiro ano, no segundo ano e no terceiro ano?! Essa carga horária no primeiro e segundo semestres, até eu formar a primeira turma e fechar o ciclo com as entradas normais, eu vou ter carga horária docente? Eu vou ter infraestrutura? Eu tenho livros na biblioteca? Eu sei como é o processo de reconhecimento de um curso? Nós hoje estamos tentando regulamentar o procedimento de reconhecimento de curso interno no [IFBEPT]. Nós já mapeamos as três dimensões. A dimensão didático-pedagógica, a dimensão docentes e alunos e a dimensão de infraestrutura, então nós já mapeamos as três dimensões, nós temos três processos mapeados já, com todas as etapas e todos os documentos que precisam ser juntados, que são os requeridos pelo Inep no ato da avaliação, então nós já conseguimos fazer esse mapeamento, então nós já conseguimos saber aonde inicia, por onde passa, quais os documentos que precisam ser juntados, quais são os documentos que precisam ser anexados, quais são os documentos que precisam ser providenciados e quais são os documentos que precisam ser apresentados no final pra aquela dimensão 01, didático-pedagógica, a dimensão 2 docentes e discentes e a dimensão 3 que é a infraestrutura, alinhado com a questão da biblioteca, então tem livros? – não tem! Então pra eu ofertar esse curso, tá dentro do eixo, tá dentro do perfil do meu *campus*, por exemplo o meu *campus* é um *campus* que tem um perfil mais na área de produção alimentícia, industrial, recursos naturais, eu vou ofertar um curso em outro eixo totalmente, eu tenho docente? Eu tenho livro na biblioteca? Eu tenho laboratório? Eu tenho como ofertar esse curso? Eu tenho condições de fato, um estudo de viabilidade técnica? Eu tenho realmente de fato condição de ofertar esse curso? E não ofertar por ofertar, entre aspas e chegar lá na frente e você tentar mediar as situações que vão aparecer, principalmente num curso superior, então nós já temos a questão do mapeamento desses processos, a gente já definiu e a nossa ideia como estratégia pra poder fortalecer isso é criar um fórum de discussão permanente com os coordenadores de cursos superiores, mais os diretores de ensino pra que a gente consiga trazer gente de fora pra dar palestra, pra dar cursos, pra fazer relatos de caso sobre processos de reconhecimento de curso, para que as pessoas que vão estar diretamente envolvidas consigam realmente entender o processo, a importância do processo, como que o processo ocorre e o que ela pode fazer para reduzir aquele sentimento de ansiedade, de desconforto, porque existe uma carga muito grande, uma responsabilidade muito grande em cima de um determinado ator nesse processo, que seria o coordenador, que precisa saber como é, como funciona, para que ele tenha a tranquilidade de quando chegar um avaliador do inep, ele já tenha os documentos preparados, os documentos separados, saiba quais são as dimensões, como vai ser feita a avaliação, como vão ser feitas as perguntas dentro daquela lista de avaliação de bases que são feitas pelo inep e ele vai ter tranquilidade de apresentar os documentos e aqueles que ele não tem, ele já vai ter a tranquilidade de dar justificativas, já preparadas previamente, não pra dar justificativas para ter uma nota maior, mas pelo menos pra apresentar que a instituição sabe que ela tem uma fragilidade em determinado ponto, mas que ela vem trabalhando, demonstrando para o auditor, no caso o avaliador, que ele realmente está trabalhando e buscando, assim tem um ofício ao *campus*, à direção de ensino solicitando a aquisição de livros pra poder consolidar as bibliografias básicas, então são todos os setores envolvidos em prol de um desenvolvimento de uma ação e aí, aproveitando essa fala, até pra não estender muito, eu vejo hoje o coordenador de curso... a minha percepção mudou muito desde quando eu entrei na instituição até aqui na pró-reitoria. Eu acho importante as pessoas vivenciarem e terem uma visão um pouco mais ampliada das coisas. Eu vejo hoje que o coordenador de curso é um papel extremamente fundamental para a oferta do ensino, porque é aquela pessoa que é o ponto focal, é ela que vai cuidar do curso, é ela que tem que ter a percepção. Eu não posso ter apenas uma pessoa pra realmente ocupar um espaço. Eu preciso de uma pessoa para fazer aquele espaço funcionar, mediar docentes, colegiados e núcleos docentes estruturantes, mediar alunos e conjuntamente com setores que dão apoio ao ensino, setor pedagógico, setor de assistência estudantil, biblioteca, etc. eu vejo ele como um ponto focal dentro da oferta de ensino e nesse pensamento a gente já vem tentando discutir, de criar e regulamentar, não só para os coordenadores, mas para os colegiados e os núcleos docentes estruturantes, uma resolução que traga ali, primeiro,

mostrando a importância que cada órgão desse tem para a instituição, no processo como um todo... o colegiado precisa... o professor precisa estar envolvido no processo. Não é só ministrar aula e preencher diário. Ele precisa realmente participar do processo, entender, olhar pra sua ementa e entender – olha, eu não tenho esse livro, eu preciso acionar o núcleo docente estruturante, numa reunião de colegiado eu preciso pontuar isso – olha, a disciplina de tecnologia de frutas e hortaliças, lá na ementa do PPC nós temos lá oito livros, três básicos e cinco complementares. Os básicos são obrigatórios de ter na biblioteca. Eu não tenho nenhum daqueles três, como é que a gente resolve isso? – então abre-se um ponto de discussão, de diálogo internamente lá na ponta. Precisa comprar livro, tem algum outro livro na biblioteca dessa área de frutas, mas que não está no PPC? Se tem o livro na biblioteca, mas não está relacionado no PPC, num processo de atualização, a gente precisa priorizar e colocar no documento que existe aquele livro, mas se não existe aquele livro ou nenhum outro que venha a ajudar e consolidar aquilo ali. O que a gente pode fazer então? O colegiado faz um documento assinado pelo coordenador de curso – olha, precisa ser feita a aquisição de livros – eu ouvi uma coisa recentemente, até uma questão jurídica e de fato é. Na administração pública, a gente precisa do fator motivador. A gente não pode fazer nada no pensamento da gente. A gente precisa de um fator motivador, que motive a administração pública a fazer realmente a máquina funcionar, então fico imaginando assim, se eu vejo lá na ponta uma discussão dessas, onde o colegiado se envolve no ponto em que ele consiga enxergar que o papel dele enquanto professor não é só ir em sala de aula, dar aula e voltar pra casa, aplicar uma prova. Não! É formar pessoas dentro daquele currículo previamente estabelecido, mas formar bem, formar um cidadão, formar uma pessoa com pensamento crítico, que consiga realmente se articular no mundo do trabalho com aquela propriedade que ele precisa ter, então a gente está formando cidadãos, mesmo. E aí eu vejo que o papel dele é fundamental, então assim, hoje se a gente for procurar, a gente tentou buscar... a gente não consegue nem às vezes coletar as informações dessas resoluções. A gente tentou fazer uma busca e a gente não tem nenhum documento aprovado pelo Consup que traga a questão das atribuições dos coordenadores, que traga por exemplo qual a atribuição do núcleo docente estruturante. o que é o Núcleo Docente Estruturante, qual o papel dele dentro do ensino no [IFBEPT]. As vezes fica uma sobrecarga muito em cima do diretor de ensino, eu falo muito com o [diretor de ensino do *campus* A]. É igual [nas proreitorias]. Ao invés de nós termos um ponto focal, que é a pessoa que está mais próxima do aluno, um professor mediando isso, as vezes o ponto focal cai em cima da gente como se a gente fosse a pessoa que vai resolver todos os problemas, mas a gente não tem uma varinha mágica, a gente não consegue alcançar tudo e todos ao mesmo tempo, mas se todo mundo estiver envolvido no processo, eu acho que mecanicamente a médio e longo prazo, as coisas vão acontecendo, então eu acho que o mapeamento do processo, essas atribuições, essa consolidação, é algo ainda, por nós sermos ainda uma instituição muito nova, é algo ainda a ser trabalhado, não é que a gente não tenha, a gente tem, mas a gente pode aprimorar, pode melhorar, a gente tem sempre que ter esse pensamento de que a melhoria é sempre contínua, não tem nada engessado, a gente precisa observar pra gente achar o que é realmente frágil, trabalhar aquela informação e tentar de fato, não vou falar nem corrigir, mas assim traçar um plano de ação, traçar uma estratégia que possa vir a mitigar aquilo ou até mesmo eliminar o processo como um todo.

Alessandro – qual a liberdade que os servidores e alunos têm para expressar-se livremente sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], pra expressar suas opiniões, suas críticas, suas impressões sobre o [IFBEPT], tendo em vista que menos de 50% em todos os públicos afirma que não concorda totalmente que têm liberdade de se expressar livremente? Qual sua opinião sobre esse resultado?

EGR2 – bom, é uma pergunta que eu acho que vem muito de encontro com o que nós estamos vivenciando. Primeiro, comunicação. A gente tem ainda um ponto frágil de comunicação interna. E quando eu falo de comunicação, não é o departamento de comunicação, não é a comunicação do

[IFBEPT], a publicidade, mas é o sentimento de criar espaços pra diálogos, criar espaços pra conversas, pra levantar essas informações, esses sentimentos, o que as pessoas têm de percepção, então eu acho que é algo que, ao meu ver hoje, é um ponto, então a gente tem uma falha de comunicação interna muito grande. As vezes é algo muito mecanicista, solta um *email*, uma orientação... eu falo muito na questão dos encontros pedagógicos que nós temos e eu acho que a gente pode aprimorar, a gente pode utilizar esses espaços pra coletar *feedback*, pra trazer também tranquilidade. Um outro ponto que eu vejo e que está muito interligado com a questão da comunicação é a questão do tratamento da informação de forma imparcial, impessoal. O servidor traz muito pra si a personalidade, ou seja, pra si e não observa a instituição, é a percepção que eu tenho, até porque a gente pensa que temos mais direitos do que deveres e realmente isso está numa balança e a gente tem tanto direitos quanto deveres e a pessoa às vezes não consegue analisar a situação de uma forma macro e ela analisa de uma forma muito pontual. E aí vem a questão de ideologia política, a questão de... então existe um sentimento muito ideológico por parte de política institucional que às vezes atrapalha até mesmo o processo de diálogo, de comunicação, mas isso é normal, isso é democracia, as pessoas têm o direito de questionar, de argumentar, mas elas também precisam internalizar... aquilo que eu estava falando... se apropriar das leis, ler, entender, buscar, não é só – ah, eu tenho direito, mas está escrito aonde? O seu direito prevalece em cima do direito da instituição, ou seja eu posso acionar o meu direito e prejudicar o direito da instituição de ofertar ensino ou do meu aluno que tá matriculado de receber o ensino, então assim, uma coisa não pode sobressair à outra, então assim, eu vejo como um ponto primordial, primeiro, esses espaços de diálogo, essa comunicação interna, até porque divergência sempre vai ter, então eu acho que o que precisa ter é respeito. Todos nós aqui somos pessoas, somos seres humanos, pais de família, ninguém tem receita de bolo pronto. Ninguém nasceu pra fazer aquilo. Uma pessoa que está momentaneamente num determinado local, que está num processo de aprendizagem constante, então eu quando me formei em engenharia de alimentos, nunca imaginei que eu estaria hoje como pró-reitor [], nunca! Até porque não é a minha função. Eu sou professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Estou como pró-reitor, vivenciando isso, aprendendo, tentando colocar um tijolinho ali pra poder ajudar durante esse processo e até mesmo deixar algo para que o próximo que venha, dê sequência e crie os seus trabalhos, suas atividades, então eu vejo como dois pontos, nesse sentido. Primeiro, essa comunicação aí, essa abertura de espaços pra diálogos, com respeito lógico e a questão da conscientização, da ambientação do servidor de que ele é um servidor público. Ele precisa realmente se apropriar de lei. A gente precisa... eu sempre falo, a gente precisa exercitar cinco colunas. Primeiro, legalidade em tudo o que nós fazemos, impessoalidade, que vem a questão da imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência. Pra quem está dentro da administração sabe, lógico, você tem princípios da igualdade, da razoabilidade administrativa, etc, mas eu imagino que essas cinco colunas precisam ser muito bem exercitadas por todos os servidores, não é só pelos gestores. Não é porque eu estou como gestor que o professor não tenha as suas responsabilidades e tem que analisar as coisas de forma mais macro. Nós estamos num processo muito delicado. As vezes as pessoas não conseguem entender. Quando a gente fala – olha, eu não posso nomear, por conta de uma lei complementar 173 de 2020. – ah, mas o outro instituto tá fazendo. – sim, pessoal, cada instituto tem autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira. Assim, a lei complementar só não está acima da constituição federal, então olhando numa ótica administrativa, enquanto eu não exaurir todas as possibilidades administrativas, eu não posso entrar no campo jurídico. Então as pessoas às vezes não conseguem entender, não consegue nem ler a lei. - Não, ele falou dessa lei, deixa eu pegar essa lei aqui pra ler realmente o que essa lei fala, então a pessoa às vezes não faz isso, então nós temos dois pontos a serem trabalhados, a meu ver, minha percepção. Primeiro criar esses espaços de diálogo pra que a gente crie um mecanismo para diminuir esse gap entre esses sujeitos dentro da instituição, gestão e servidores, eu acho que é importante criar esses espaços de diálogos e segundo, criar institucionalmente, nem que seja palestras da efetivação da legalidade das coisas, da lei. Trazer pra si aquele pensamento,

é mudança de cultura, é criar uma maturidade, é a pessoa olhar uma lei e – a lei me dá o direito, mas ela fala o seguinte, que a instituição tem atos discricionários, pode fazer isso, pode fazer aquilo, pra não prejudicar porque a constituição federal está acima, então existe todo um entendimento que as pessoas não querem, o entendimento delas é pra si. É o meu, então eu quero, é meu direito. A lei 8112 diz que eu posso me afastar pra capacitação. Sim, você pode se afastar pra capacitação, é um direito seu, está previsto na lei, mas como eu vou fazer o processo de afastamento seu? Eu consigo fazer o processo de afastamento sem afetar a oferta do ensino? Entendeu? As vezes a gente não consegue enxergar dessa ótica, mas isso é um processo de maturação que a gente vai... eu não sei se quem passa pela gestão, forçadamente você tem um contato muito maior com lei, você acaba tendo essa visão um pouco mais diferenciada, por isso que eu acho que abrir espaços de diálogos, até pra que as pessoas consigam se apropriar e criar uma cultura de legalidade, que a pessoa consiga enxergar que a instituição tem as suas normativas internas, mas existem leis externas que regem também o processo como um todo, então assim, as vezes as pessoas não conseguem enxergar isso. Eu não sei, eu não vi as entrevistas, mas muitos trouxeram as vezes coisas muito pessoais acerca disso daí. Isso é normal, acho que faz parte do processo. Então são dois pontos que eu acho importante. Essa abertura de espaços pra diálogo e criar esse cultura de entendimento para que o servidor realmente se aproprie não só das normativas internas da instituição, que é importante ele saber, ele precisa saber daquilo ali, bem como também das leis externas que regem o processo como um todo.

Alessandro – apenas 28% dos técnicos e 24% dos docentes concordam totalmente que os objetivos são alcançados por meio de um trabalho conjunto entre reitoria e *campi*? Este dado pode evidenciar maior centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e autonomia dos *campi*?

EGR2 – assim, vou colocar minha percepção sobre a questão da autonomia. Eu penso assim que a autonomia é necessária, só que antes de iniciar todo o processo autônomo, eu acho que primeiramente as pessoas precisam... como eu posso te dizer... vivenciar alguns procedimentos, algumas ações, no campo da administração. Eu posso dar o exemplo pra você, o seguinte... eu farei um ano à frente da pró-reitoria [] e vejo que há muito direcionamento de ações que poderiam ser dirimidas pelo *campus*, direcionadas para pró-reitoria [], então isso existe. O processo de autonomia é um processo que precisa ser construído, ao meu ver. Eu não estou falando que nós da reitoria somos autônomos e temos já internalizado esse processo de construção dessas ações, mas por exemplo como... vou dar um exemplo assim pra você... como colocar ao *campus* uma determinada ação que é feita pela reitoria, no caso a pró-reitoria, se o *campus* não consegue saber como aquele processo funciona. Vou dar um exemplo clássico aqui pra você... hoje o processo seletivo dos alunos é feito pela pró-reitoria de ensino. A minha percepção é que não deveria ser feito pela pró-reitoria de ensino, até porque eu acredito que os *campi* têm condições de fazer o seu processo seletivo, seja de alunos pra ingressarem, seja de alunos pra conceder a assistência estudantil. Eu sei que eles têm condições, tem uma equipe, tem todos os profissionais, o que falta talvez é aquela vivência que eles não têm, então se você falar assim – *campus* [A], a partir de amanhã os processos seletivos quem vai fazer é você. Como, se ele nem sabe como é feito um processo administrativo para aquela ação determinada? O processo não está mapeado, o processo não está claro, não se sabe quais são os documentos. Por exemplo eu cheguei aqui na pró-reitoria [], isso aqui são processos de 2018 olha... eles estão dentro de sacos... pra mim isso aqui não pode acontecer. Isso aqui é um documento, passível de auditoria pela CGU, pelo Ministério Público, então são documentos de processos seletivos, 2017, 2018, 2019, então assim – ah, a gente deixa lá e depois faz, o presidente da comissão... não! Não é o presidente da comissão, são documentos. No momento que terminar, ele precisa ser finalizado e se ele não for utilizado, ele tem que ser arquivado, tem que ser anotado e tem que ser colocado em determinado local e se alguém chegar aqui e dizer – eu quero o processo seletivo do curso integral, eu sei falar que ele está arquivado lá no protocolo, faço

um documento – restitua os autos do processo aqui pra mim - e a pessoa que vir aqui, eu sento com ela e digo – você quer o quê? Entendeu? Então se nem nós que estamos na reitoria conseguimos enxergar isso como uma rotina, como algo a ser feito, eu vejo que algumas coisas não são feitas na esfera do *campus*, não porque eles não tenham competência, é porque eles nunca foram acionados a fazer algo naquele sentido. Não quer dizer que eles não vão dar conta, ao contrário, vão! Mas pra eles isso é um processo de ambientação, é um processo de construção. A pró-reitoria [], que já tem um pouco mais de expertise naquela ação, entra junto com o *campus*, auxilia, mostra o mapa do processo, mostra quais são os documentos – olha, você precisa fazer aqui inicialmente o termo de abertura do processo, tem toda essa sequência de documentos que você tem que anexar, plano de oferta de vagas, atas das reuniões com os diretores de ensino e mais os coordenadores de curso, emissão de portaria para constituir a comissão local do processo seletivo, todos esses documentos precisam estar apensados aqui e construídos na forma cronológica dentro do seu processo. As vezes o processo de autonomia pode vir a ser prejudicado, creio eu, primeiro pela falta de expertise de alguns atores que estão envolvidos nos *campi*, que não têm essa vivência, então hoje o que nós estamos fazendo... não é que nós estamos querendo transferir. Nós não queremos transferir de fato nada pra ninguém. A responsabilidade é nossa. O [IFBEPT] é nosso, a gestão é nossa, é gestão conjunta, então o que nós estamos fazendo hoje? Eu estou exemplificando pra ficar mais fácil pra você... o que nós estamos fazendo hoje? Nós estamos criando os processos seletivos, mas nós estamos envolvendo os *campi*, então todo processo seletivo nosso hoje, além da comissão central, nós temos as comissões locais de cada *campus* e a análise do documento hoje já é feita pelo *campus*, então nós já estamos começando a inserir no *campus* uma ação que era feita pela pró-reitoria de ensino, então é um momento de construção para que eles realmente se apropriem, porque as vezes olhando de fora, sem realmente estar vivenciando, aquilo lá é fácil de fazer, mas quando você entra pra dentro e realmente vai ver o processo como um todo, você vai ver que o processo é muito mais complexo, precisa de um olhar mais diferenciado, impessoalidade, legalidade, tem tudo isso envolvido ali numa ação, então eu acredito que o processo de construção dessa autonomia é necessário, ela precisa acontecer, mas para que ela realmente aconteça, precisa-se em determinado momento começar a envolver muito mais os atores dos *campi* em determinados procedimentos para que eles consigam observar aquilo não do olhar externo, mas o olhar interno, que é muito fácil... eu falo hoje que eu estou hoje na pró-reitoria de ensino e as vezes eu olhava o processo seletivo como algo muito tranquilo e não é. É algo muito complexo, envolve muita necessidade de alinhamento com várias pessoas ao mesmo tempo, então assim, é um processo extremamente complexo e é um processo que envolve muito a questão da legalidade, processo externo, pessoas que estão com anseio de entrar, então tem uma carga de demanda judicial muito grande que as vezes os *campi* não sabem, então hoje por exemplo, quando chega uma demanda judicial pra mim, que vem no nosso nome ou no nome [do reitor], que é [o gestor do instituto]. Ou vem no nome dele, ou vem no nome [do pró-reitor] ou vem no nome do [indivíduo] que é o diretor do processo seletivo ou [de outra pessoa], vem no nome nosso, mas ai nós respondemos, então o quê que hoje eu estou fazendo também – se é uma coisa que é do *campus*, então eu vou botar o *campus* para que o *campus* também sinta o que está acontecendo, porque se eu vejo lá um problema – chegou lá um processo de matrícula de aluno, que não foi matriculado, é uma ação administrativa do *campus*, existe um departamento, existe servidores, mas não existe uma capacitação, um mapeamento de processos, não existe algo que realmente mostre como que cada um tem que trabalhar de forma efetiva, quando chega pra mim aquela demanda e eu respondo e ela não prossegue pro *campus*, eu não resolvo o problema, pelo contrário, eu mascaro ele, então isso pra mim hoje não acontece mais... eu estou tentando compartilhar com todos – olha, chegou isso aqui pra mim... esses dias pra trás nós recebemos o processo de um professor do *campus* processando o [IFBEPT] junto ao Ministério Público Federal, informando que a gente não estava ofertando um ensino com qualidade, que não estava dando assistência estudantil, não estava dando capacitação para os professores, não estava dando capacitação para os alunos, etc, então chegou um processo pra nós e eu chamei o *campus* –

campus, está aqui, está processando vocês, mas está vindo no meu nome. Ele está alegando que vocês não estão fazendo. Vocês têm documentos aí que comprovem o contrário ou que argumente, porque eu preciso construir uma defesa, uma contra-argumentação e preciso de subsídios pra isso. – ah, nós temos. – então beleza, mandem pra mim tudo o que vocês têm aí sobre isso. Levantem! E de agora em diante, olhem isso como algo rotineiro de vocês, vocês têm que guardar tudo, vocês têm que arquivar isso, que num momento ou outro vocês podem ser acionados, ou internamente ou externamente e nós não estamos fazendo nada errado, nós estamos fazendo as coisas dentro da medida do possível, que nós estamos tentando, o que está disponível pra gente, então registrem, façam reuniões, façam atas, façam comunicados, e-mails orientativos, guardem isso, coloquem numa pasta, enumere ela, porque em algum momento vocês vão ser acionados e eu responder isso sem trazer pra vocês essa vivência, fica até ruim. Por exemplo, o professor está no *campus*, está processando o *campus*, mas é a pró-reitoria que está respondendo e é ela que responde mesmo, mas conjuntamente com o *campus*, então estou entregando pra você pra que você observe, analise e me ajude a responder, porque ajudando a responder, cria-se naquele momento o sentimento de que está ocorrendo alguma coisa de errado ou tem alguma coisa que precisa ser melhorada. Se eu não faço isso, eu mascaro e não resolve o problema na fonte. Então de 2020 pra cá, [], a gente está tentando envolver um pouco mais os *campi* principalmente nessas questões judiciais, questões de algumas ações administrativas, para que os *campi* realmente criem uma maturidade, que eu acredito que isso é de médio a longo prazo pra que essa autonomia de fato aconteça e aí eu volto naquele processo lá... colocar isso nas costas de uma pessoa, no *campus* por exemplo... colocar isso nas costas do diretor de ensino, porque o ensino engloba tudo e ali é visto como uma pessoa que vai resolver tudo sem ter o envolvimento das outras pessoas, é uma carga muito pesada pra se carregar, então eu acredito que precisa primeiro definir o papel de cada um, a importância dentro do processo, que se você está sendo pago como servidor, professor ou técnico, é pra você desenvolver uma ação que está intimamente ligada com outras ações pra alcançar o objetivo final, a meta final, a missão da instituição, então precisa ter esse alinhamento pra depois você começar a ter esse sentimento de autonomia, porque é... como eu posso falar... olhando a estrutura de um *campus*, hoje um *campus* como [o A], [o B], [o C], estruturalmente em termos de servidores, têm muito mais estrutura para tocar do que a pró-reitoria []. Estruturalmente, mas como eles não estão habituados a fazer aquele tipo de processo, eles não sabem como fazer, porque não têm mapeado, não têm algo que auxilie eles, fica difícil de fazer, e aí um *campus* faz de um jeito, outro faz de outro, lógico, autonomia, mas sempre seguindo algo padronizado que vai dando sustentação pra eles também, porque a ação efetiva é do *campus*, um processo seletivo, uma assistência estudantil, é o *campus* que está ofertando, é da LOA dele, é interligado e saber o papel da importância de ter um aluno matriculado na instituição. Eu não sei se você conseguiu levantar isso na sua pesquisa, mas se você fizer uma pesquisa hoje e perguntar para o professor qual a importância de um aluno para o instituto federal, muitos deles não vão saber que a matriz orçamentária de uma instituição é baseada no número de matrículas que nós temos. E as vezes não tem esse pensamento, então precisa ser feito esse trabalho de conscientização para que as pessoas consigam entender, por exemplo, sem aluno eu não tenho curso, sem curso eu não tenho *campus*, sem um *campus* eu não tenho instituto, então são coisas que estão interligadas e que a pessoa não consegue enxergar, a função dela é mecanicista – eu vou ali dar minha aula eu vou ali dar a minha aula, eu vou ali dar a minha aula. Não é dar uma aula. O processo é muito mais complexo e pode ser muito menos penoso se todo mundo se envolver realmente de fato e se apropriar, mas isso é uma mudança cultural. Isso é algo que precisa ser implantado e trabalhado ao longo de três, quatro, cinco anos para que você consiga começar a colher isso com sete, oito, novo, dez anos. É um processo de maturação, essa é minha percepção.

Alessandro – sobre a LOA, como se define a distribuição das verbas orçamentárias entre reitoria e *campi*. Como é feita essa distribuição, como ela se define?

EGR2 – assim, basicamente, de uns anos pra cá, o CONIF não está utilizando sua matriz de acordo com as matrículas. Isso é uma decisão interna do próprio conif junto com os reitores, até pelas questões de cortes sucessivos que vêm sendo feitos com o orçamento, então eles priorizaram nesse momento não trabalhar de forma muito incidente com a questão orçamento/matricula e os pesos que cada matricula tem, mas é definido mais ou menos um valor padrão, que já vem sendo distribuído de forma orgânica entre eles, então a instituição tem a sua LOA, que é definida a partir do plano PLOA de cada unidade dentro da reitoria, então a pró-reitoria [] é acionada pra que ela demonstre para o ano subsequente quais são as ações e atividades que ela quer exercer e o quanto de recursos ela vai precisar, então a gente faz uma prévia, um levantamento, mantém aquelas ações que já vêm sendo executadas pelos programas que já são aprovados no conselho superior e vislumbramos ai através de reuniões sistemáticas internamente o que nós poderíamos fazer a mais pra gente poder realmente galgar um pouco mais a questão da oferta do ensino, então a gente faz essa previsão e encaminha para a pró-reitoria de administração, ela faz a juntada toda e encaminha para uma avaliação macro do CONIF, a questão da LOA necessária para o instituto e de cada *campus* e de cada unidade da reitoria e pró-reitorias que estão vinculadas e ai, depois que realmente encaminhado, vem a questão da análise, se vai ter corte, se não vai ter, se vai ter ajustes, se não vai ter, se vai vir alguma coisa menor em alguma rubrica, que estava previsto um valor maior e não vem... existe realmente uma expectativa pra nós trabalharmos com valores dentro de um valor já predeterminado – olha, o seu teto é isso daqui, você tem que colocar ações que alcancem esse valor X aqui. E ai você encaminha e são feitas as deliberações. Quando a PLOA segue pra ser juntada com todos os orçamentos da união e de todos os órgãos da federação, ai é feita a discussão da aprovação da lei de diretrizes orçamentárias anuais e ai o governo federal, o senado aprova, discute a questão da LOA para aquele ano do exercício e ai nós recebemos a aprovação – olha, houve corte, não houve corte, há contingenciamento, não há. Essa rubrica aqui sofreu uma redução de tantos por cento, você vai precisar reorganizar suas ações... e o procedimento é feito dessa forma, então basicamente a gente é consultado inicialmente pela pró-reitoria de administração, já com uma LOA previamente determinada por unidade e *campus* e a gente vai trabalhando dentro daquelas rubricas, quais são as ações que nós podemos fazer para ofertar para o ano subsequente, e ai a gente só consegue executar quando realmente vem a efetivação da aprovação da LOA, a gente consegue realmente ver se tem financeiro mesmo disponível para fazer determinadas ações, se não a gente precisa ajustar aqueles planos de ação, priorizar a rubrica da assistência que é uma rubrica separada, então geralmente ela não sofre reduções e cortes, pelo contrário, as vezes de um ano pra o outro ela recebe até um aporte financeiro melhor, que foi o nosso caso agora, do ano passado pra cá, a nossa LOA da assistência basicamente dobrou, então nós temos um valor maior, devido à pandemia, então a gente tem um valor maior a ser trabalhado, mas basicamente o procedimento é esse, então a gente recebe algo previamente estipulado dentro das rubricas, que é o que vai ter disponível para as ações previstas lá no nosso plano de ação que já foi encaminhado pra reitoria. E ai a gente tem esse retorno posteriormente com a aprovação da lei orçamentária, se aquilo que nós realmente efetivamos vai estar disponível para executar as ações.

Alessandro – 39% dos servidores técnico-administrativos concorda parcialmente que as ações e decisões dos setores e departamentos tem com base normas e regras estabelecidas internamente ou advém de outras instâncias. Apenas 33% concorda totalmente com essa afirmativa. As ações e decisões, então, são realizadas de forma discricionária por um ou mais servidores?

EGR2 - é aquilo que eu tinha colocado anteriormente, primeiro a gente precisa normalizar essa questão das nossas resoluções e segundo, difundir isso para que as pessoas realmente consigam internalizar essas regulamentações e resoluções. [] nós realizamos todas as nossas ações baseadas naquilo que

está previsto em leis, em diretrizes ou no que está previsto em regulamentações e instruções normativas. Quando nós não temos um mecanismo normativo ou orientativo que nos dê respaldo, a gente trabalha num processo de construção, então desde a época que eu adentrei na pró-reitoria, nós estamos tentando fazer isso da forma mais participativa possível, então assim, todas as nossas instruções normativas tem participação de representantes dos *campi*, então a gente precisa, é aquilo que eu estou falando, eu não consigo articular isso de uma forma muito mais ampla no *campus*, então quando eu falo na questão de autonomia, de abertura de espaço, eu acredito que é nesse momento que o *campus* precisa se abrir pra isso. As vezes o servidor acha que não há, mas ele também não participa. Então, tipo assim, é um pensamento meu. Está acontecendo o ensino remoto, está lá a instrução normativa. Foi chamado, foi encaminhado um ofício circular pedindo que os *campi* indicassem servidores para compor a comissão pra poder construir o documento, então houve uma construção com todos os departamentos da pró-reitoria [] e com representatividade de todos os *campi*. Se os *campi* levaram isso pra discussão interna junto com seus coordenadores, com seus colegiados... a gente recomenda – olha, pergunta, olha, mostra, veja se não tem alguma coisa, mas assim, eles têm muita dependência ainda... é aquilo que eu estava falando pra você... muita dependência que é a pró-reitoria [] que tem que articular tudo e eu acho que não é por ai. Por exemplo, lá no *campus* [A], que tem uma especificidade, você faz uma reunião bem breve com seus coordenadores, não precisa fazer com todos os professores, que isso vai dar uma discussão muito grande, mas pelo menos com seus coordenadores, senta e mostra. Olha, está aqui, a proposta de instrução normativa do ensino remoto. Ta aqui, vocês têm alguma sugestão? Querem colaborar com alguma coisa pra eu poder levar pra reunião, então assim, acho que é o um processo de diálogo mesmo, de abertura, de envolvimento. E as vezes o professor está lá na casa dele – ah, eu sou professor e o que vier lá, eu faço. As vezes não é “o que vier lá, eu faço”. Se a pessoa tem uma vivência, tem uma expertise, tem um olhar diferente... eu vejo assim, se eu puder contribuir, porque que eu não posso contribuir, porque que eu não posso mandar um *email* para o meu coordenador e dizer – olha, eu vi a instrução normativa lá e queria dar uma sugestão pra vocês ai. Vejam se conseguem articular pra isso, isso e isso, porque nós deixamos bem claro nas instruções que nós fizemos, de 2020 pra cá, que ela é flexível e é o *campus* que tem que definir a sua estratégia, não é a pró-reitoria []. Pra mim é muito fácil falar – façam assim! Eu vou estar aqui na pró-reitoria [], mas a pressão, o sentimento, o ruído, a dificuldade, a forma de aplicação está lá no *campus*, não está comigo aqui, então nós fizemos um a instrução normativa, dando um exemplo pra você, de forma muito flexível pra que o *campus* trace a melhor estratégia pra ele, então assim, foi dada a oportunidade de abertura de diálogo para que eles pudessem fazer esse alinhamento, se não teve, ai a gente precisa trabalhar, é uma fragilidade, nos próximos vamos ampliar a discussão, leve para os coordenadores, dêem um prazo para que eles possam fazer uma reunião com os seus colegiados, busque algum *feedback*, alguma coisa relacionada a isso e traga para poder aportar e melhorar. Eu acho que esse sentimento que as pessoas acham que não participam, que não têm, talvez por falta até de conhecimento. Eu dou um exemplo de instrução normativa... recentemente nós fizemos uma reunião, na verdade foi assim, a bomba estorou – ah, os alunos estão evadindo... – sim, pessoal, mas vocês esperam seis meses, quase um ano, pra falar pra mim que os alunos estão evadido? Eu não consigo acompanhar ai no *campus* o registro acadêmico de vocês. Aqui a instrução normativa fala que o professor precisa comunicar imediatamente a coordenação do curso, mais o setor pedagógico, pra fazer a intervenção quando o aluno não estiver assistindo aula, quando o aluno não estiver fazendo atividade. Está aqui a instrução normativa, vocês estão me cobrando algo que foi construído junto com vocês, então vocês não leram o documento que foi construído? Não, vocês não leram. Foi construído com vocês, está aqui. Está assinado por vocês. Como é que você vem me trazer um problema, sendo que a solução já está no papel ou pelo menos a orientação, não é nem a solução, mas o de como proceder, então assim se você como gestor não está lendo um documento desse, que é o que está regendo ai o ensino remoto, no qual você traçou a estratégia, o seu professor não vai estar ambientado com isso, então que horas você chegou com o seu professor e falou pra ele

que ele precisava comunicar de imediato a coordenação de curso? Ou a coordenação de curso não tem que fazer a intervenção, não tem que participar do processo? E o professor também não? É só chegar lá e dar uma aula remota, síncrona ou assíncrona e o processo inteiro, e a evasão e aqui o documento que foi aprovado? Então assim, existe muito isso institucionalmente, apropriação de informações, comunicação. Eu falei pro pessoal – se chegar um processo judicial hoje pra mim questionando a questão da evasão e de trancamento de curso, alguma coisa assim, eu vou mandar um ofício pra o *campus* perguntando o que o *campus* fez pra mitigar aquilo ali, porque o documento que foi criado nas mãos de todo mundo, de forma participativa... não foi um documento criado de cima pra baixo da pró-reitoria [], está aqui a assinatura de todo mundo, foi construído com vocês, tem atas das reuniões, tem tudo. Eu vou mandar pra vocês e pedir que vocês me alimentem com informações, o que o *campus* fez pra mitigar aquilo ali. Se vocês não me responderem, o processo vai estar com vocês. Então existe hoje na minha percepção, talvez, que as pessoas acreditam que as tomadas de decisão não seguem uma normativa até por falta de conhecimento das normativas. Se você chegar hoje e perguntar para os servidores qual é a resolução didático-pedagógica do superior, qual é a resolução didático-pedagógica dos cursos proeja, qual é a resolução que rege o estágio, nem os nossos coordenadores de curso... eu até comentei com o pessoal... talvez até nem conheçam quais são todos os documentos que... é aquela questão da coluna vertebral. Esses documentos aqui são documentos norteadores do ensino e eu enquanto coordenador do ensino tenho que ter esses documentos numa pasta pra mim, então qualquer pessoa que entrar, saiu da coordenação e entrou um outro, precisa passar por um processo de capacitação. Não é só trocar uma pessoa por outra para trocar o espaço, mas vivenciar o espaço. Está ali – olha aqui professor, senta aqui que eu vou explicar pra o senhor, resolução didático-pedagógica dos cursos superiores, você precisa dar uma lida de cabo a rabo nessa resolução aqui, fazer algumas anotações, qualquer dúvida o senhor tem que acionar o setor pedagógico. Tá aqui ó, resolução de estágio. Os alunos em algum momento vão precisar de estágio, então tem que estar muito bem descrito na cabeça sua aí o que é o estágio, o que é uma atividade complementar, como que é feito isso, como que é feito aquilo, e não trabalhar meramente com papel no sentido de deliberar, deferir ou indeferir algo, não! O processo numa coordenação, ao meu ver hoje, é muito mais importante no processo como um todo do que apenas colocar uma pessoa para ocupar o espaço e dizer “eu sou o coordenador do curso”. Não! É tentar abrir mercado. Ter a tranquilidade de ter um setor pedagógico ajudando, um setor de assistência ajudando, um setor de biblioteca, todo mundo conectado sabendo o que tem que ser feito, com os processos mapeados. Processos extemporâneos, demandas extemporâneas sempre vão chegar, mas essas demandas que são rotineiras, se elas estiverem bem traçadas, bem delineadas, você não tem trabalho pra identificar e saber como fazer, ela pega ali e já sabe – pra eu resolver isso, eu tenho que fazer assim, assim, assado. Então pra mim... eu trago pra minha experiência que eu tive como gestor da qualidade. Retrabalho e apagar incêndio causa muito mais desconforto e ruído e gasta energia do que você realmente conseguir enxergar o processo como um todo, enxergar todos os seus processos e saber como você tem que atuar em cada um, então eu acredito muito e eu falo pela pró-reitoria [], pelo menos nós, cem por cento das vezes, nós tentamos dirimir todas as nossas ações baseados no que nós temos em termos de resolução interna, instrução normativa e a lei. É óbvio, que uma coisa ou outra pode escapar, pode fugir, mas quando acontece, é levantado esse ponto e logo a gente tenta tratar da melhor forma possível para poder regular, seja numa IN, seja... um exemplo clássico é a questão dos direitos autorais por conta do ensino remoto. Surgiu uma demanda que a gente não tinha nem imaginado que alguém poderia pegar essas aulas dos nossos professores e até comercializar, colocar em outros espaços que não o nosso espaço institucional, então foi levantado isso e prontamente nós fizemos uma instrução normativa junto com [outra Pró-reitoria], que essa parte de inovação, direitos autorais está lá dentro deles e com a diretoria de comunicação também, então foi uma instrução normativa feita não só pela proen, mas pela proen, [Proppex] e a dicon, assinado por três departamentos da instituição e teve a participação de todos os diretores de ensino, então nós construímos a instrução normativa envolvendo

outros setores da reitoria que têm papel fundamental naquela ação específica, mas que está associada com o ensino naquele momento, juntamente com os diretores, então está aqui, precisa ser difundido, precisa ser colocado para os servidores como tem que ser feito isso para que não tenha problema judicial, porque se tiver problema judicial e o professor não seguiu aquilo que estava escrito na instrução normativa, ele vai ser acionado. A instituição vai ser comunicada, mas ele vai ser acionado também pra dar tranquilidade para os nossos servidores também, para que eles possam nesse momento tão complexo ter essa tranquilidade e não ter essa preocupação futura, então pra não ter problema judicial, faça assim, faça assado. Ai vai da pessoa. Se ela tem o conhecimento, está ali a instrução está disponível, se ela não faz uma leitura e ela não segue, ai a gente também tem que respeitar o direito da liberdade da pessoal, só que ai ela responde como servidor público também, como todos nós podemos responder.

Alessandro – um aspecto que foi verificado nos questionários diz respeito à participação nos órgãos de decisão, especialmente no CONSUP. Um percentual baixo de respondentes concorda totalmente de que se sente representado pelos membros que os representam junto a este órgão. Há articulação entre os membros representantes e representados? Se positivo, como ocorre essa articulação?

EGR2 – eu vou tentar responder dentro da minha percepção, olhando para dentro da câmara de ensino e assistência estudantil. Eu [] sou alocado [na] câmara e dentro dessa câmara existem alguns servidores, algumas pessoas que são alocadas como relatores, como conselheiros daquela câmara. Assim, a minha percepção que eu vejo hoje, eu não sei como é a comunicação desse representante legalmente eleito pelos seus pares, o *feedback* deles com eles. Ou seja, eles com os demais que os elegeram, mas eu vejo muito hoje que mesmo esses que foram eleitos, poucos participam das reuniões do conselho superior. Isso é até algo que recentemente eu me reporte à secretária do consup, porque eu tenho uma câmara com vários conselheiros e eu só tenho uma câmara com dois que efetivamente trabalham e participam das reuniões, então eu tenho representantes dentro da minha câmara, de egressos de alunos, de técnicos e de docentes, só que poucos participam, então assim eu não sei como funciona o regimento e se existe um regimento, regulamento de participação no consup. Foi até bom levantar aqui, que eu vou até perguntar pra a [secretária do Consup], porque pra mim se uma pessoa participa de um processo eleitoral, capitaneado pela instituição, ela se inscreve, coloca o seu nome, se prontifica, se responsabiliza em estar ali naquele momento representando os seus pares, pra mim é uma pessoa que precisa estar efetivamente trabalhando. Trabalhos que eu falo do consup, então assim o consup é feito bimestralmente, de dois e dois meses, não é algo puxado para que uma pessoa possa realmente, de fato, participar, e assim, a oportunidade, a palavra é dada para todos os conselheiros no ato da reunião, quando está sendo relatado esse processo. Aqueles que relatam um processo são os que tem a... como eu posso dizer... tem a palavra naquele momento para apresentar o processo como um todo e o voto do relator, bem como é colocado pra todos a oportunidade para que eles possam opinar sobre aquele processo em si, então assim muito poucos ou os que realmente efetivam são os que basicamente são membros natos do conselho, o pró-reitor de ensino, o presidente da câmara de pesquisa, extensão e inovação, o presidente da câmara de gestão e mais os outros membros externos. Nós temos muito mais participação efetiva dos conselheiros externos, CREA, MEC e dos outros conselhos CRQ, do que propriamente dito os eleitos, então o processo é democrático, foi aberto, foi feito um edital, a pessoa vai lá e coloca o seu nome. Pra mim, eu penso assim, meu pensamento, se ela... ai a gente precisa ver ou se no edital ou se existe um regimento, se ela foi eleita para poder estar ali representando e você tem um suplente e nem o titular e nem o suplente efetiva o seu trabalho, alguma coisa precisa ser revista, porque quem elegeu aquelas pessoas foram os próprios pares, foram os técnicos-administrativos, foram os professores. Agora se dali não tem esse *feedback* de volta, talvez o problema esteja ai, porque não há participação efetiva, então existe esse problema muito sério dentro do conselho

superior. Nós temos muito mais participação externa, de membros externos do que os próprios membros externos da instituição.

Alessandro – dentro de um processo eleitoral, seja ele qual for, e considerando que você tem um reitor eleito e diretores gerais também eleitos, em geral se compõe um grupo gestor que, fazendo um paralelo da esfera educacional com a nossa estrutura de poder federal, em que você tem lá um presidente da república que tem um plano a executar e quer ter maioria no parlamento para poder aprovar ações e decisões... trazendo esse pensamento pra dentro do [IFBEPT], até considerando algumas falas suas anteriores sobre esse fator político que a gente sabe que existe em todos os lugares, é possível dizer que no [IFBEPT] esses processos eleitorais de representantes para o consup possa ter alguma interferência política no sentido da atual gestão em todos os níveis, articulares para que a eleição ocorra fortalecendo determinadas figuras nesse processo. E se isso existe, essa situação não interfere nessa questão da participação, porque talvez aquelas pessoas não estivessem tão interessadas em participar, mas foram de alguma forma influenciadas a isso?

EGR2 – de fato eu nunca participei efetivamente de nenhum processo eleitoral no [IFBEPT] e por mais que eu esteja completando quase oito anos, é algo que me desconforta muito essa questão política, porque as pessoas perdem um pouco da razão em detrimento de outrem para beneficiamento próprio, então assim é uma coisa que me desconforta muito essa questão política, mas a gente não pode fugir, porque ela está realmente enraizada em todos os espaços que nós permeamos em nossa vida, seja na instituição, seja na nossa casa, então a política é algo que faz parte do nosso cotidiano. Afirmar pra ti se acontece ou não, eu acho que acontece dos dois lados, tanto da situação quanto da oposição, porque existe uma força entre essas figuras de oposição e situação que querem de certa forma transcorrer e permear naquele ambiente, naquele espaço, mas aí eu olho de uma outra esfera. Supondo que haja realmente essa interferência de politicamente trazer propostas, puxar pessoas para entender qual é o seu pensamento, o que você quer colocar, eu não sei como é o processo político por exemplo no consup, se cada candidato precisa apresentar alguma proposta. De fato, eu falo pra ti que eu não sei, então assim eu imagino... independente ou não, se houve um... eu não sei nem se a palavra seria um arrebanhamento... mas uma articulação política, oposição e situação, para que em determinada pessoa seja eleita, eu parto da premissa do seguinte. Se eu, enquanto professor, tenho os meus anseios, entendo de legislação, entendo da minha função, sei qual é a minha participação, o que eu preciso fazer e eu vejo que mesmo do meu candidato, que eu acho que poderia me representar bem lá no consup, não foi eleito, nada me impede de eu cobrar daquele que foi eleito respaldo do que está acontecendo lá no consup, porque ele está me representando, independente se ele é situação ou oposição, se ele é meu amigo ou conhecido, então assim, eu acho que as pessoas exaltam muito a política fortemente no processo, mas não exercem ela no cotidiano, porque política é isso. A democracia existe pra isso. Se caso houve essa... não vou falar nem interferência, mas se houve essa articulação e houve alguém que foi democraticamente eleito pra estar ali, aquela pessoa não sendo o meu candidato que eu votaria, eu tenho total liberdade de cobrar ela porque ela está me representando. Ela não está representando apenas aqueles que votaram nela, ela está representando todos, aquela classe que é institucionalmente colocado. Então existe muito, o que eu falo, aquela política de corredor. As pessoas olham e é muito mais fácil você destruir do que você construir. É muito mais fácil você olhar e dizer “ah, eu poderia fazer melhor do que aquela pessoa”, mas ela não está vivenciando aquele momento que a pessoa está fazendo, que ela está vivenciando, então assim, eu acredito que existe articulações de ambos os lados, seja oposição e situação, falando de uma maneira geral, política, mas o que eu acho que falta é a pessoa internalizar, primeiro manter o respeito, porque nós somos todos servidores, nós somos colegas. Todos que estamos aqui precisamos estar dentro da lei, seguindo o que preconiza o serviço público federal, mas dentro disso, se eu tenho ali uma pessoa que me representa, eu tenho a capacidade de cobrar ela.

Eu posso mandar um *email*. Isso não é assédio moral, assédio... “ah, eu to cobrando”. A pessoa foi eleita pra isso, então eu acredito que lá no ato da inscrição minha, no edital vem lá dizendo as atribuições do conselheiro, a participação, etc. eu de fato não sei te falar. Eu não li nenhum edital desse de processo eleitoral e não sei quais são as atribuições e o que esse representante precisa fazer. Não sei se ele precisa fazer uma assembleia geral com seus docentes, com seus técnico-administrativos, ou ele solicitar por meio da comunicação que seja feita uma comunicação de algo que foi debatido no conselho superior. Aquilo que eu falei pra você, acho que falta abertura de espaços de diálogos dentro da instituição, falta a pessoa internalizar qual o seu papel, qual a sua responsabilidade de fato, respeitar o outrem, dentro das dificuldades que todos temos aqui e olhar com olhar único, porque as vezes a pessoa fala assim “ah, eu sou [IFBEPT] e eu faria diferente”. Sim, você faria diferente, mas porque que você não pode contribuir para que o processo seja melhor, porque ninguém sabe de tudo, ninguém é detentor do conhecimento pleno. Nós estamos aqui num processo de construção. Se você acha, a meu ver, que por você não estar na gestão, que por você ver uma pessoa que está não gestão não é uma pessoa do seu ciclo social, ciclo de amizade, então você não sabe fazer política, porque da mesma forma que você critica o lado de lá dizendo que há essa aproximação de ciclo social, você não faz o seu, porque você também tem o seu ciclo social e gostaria que ele estivesse naquele momento em que o outrem está, então existe, eu acho que é assim, uma divisão política que não deveria existir, mas isso é normal, faz parte. Nós sempre, em todos os espaços políticos, vamos ter oposição e situação. O que nós não podemos ter é distanciamento real das políticas que precisam ser trabalhadas institucionalmente, então esse ator pode muito bem conversar com esse e se houver argumentos... acho que a força dos argumentos é muito maior do que a autoridade do argumento. Um argumento autoritário, as vezes vem pra corrigir algo que não poderia estar acontecendo e nem poderia ser feito, mas se nós temos espaços de diálogos onde as pessoas têm tranquilidade para conversar sobre as coisas da instituição, eu não vejo por que essa que está hoje na situação como gestão não possa receber *feedback* dessa outra posição que está na oposição, ou seja, é um diálogo maduro e isso às vezes não acontece. O que acontece às vezes é o distanciamento real por conta do processo eleitoral como um todo, por isso é que eu falo pra você... não é que eu me afaste. Eu evito porque é um sentimento que eu acho que não poderia existir. Todos nós aqui somos servidores do [IFBEPT], somos colegas de trabalho, somos pagos pra fazer uma função, então nós estamos aqui realmente para conceber uma missão que a instituição tem, que é ofertar o ensino. Como vai ser feito, se o professor X não é da gestão, mas ele não concorda com aquilo, então que ele coloque o argumento, apresente, abra um espaço no diálogo e que esse professor se sinta à vontade para poder conversar. Eu de fato falo pra você, eu nunca participei de nenhum processo eleitoral, mas com certeza deve ter sim essa questão das articulações para eleger membros, pares que estejam mais alinhados com aqueles pensamentos naquele momento, mas não vejo porque esse aqui que não obteve sucesso na eleição não possa, de certa forma, dialogar com aquele que foi eleito, então acho que falta a questão de percepção. O que está sendo discutido lá no consup? O que está sendo aprovado? Você tem obrigação por regramento de dar esse *feedback*, de fazer uma assembleia geral uma vez por semestre, uma vez no ano ou encaminhar alguma coisa por *email* para os seus pares, porque a questão do fator motivador... eu me motivei a colocar um candidato meu e depois que eu não consegui colocar ou coloquei, todo mundo fica inerte, ai o processo acaba. Não! Ai que o processo tem que começar a fluir, a amadurecer, então ainda falta essa questão de maturidade no sentido de ver essas coisas com um olhar diferente.

Alessandro – quando questionados sobre o que pode ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 pessoas em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam ser encaminhadas, respondidas e talvez até atendidas. Sobre isso, pergunto: quais

tem sido os mecanismos usados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover uma maior participação da comunidade?

EGR2 – ultimamente eu vejo que muitas ações que estão sendo realizadas, estão permeando assim... está sendo oportunizado a coleta de informações para o nosso público. Então assim, vou dar um exemplo, o ensino remoto foi feito pesquisa, foi feito encaminhamento de formulário, pra gente poder ouvir os nossos alunos, os nossos servidores, acerca do que é o ensino remoto e tal. Nós vamos fazer novamente agora... vou criado um GT, sexta-feira saiu a portaria para o retorno gradual das aulas, então eu passei o final de semana... eu estou como presidente do GT, então eu passei o final de semana tentando traçar uma estratégia de conceber por exemplo quatro fases, aulas pedagógicas não presenciais, retorno gradual, ensino híbrido e as aulas presenciais, então foi isso que foi pensado inicialmente e o GT tem a participação das outras pró-reitorias e de membros de representatividade dos outros *campi*. E qual é a nossa ideia pra esse processo? Primeiro abrir um diagnóstico, tentar entender os nossos alunos, as suas percepções, como também dos nossos docentes. Eu acho que a nossa percepção sobre esses espaços de diálogo é importante para a construção da política como um todo. Da época que eu entrei, eu posso falar, porque eu entrei em 2020 em julho, então eu posso falar de lá pra cá, anteriormente eu não posso falar, mas eu vejo um movimento muito direcionado para que isso aconteça, essa abertura de diálogo, mas o que é bem complexo é abrir diálogo aqui em cima e os *campi* não abrirem diálogo com seu público mais perto, fica algo assim hierarquicamente falando ou dentro de um processo, fica algo vago, fica algo perdido, então eu penso assim, voltando para aquela questão da administração pública – fator motivador. Se eu enquanto servidor, não estou satisfeito com alguma coisa, eu não preciso também ficar calado ou ficar nos corredores esbravejando, falando mal, colocando... isso pra mim é falta de respeito. Se você é conhecedor de lei e você acha que aquilo está ferindo e aquilo ali poderia ser feito de uma forma melhor, porque não conversar com alguém, com seu coordenador de curso ou conversar com seu diretor de ensino. Eu acho que ninguém é fechado pra ninguém. Eu, por exemplo, qualquer pessoa que quiser chegar comigo e perguntar, eu atendo da melhor forma possível e se eu não souber, eu busco a informação, eu busco a orientação de alguém ou junto alguém, vamos junto, vamos fazer isso, porque não existe nada pronto, existe algo que precisa ser dialogado e construído. E o que eu vejo às vezes e retorno aquilo lá e reforço a minha fala. Eu acho que precisa ser aberto esses espaços de diálogo. Eu basicamente em oito anos em que eu estou aqui no [IFBEPT], eu nunca vi uma assembleia geral mesmo, algo ser... eu nunca vi! Pode até ter ocorrido e eu não ter participado. Não vou falar que não aconteceu, mas eu acho que coisas muito sensíveis em todas as comunidades, eu acho que é importante abrir para uma discussão ampla, nem que seja para sugestão, para percepção, pra entendimento. Eu acho que é um processo que a instituição está passando. Ela está de certa forma muito nova ainda, vendo que precisa mesmo desses mecanismos. Não é nem por questão de mecanismos pra poder agradar X e Y. não! Voltando àquilo que eu falo, acho que todo mundo precisa estar envolvido no processo. E eu acho que é uma construção de algo culturalmente pra instituição. Não ter porque ter problema com diálogo numa discussão. Argumentos e contra-argumentações sempre vão preponderar em tudo o que nós fazemos dentro da instituição. Nós somos seres humanos, somos seres pensantes. Eu vejo – a minha visão é essa a visão do outro é aquela, mas assim, o respeito, do tempo, da percepção, o respeito pela pessoa precisa preponderar também, então se eu estou tendo um problema e você está lá na gestão, eu vou lá conversar – olha, está acontecendo isso e isso. Lógico, respeitando... por exemplo, eu fui lá e conversei com o meu diretor de ensino e o meu diretor de ensino não deu muita bola para o que eu quis falar. Primeiro eu conversei com o meu coordenador, o meu coordenador não deu bola, eu fui no diretor de ensino, enfim permeei dentro da esfera administrativa do meu *campus* e não consegui obter resposta daquilo que eu estava querendo, então eu vou buscar na reitoria. Então eu sento lá com o pró-reitor [], “[professor Beltrano], está acontecendo isso, isso e isso” – e a primeira coisa que eu vou perguntar é “você já conversou com o seu diretor de ensino, você já

conversou com...”, até por respeito a pessoa que está lá, eu preciso respeitar. “Não, eu já conversei e não obtive resposta, a pessoa disse que não sabia, pediu pra eu procurar em outro canto”. “ah, então tá bom! Vamos tentar encontrar uma solução e qual é o problema?..”. problema sempre vai existir, isso ai não tem como. Errar faz parte do processo. Sempre a gente vai estar exposto a um processo de erro. Ninguém aqui é perfeito. Eu não tenho essa percepção. Eu erro todos os dias, mas erro, aprendo pra não errar mais e ai a gente vai aprimorando e vai caminhando. O que falta realmente é diálogo, é comunicação, é entendimento, é não olhar pra si de forma pessoal algo que tem que ser imparcial, impessoal. Eu não posso colocar o eu, a minha percepção acima da instituição. Se eu coloco a minha pessoa acima da instituição, eu passo por cima de você, eu passo por cima do meu colega que está aqui do lado, eu passo por cima do outro servidor que está no outro *campus*, do pró-reitor, do faxineiro, eu passo por cima de todo mundo, então não tem que ter um pensamento assim. O meu anseio dentro da legalidade precisa ser avaliado de uma forma macro, institucionalmente. Eu preciso ter esse olhar e as vezes a pessoa não tem e daí vem aquele negócio – a instituição está perseguindo, etc. eu basicamente não posso falar pelos outros, eu falo por mim, eu não tenho esse sentimento. Eu estou aqui aprendendo. Sei que a resistência é muito grande em todos os espaços, até mesmo por conta do momento em que estamos vivendo, mas é um espaço aberto pra diálogo. Pegando esse ganho, há alguns dias atrás veio um professor conversar comigo no whatsapp, eu não sei como ele conseguiu meu número. “Você quer conversar pelo whatsapp ou quer que eu ligue pra você”, “eu quero que você me ligue”, então eu liguei. “olha professor, está acontecendo isso e isso”. “sim, professor, de fato e o que você tem pra sugerir?”, “não, eu não tenho nada para sugerir porque eu não sou gestor. Vocês é que tem que resolver o problema”. “não, professor! Não é assim!”. “Então você está trazendo um problema e talvez você até saiba qual é a solução, mas você não quer falar porque você não é da gestão?”. “Então assim, se eu não conseguir... as vezes a minha a minha solução não vai agradar o senhor e ai depois o senhor vai falar que o pró-reitor me deu uma decisão e... então não é assim, se você tem um problema e eu estou te perguntando, te chamando pra estar junto de mim pra gente poder resolver seu problema conjuntamente, ou seja, vai ficar bom pra mim, vai ficar bom pra você, vai ficar bom pra instituição. Agora você falar pra mim que não tem o que me repassar porque você não é da gestão, então isso já traz pra mim algo assim, que a gente já não vai ter como dialogar pra encontrar um algo comum. Eu to aberto, se o senhor quiser opinar, se quiser falar... não precisa falar diretamente pra mim. O ideal seria conversar com o seu coordenador de curso, o seu colegiado, eu acho que é o momento... se tem alguma coisa que não está no seu agrado na oferta do ensino e de tudo e que pode ser melhorado, por que não pode ser melhorado?”. Aqui não foi construído uma proposta de ensino e não foi pensado naquilo, aquilo ali não é engessado, é um documento passível de... tanto é que no final você coloca lá que os casos omissos serão resolvidos pela pró-reitoria [] e pela direção de ensino, então a gente tenta colocar no papel o máximo de informação para que dê para nós um norte, mas no caminhar, no processo outras coisas vão aparecer e a gente precisa discutir isso, dialogar, a gente precisa conversar, então tem que ter esse pensamento. Só dando um exemplo pra você, as vezes a pessoa internaliza e leva muito pra o lado pessoal, para o lado político e se trava, se enclausura. “Eu não posso fazer parte desse processo, porque se eu fizer isso, eu vou dar manchete lá pro pró-reitor de ensino”. Não é manchete! Eu mesmo não tenho isso comigo. Eu sei que estou aqui momentaneamente, amanhã posso não estar. A minha função é no *campus*. Eu quero passar por aqui e deixar pelo menos uma contribuição. Se eu conseguir ou não, paciência, mas é a minha visão. Agora se a gente não conseguir construir isso, de forma democrática, com diálogo e respeito... a gente vê ai casos, escuta, né... eu um dos caras que fica mais fora desses assuntos. Não e porque eu não goste, é porque realmente não chega pra mim. Eu não sei se é porque as pessoas olham pra mim e têm receio até de conversar comigo. Ele é meio zangado, meio brabo, eu não vou nem conversar com ele... professor batendo boca com professor, faltando com respeito eu reuniões, então não pode. Todo mundo é trabalhador, todo mundo é servidor. Existe toda uma concepção, uma infraestrutura, ninguém sabe o que o outro está passando, as dificuldades, os

problemas pessoais, a caminhada, então assim, precisa ser muito bem trabalhando isso de forma institucional, então assim essa apropriação, essa comunicação, essa ambientação, criar esses canais de comunicação, esses espaços de diálogo, eu acho que é fundamental e é algo que já está acontecendo, devagarzinho, gradativamente, eu acho que está sendo colocado, está sendo aberto, agora é importante pontuar e eu até destaco, as vezes quando a gente abre os espaços, a gente não tem a participação. Então isso é algo que a gente verifica muito, a gente abre os espaços... eu mesmo, a gente tem os formulários, a gente abre os espaços pra... a gente pega e encaminha algumas coisas específicas e a gente não vê o *feedback*, a resposta, eu não sei se a pessoa tem medo de “ah vou colocar meu nome lá e vou ser perseguido”, não sei, eu sinceramente não sei o que acontece de forma mais pontual nesse sentido, mas eu acho importante abrir todos esses espaços de diálogo e essa construção, essa abertura gradativa dessa participação, mas a pessoa precisa se envolver. É preciso participar mesmo de fato e se apropriar que ela faz parte do processo, não por questão política, porque X ou Y está no poder, não! Hoje está uma pessoa lá, mas se você tem a visão, se você realmente quer fazer algo diferente... é o que eu sempre falo... se você quer fazer algo de diferente e você acha que você pode fazer algo de diferente pra construir, não destruir, construir algo mais aprimorado, melhor, sem destruir o que foi construído, porque se você construiu uma casa, você precisa fazer um alicerce bem feito e dali pra cima você começa a levantar todo o restante da casa e você não precisa destruir o alicerce do outro pra fazer o mesmo alicerce, pode aprimorar, fortalecer, dar àquele processo algo que vai remeter pra algo melhor, então assim saia do bastidor e entre no protagonismo. Se você quer realmente fazer acontecer e acha que vai conseguir, então entra, se candidata pra ser reitor ou pra ser diretor de *campus* e vai lá pra dar a sua contribuição. Não é ficar no corredor ali fechado “ah, eu não falo nada porque ninguém me ouve”. Não! A voz é aberta, liberdade de expressão com respeito pra todo mundo. Ai voltando naquela questão, se o cara foi eleito pra representar uma classe no conselho superior, nada impede que aquele outro que não votou naquele que está eleito encaminhe um *email* pra ele e pergunte “olha, você precisa encaminhar pra nós um relatório semestral. Está lá no edital... não é faltando com o respeito, cobrando o outro de fazer o serviço, que as vezes a pessoa não lê o edital na integra, não sabe realmente que ela tem que emitir um documento, comunicar, falar, se articular, perguntar se alguém, que as vezes é o canal também “pessoal, semana que vem, mês que vem vai ter reunião do consup, essas pautas serão tratadas, essa, essa, essa do ensino remoto, alguém tem alguma sugestão, alguma coisa pra poder ser colocado pra levar pro consup? É um momento de discussão, conselho superior. Se for colocado e tiver que sair alguma deliberação “olha, pra resolver isso vai ter que fazer uma resolução. Pra fazer isso vai ter que fazer uma instrução normativa, pra fazer isso vai ter que fazer isso, que se não tiver o fator motivador, ele não sabe também o que está acontecendo. Eu to aqui e não sei o que está acontecendo lá no *campus*. Eu remonto de novo àquele exemplo, depois que a bomba estourou, que os alunos começaram a pedir para trancar curso, passou quase um ano de ensino remoto, que estava lá escrito no documento que os *campi* poderiam fazer o acompanhamento junto com o setor pedagógico e coordenação de curso, teve diretor que falou pra mim que não sabia e eu disse “então você não leu o próprio documento que você assinou”. Então assim é complexo, é algo que a gente precisa trabalhar, primeiro pra existir esse alinhamento inicial para condução dos trabalhos, então olha, está escrito, faça uma reunião com o setor pedagógico, chame os coordenadores de curso, alinha, pra que eles, os coordenadores de curso, não é você, o diretor de ensino, não! Todo mundo tem que estar no processo. Eu recebi reclamação do setor pedagógico “professor, estou sozinho acompanhando os cursos, eu não estou dando conta”. Mas não é você sozinho que tem que fazer acompanhamento de curso, não, de aluno por aluno, nós temos coordenador de curso e tem que envolver a pessoa. Fala, cria uma rotina,” olha professor, de 15 em 15 dias você tem que fazer uma reunião com o seu colegiado. O senhor precisa levantar pra mim dentro do seu diário quais são os alunos que não estão participando das aulas, quais são os alunos que não estão fazendo atividades, eu preciso de 15 em 15 dias que você faça isso”. Ai vem uma deliberação da direção de ensino – “olha, rotina... de 15 e 15 dias eu preciso de um relatório

informando os alunos que não estão assistindo aulas por componente curricular, então entre em contato com seus colegiados, com as coordenações de curso e façam para que eles possam comunicar o setor pedagógico e a assistência estudantil para que façam a intervenção”. A assistência estudantil se não for motivada a fazer a intervenção, eles nem sabem que o aluno está com problema e o setor pedagógico da mesma forma, então todo mundo tem que comunicar. Não é cada um e Deus por todos, não! É um processo que eu acho que tem que estar todo mundo envolvido, por isso que eu acredito e reforço, é um problema de comunicação, de mudança cultural, que eu acredito que de médio a longo prazo talvez isso aconteça na instituição, mas precisa ser iniciado, precisa ser trabalhado, precisa ser desenvolvido e eu acredito que isso a gente vai tentar pelo menos iniciar uma centelha nesse sentido para que as pessoas possam se envolver um pouquinho mais no processo como um todo.

Alessandro – um dos aspectos que os públicos inquiridos alegam que ainda precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a existência de uma política interna influenciando as relações entre a gestão e a comunidade educacional, especialmente os servidores. Para a maioria, essa política é algo que afeta negativamente as relações internas. Eles mencionam a existência de dois pólos discordantes, os prós e os contra a gestão (aqueles que hoje se encontram no poder). Assim, questiona-se: a escolha dos sujeitos para ocupar os cargos de gestão, nomeados pelo reitor têm relação com esse aspecto político? Se positivo, como isso pode afetar a gestão do [IFBEPT]?

EGR2 - a questão da nomeação é um ato discricionário. A pessoa realmente... o reitor está ali e ele realmente nomeia os seus pró-reitores, seus diretores e assim, no *campus*, o que eu vejo, na sua grande maioria, não posso falar com propriedade porque eu não participo efetivamente da discussão de como que é a sinalização de uma pessoa para ocupar um determinado espaço na gestão, mas eu vejo assim que muitos casos em que eu tenha conhecimento, é consultado algumas pessoas, principalmente do *campus* e até algumas pessoas dentro da própria reitoria, mas nesse ponto eu acho muito relevante, até vou aproveitar a oportunidade e falar, é uma percepção minha que naquele ponto que eu falei que a gente vai discutir sobre as atribuições dos coordenadores de cursos, colegiados e núcleo docente estruturante, uma das nossas propostas é trazer pra reitoria que naquele caso específico de coordenador de curso, ele precisa passar por um processo seletivo. Precisa passar por um processo de eleição, pelos seus pares, pelos seus professores docentes do colegiado e também do corpo discente. Por que eu acho que isso importa?... Eu acho importante e vou dar a minha visão. É uma propositura que quando a gente iniciar toda a discussão, em que já foi plantada a semente com a reitoria e eles aceitaram de a gente criar um regimento para colocar as atribuições dos coordenadores, colegiados, a reitoria já aceitou de bom tom de a gente fazer isso, mas ponderou que isso tem que ser feito pelo *campus*, com ampla discussão do *campus* com seus pares e capitaneado pela pró-reitoria de ensino para que fosse regularizado na forma de resolução e aprovado pelo conselho superior, então assim a gente ainda não constituiu a comissão, o GT para trabalhar isso, mas é algo que já está no nosso radar. Eu queria ter mais tempo pra resolver essas coisas, pra dirimir essas políticas dentro da pró-reitoria [], o meu tempo 80 a 90% é apagando incêndio, recebendo problemas, falhas operacionais e são coisas que a gente está mediando até chega o ponto de a gente conseguir normalizar. O meu tempo realmente hoje é 80 a 90 por cento resolvendo problemas nos *campi*, que eu acredito que os *campi* é que deveriam estar resolvendo e não eu. Eu estava vendo um pulo de condição dentro da estrutura da instituição, no qual já ouvi até dos diretores gerais – a [pró-reitoria] é o nosso apoio, então a [pró-reitoria] tem que fazer tudo pra nós. Não! A [pró-reitoria] precisa traçar estratégias, políticas pra poder mediar e facilitar o processo de ensino na instituição e de assistência também. Se é pra eu resolver os problemas de vocês nos *campi*, coisas que poderiam ser resolvidas com um alinhamento de vocês, então é vocês que precisam realmente internalizar o papel de cada um, dos departamentos que vocês têm e realmente traçar o que vocês querem para o *campus* de vocês enquanto gestores. Então se vocês querem que o *campus* de

vocês seja referência nisso, nisso, nisso e naquilo, você precisa sentar com os seus gestores que você indicou pra ser nomeados para que você faça um bom trabalho. “olha, a minha meta é chegar nesse ponto aqui, como que nós vamos chegar, eu quero que você me explique para o alinhamento de todo mundo, direção de ensino, assistência estudantil, setor pedagógico, coordenação de curso. Eu quero que o negócio aconteça”. O que tem hoje é assim – você tem um objetivo, uma meta para alcançar, mas você só alcança aquela meta lá se você tiver a intervenção da [pró-reitoria]. Vou te dar um caso clássico, esses dias atrás veio um problema de prestação de contas de auxílio de computador para os alunos, que a [pró-reitoria] tinha que resolver e eu falei assim – sim, mas como a [pró-reitoria] tem que resolver se o ordenador de despesas é você. Quem está ordenando as despesas, é a [pró-reitoria] ou é você? Porque eu não sou ordenador de despesas, eu não tenho portaria para ordenar despesa nem no *campus* e nem na reitoria. O que eu faço é uma política institucional com os processos seletivos e coloco lá os regramentos. Dali pra frente quem tem que efetivar é você. Está ali no papel, está claro. Está no documento, edital. Leu o edital? Não, não li o edital. Seu diretor leu o edital? Não, não leu o edital. Então tem que ler o edital. Primeiro que vocês tem que fazer é ler o edital. Vocês estão me procurando pra resolver um problema de vocês que o próprio edital já fala. Ah, mas o aluno contratou a *internet* e está pagando a *internet* do vizinho. O edital permite? Não permite. Ah, mas agora já foi. Sim, se já foi, você tem que pedir ao órgão pra devolver o dinheiro. Eu não vou fazer isso. Não tem problema, eu estou te orientando, quem está ordenando a despesa é você. Se a CGU vier pegar o seu processo pra fazer uma auditoria e tiver lá essa não conformidade, eles vão relatar e você vai ter que arcar com a responsabilidade. Enquanto servidores, nós não podemos alegar desconhecimento de lei. Está ali. Se você está com dúvidas, aciona o seu diretor administrativo. Você tem um diretor administrativo, faça um documento, um ofício pra ele e pergunta. É a minha percepção enquanto pró-reitor []. As vezes o cara que é da área de gestão, que é da área administrativa, o cara vai falar pra você – mesmo não estando no edital, não tem problema, não, porque o cara é vizinho do seu aluno. Só que assim, a lei é clara, o objeto da concessão do auxílio tem que estar atrelada ao receptor, ou seja, ao aluno. Se não for o aluno, tem que ser o seu responsável. O vizinho não tem nada a ver com esse aluno, então como é que eu pego um dinheiro do erário público e pago para um vizinho?! Ah eu não vou resolver isso. Não tem problema, eu não estou falando pra você resolver, estou falando que é um problema e você está trazendo pra eu resolver e eu estou dizendo que eu não consigo resolver. Ah, você vai lá e retifica o edital, eu não vou fazer isso. Por que eu não vou fazer isso? Até o momento, não! Só se não tiver solução. Eu preciso que você acione o seu administrativo pra saber se você pode fazer isso ou não. As vezes eu estou falando que não pode. Se seu administrativo falar pra você por ofício que você pode, você pensa no seu processo aqui e dá seguimento. Se o seu administrativo falar assim que não pode, aonde que está a falha. A gente precisa fazer uma autoavaliação. Está na [pró-reitoria] e você quer que a [pró-reitoria] corrija, fazendo uma retificação no edital? Aonde é que está a falha real? Vamos fazer uma análise. Eu conversei com o diretor geral do *campus* – vamos fazer uma análise, onde é que está a falha? Na falta da leitura do documento. Vocês trazem pra nós a responsabilidade de fazer um processo seletivo, mas a responsabilidade de executar é de vocês. Por que que vocês não pegaram e não fizeram uma reunião com os alunos, não falaram pra eles, não orientaram? Aonde é que está a falha? É na [pró-reitoria] ou no *campus*. Eu não quero saber onde está a falha, a falha existe. Tem que pra ela como algo que... anota aqui, falha! No próximo nós não podemos falhar nisso. No próximo nós vamos fazer uma reunião com os alunos, vamos fazer um tutorial, achar uma solução, mas a falha existe, como é que a gente corrige a falha? Tem que consultar o seu administrativo. Você tem uma direção administrativa, um departamento administrativo pra isso. Não, eu vou mandar pra [pró-reitoria] e a [pró-reitoria] manda pra proad. Tá errado. Olha o tempo que você vai perder. Isso institucionalmente pra mim você resolve no seu *campus*. Você já sentou e conversou pra saber se pode ou não pode? Você tem que sentar e conversar, porque a pessoa que vai te dar sustentação, se ela... a pessoa que está no setor administrativo não souber te responder, ela, do departamento administrativo, vai acionar quem? A pró-reitoria de administração. Existe

uma falta de conhecimento desses fluxos processuais, de quem é quem, de quem pode fazer e até mesmo diálogo, eu não vou conversar... eu vou na [pró-reitoria]. A [pró-reitoria] pode ser apoio, mas não pode ser muleta. Eu não posso querer intervir em vocês. Depois vocês falam que quer autonomia. Ai quando a gente dá autonomia pra vocês, vocês erram, ai vocês jogam a responsabilidade de novo pra nós na pró-reitoria, que a pró-reitoria tem que resolver, mas autonomia requer também conhecimento de erro, você tem que errar pra poder aprender. Você está errando, errou, ta vendo, problema? Se fosse comigo eu não pagaria. Eu não aceitaria a prestação de contas, eu pediria para o aluno devolver, porque é o certo que vai acontecer, porque quando a CGU pegar e ela vir que não tem vinculação, que você está pegando dinheiro publico e pagando pra o seu vizinho. O vizinho não tem filho, não tem esposa, nada, nem vínculo nenhum com o [IFBEPT]. Você estpa pegando dinheiro público e está pagando pra terceiros que não tem nem vinculação com o [IFBEPT]. Pra mim não pode, eu EGR2, mas eu não sou administrador, eu não sei se de fato pode. Consulta. Consulta seus pares, conversa. Se não quiser fazer um documento oficial... eu falo para o pessoal... documento, não é pra você poder cobrar o outro pra fazer um serviço, é pra você ter uma memória de um processo que foi feito um procedimento. Olha que bacana, você teve uma dúvida que veio lá da assistência... a assistência documentou pra você, você pegou o negócio, encaminhou a dúvida pra um outro setor, o setor te respondeu. Isso é memória. Ou seja, quem pega um processo desses pra fazer uma auditoria – olha, a instituição está conversando entre os departamentos pra tentar encontrar administrativamente uma solução, mas de fato aconteceu uma falha, o aluno vai ter que devolver o dinheiro, são 3 parcelas de 110 reais. Nós vamos colocar aqui no relatório que a gente viu que a instituição movimentou, fez, mas mesmo assim o vício ainda permaneceu, então a gente vai lá, vamos notificar – olha, foi encontrado no processo número tal uma inconsistência de pagamento de auxílio para o aluno tal, que no ato da prestação de contas aprovado, de acordo com a folha tal, foi verificado que o aluno pagou para um terceiro que não tem vinculação com a instituição. Conforme a lei tal, a vinculação tem que ser efetiva com o aluno ou seu responsável. Pronto! Ai você vai fazer o quê pra resolver o problema? Vai entrar em contato com o aluno e dizer que nós recebemos uma auditoria da CGU e tal, foi encontrado um problema... fica ruim porque o aluno recebeu o auxílio de quem? Da instituição! Não era pra ter sido feito corretamente? Você vai penalizar o aluno depois de um ano pra ele devolver o dinheiro? 330 reais e você vai ter que gerar uma GRU pra pagar. E se ele falar que não vai pagar, quem vai pagar isso ai? A instituição vai ter que arcar com a despesa. Então eu falo assim, essas comunicações e essas vivências, por isso que eu retomo naquela questão da autonomia, o pessoal não tem e ai eles olham as coisas de uma maneira muito abrangente, sem realmente olhar para a questão da legalidade. Eu tive assistentes sociais de *campi* que dizem pra mim que eu sou uma pessoa extremamente intransigente. eu disse que não é intransigência. Eu quero dar auxilio pra todo mundo. A lei permite? A pergunta que tem que fazer é essa – a lei permite? Eu não sou empresa privada que eu tenho dinheiro aqui e estou dando dinheiro pra vocês. O dinheiro não é meu, não, o dinheiro é publico. Como é que eu vou botar meu nome, vou dar dinheiro pra todo mundo, se o “trem” não está dentro da legalidade? Eu sempre falo pra o pessoal - legalidade, impessoalidade, publicidade, moralidade e eficiência. São pilares que a gente tem que internalizar. A lei permite? Não, a lei só permite... então... está respondido, essa lei não permite, eu não posso.... dentro da administração pública eu tenho até aonde eu posso chegar. Dali pra frente eu não posso ultrapassar. Se eu fizer isso, eu trago pra mim uma responsabilidade, então assim, você tem que olhar... se você não sabe, não tem problema. Procura saber. Você é uma diretora de assistência estudantil, ta com problema ai. Você está pulando todo o sistema hierárquico do seu *campus* e vindo na [pró-reitoria] pra resolver um problema. Eu estou querendo mostrar pra você que você pode até resolver isso de forma muito mais rápida ai no seu *campus* porque a execução é com você. Não, mas isso é responsabilidade da [pró-reitoria]. Aonde que está escrito que é responsabilidade da [pró-reitoria]? Aonde você viu minha assinatura ordenando pagamento de auxilio, empenhando isso daqui? É o seu diretor que esta ordenando. Ele está sabendo que você está pagando auxilio de forma indevida? Ah, mas não é indevido porque o aluno tem direito. O

aluno tem direito, ele recebeu, agora ele executou o pagamento de forma errada. Por que ele não comprou um *chip* pra ele? 110 reais um *chip* hoje das operadoras, 90, 99, 20, 30, 45, 50 gigas. Por que ele foi pagar a *internet* do vizinho? Ah porque se ele fosse pegar *internet* pra ele o contrato seria de 150 reais. Comprava um *chip*. Você deu oportunidade pra ele comprar um *chip* ou pagar a *internet*, o valor é 110 e outra, esse valor de 110 foi decidido por vocês na comissão, por vocês assistentes sociais, porque vocês não colocaram 200 reais? Foi o que chegou pra mim aqui, o documento chegou pra mim e está assinado por vocês. Então na hora que vocês foram analisar, porque não viram quanto era um contrato de operação de *internet* no município? Na lei não fala qual o valor que tem que ser pago. Se é 110, se é 120, se é 130, 200, não fala, pra esse tipo de auxílio, não! Então poderia dar 400 reais, poderia dar 800, lógico, dentro da razoabilidade, não tem contrato de 800 reais. O contrato margeia ali entre 110 e 180 reais pra uma *internet*, mas então porque que não foi colocado no papel. Agora vocês querem corrigir algo com apenas uma retificação, aí todo o processo que poderia ser aprimorado, ser maturado, vocês não maturam. Aí a responsabilidade da autonomia que vocês tanto querem, vocês transferem de novo para a pró-reitoria [], então assim vocês precisam internalizar de fato as coisas que vocês precisam fazer. Aí remonta aquele negócio... é falta de comunicação, vivência, mapeamento de processo, entender o que realmente acontece e isso é uma coisa que tem que ser construída. As vezes eu falo essas coisas para o pessoal e eles me olham de canto de olhos... esse caboclo é doido, não sei o quê. Existe uma resistência muito grande em relação a isso. Você que é da área de ensino, já foi gestor, a resistência pra certo tipo de coisa é muito grande e eu encontro muita resistência nesse sentido, porque assim, é muito cômodo ficar um departamento, um local recebendo o bombardeio fenomenal da instituição. É muito cômodo para o *campus*, naquele departamento X não se envolver com certo tipo de ação, porque já tem alguém que faz pra eles, aí sair da zona de conforto é ruim, porque aí a pessoa vai ter que ler, a pessoa vai ter que se articular, fazer documento, vai ter que conversar, dialogar, entender, se aprimorar como gestor. Olha, pra eu fazer isso aqui assim, certinho. Eu não sou administrador, eu não tenho essa formação, eu estou aqui aprendendo, apanhando, levando bordoadas todo dia, trabalhando de domingo a domingo, então a pessoa precisa internalizar isso também.

Alessandro – os estudantes avaliam bem as políticas voltadas pra eles, mas um dos pontos que eles destacam que poderia ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a assistência estudantil, ainda que tenham avaliado bem a política de assistência. O que o [IFBEPT] tem feito para possibilitar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes?

EGR2 – boa pergunta. Assim, eu falo muito e talvez você que seja da área da administração possa até entender. Eu já trabalhei como gestor da qualidade, então eu já tive um pouco de contato com gestão, ferramentas, mecanismos que podem te ajudar pra auxiliar no processo como um todo, pra você gerenciar as coisas, mas assim numa área totalmente diferente, divergente da área da administração pública. Nós temos uma política implantada no [IFBEPT]. Aí eu vou voltar novamente naquilo que eu falei lá no começo e que eu acho que é um dos pontos mais frágeis que nós temos. Nem todo mundo sabe. Eu sou servidor do [IFBEPT] há 8 anos e eu não sabia que havia uma política dessa aprovada. Não sabia. Então já existe uma falha de comunicação para que todos os servidores realmente conheçam aquilo que tem dentro da instituição. Segundo, existe uma prática muito forte aqui e talvez não seja nem por questão de vivência, acho que é por questão mesmo de conhecer um pouco da área de gestão. Se faz muita implantação, mas nenhuma implementação e assim, eu trabalhei em frigorífico durante seis anos implantando políticas e programas de segurança alimentar para exportação pra países como europa, egipto, arábia saudita, hong kong, então eu sempre trabalhei com, a gente chama de programas, programas institucionais, no caso da indústria, empresariais. Então programas de boas práticas, de higiene, de controle de perigo, de calibração de equipamentos. Uma coisa é você implantar, colocar no papel, você construir, que é o que nós fazemos hoje, fazemos muito e as vezes a gente nem sabe se

uma coisa está sobrepondo à outra, se uma coisa já está caduca perante a lei, então a gente não tem essa... não existe dentro da instituição por exemplo uma diretoria que trabalha sobre legislação, sobre resoluções dentro do [IFBEPT], eu acho que é algo que precisa ainda ser pensado e eu não sei se ficaria na pró-reitoria de ensino ou dentro de uma estrutura maior do [IFBEPT], porque são resoluções, são regulamentações que precisam ser trabalhadas de forma muito concretas, para que não tenham essas sobreposições, esses conflitos. Então assim, existe um plano estratégico aprovado pelo consup, que foi criado pela pró-reitoria [] em algum momento, mas não foi implementado, eu não vejo implementação, assim efetivamente. A gente sabe que tem as ações de assistência, auxílio disso, auxílio daquilo, mas e diagnósticos? Eu falo para o pessoal assim, se é um programa e a gente precisa mensurar a efetividade, a gente precisa ter dados. Não precisa ser dados quantitativos, mas tem que ter dados. Está funcionando? Abriu um canal de comunicação com os alunos? Os alunos têm espaço pra poder conversar com a gente? Pra poder propor, pra poder falar... eles se sentem à vontade, sabem o que é? Em algum momento foi feito pra eles, dentro da instituição, para o aluno que está chegando, uma apresentação por parte da assistência estudantil, o que é a assistência estudantil, pra quem é a assistência estudantil, o que podemos fazer pela assistência estudantil pra poder manter o sucesso e a permanência discente? Foi feito isso? Está sendo feito controles, mecanismos, diagnósticos, constantes e rotineiros, trimestrais, semestrais? Estão sendo criadas rotinas de acompanhamento? Existe uma comissão no *campus* local que é responsável por fazer o acompanhamento da permanência e do sucesso discente? Porque assim, políticas são feitas, estão lá no papel. Já temos o problema de que muitos não lêem. Eu não leio porque eu não sabia e eu não posso alegar que eu não existia, porque eu poderia ter buscado, então assim, é aquele negócio que eu falo, mas me coloco no mesmo balaio dos gatos. A gente está num processo de amadurecimento, então eu vejo que hoje eu preciso entender mais das normativas do [IFBEPT], tentar me apropriar mais da instituição, até para que eu tenha a tranquilidade e possa fazer o meu trabalho com qualidade também dentro do que a instituição regula, então a política existe, o que nós não temos é a implementação, a efetividade. Então esses dias atrás falaram pra mim que tem um grupo de trabalho desde 2018 trabalhando pra regulamentação. Mas meu irmão, desde 2018. Nós já estamos em 2020. Mas é porque saiu fulano... gente! É outra coisa que a gente precisa traçar. Se a gente vai criar um negócio, tem que ter início, meio e fim, data definida. Cria um histórico, 3 reuniões, 4 reuniões, 5 reuniões, vai ser feito assim, assim, assim e acabou. Não tem que ficar 4 anos... 4 anos vocês estão filosofando pra tentar encontrar um denominador comum em 4 anos, olha o tanto de coisa que aconteceu. Mas a resolução existe, mas estão cobrando? Tem que cobrar, se não tiver a cobrança, também não funciona. Eu estou chegando aqui e vocês estão me falando de algo que eu estou enxergando como problema. Nós temos a solução, que é a política, está lá! Tem que ser feito assim, assado, mas por que não está sendo executado? Tem que ser executado, está regulamentado. É uma política de permanência e sucesso discente. É pra o nosso aluno, não é pra mim, não é pra [pró-reitoria], é para o nosso aluno, que é o nosso público. Se está aqui regulamentado, tem que executar. Mas é no *campus*. Ah, então vamos chamar o *campus*. Chama e faz uma reunião, pessoal, está aqui, nós temos que seguir isso aqui. Cria uma comissão interna do *campus*, a questão da autonomia. Quer autonomia, vão fazer acontecer. Eu acho que é nesse ponto que tem que se apropriar, o pessoal falar assim – então vamos pegar aqui de mãos dadas e vamos fazer o negócio acontecer. O que nós estamos fazendo agora? Nós estamos tentando reviver toda essa comissão de 2018. É um processo com quase 5 volumes, quase mil folhas, pra poder discutir uma política de permanência e sucesso discente, então assim eu falei pro pessoal – eu não estou entendendo o que está acontecendo... 5 volumes pra se definir uma política. Eu quero até ver o que tem dentro disso daí, parece que vocês estão criando planos e planos, revisando planos e planos e não efetiva. Vocês já têm o levantamento, quais são os gargalos, quais são as fragilidades, cria uma política com temporalidade. Ela precisa ter uma temporalidade, que ela precisa passar por um processo de implementação e a primeira fase é a implantação. No primeiro ano, implementação. O que vai ser implementado. Vai ser implementado isso, isso e isso. Lá fala que é um

programa de monitoria, então se está institucionalizado e está... agora quem é responsável por criar o programa? É a [pró-reitoria]? Então a [pró-reitoria] já sabe que no ano que vem, aprovou a política, ela já tem que aprovar o programa de monitoria. Agora se você não sabe pra onde você vai, o como caminhar, você não sabe pra onde você está indo. Está lá. A política está pronta, mas não está sendo implementada. Então assim, são coisas que a gente observa, que assim, é o meu ponto de ver, minha percepção, aí eu trago a minha experiência na iniciativa privada. Não querendo inserir isso dentro da administração pública, porque eu não vou conseguir fazer, mas pelo menos a ideia, a conformação do negócio, acho que pelo menos tem que ter um pouco de similaridade, pra ter efetividade. De nada adianta eu fazer um documento se as pessoas não lêem. De nada adianta eu fazer um documento, se não é divulgado. De nada adianta eu fazer um documento, se ele não é efetivado, implementado. Está lá, bonito, tem lá uma política, um trem monstruoso, cheio de tabela. Já está lá a solução – quando dá isso, tem que fazer isso... operacionalmente falando, o que precisa ser feito pra poder efetivar? Por que não adianta eu colocar no papel que vai ser feito isso, isso e isso, se eu não olhar como é que eu vou operacionalizar isso. Como é o fluxo processual disso aqui? Se eu detectar aqui que eu crio um canal de comunicação aberto, um blog com os alunos, um canal no site ou institui-se em cada *campus* um canal de comunicação, uma caixinha, um negócio, o aluno vai lá e coloca. Todo dia pega ali o negócio e analisa, faz uma reunião mensal ou trimestral. Tem que ter isso e se não tiver, não efetiva. Você vai ficar aí rodando, rodando e quando a bomba estoura, você vai querer resolver e daí já teve evasão, já tem aluno trancando e foi o que aconteceu. Está no papel escrito na instrução normativa, você tem que fazer isso, isso e isso. Vocês não fizeram e agora vocês estão pedindo pra mim a solução de um problema que poderia ter sido solucionado lá na ponta. Vocês não podem falar pra mim que não sabiam. Está aqui a assinatura de vocês. Vocês leram o documento? Então existe assim – a [pró-reitoria]! Existe essa conceitualização que a [pró-reitoria] é o ponto de apoio pra fazer tudo pra todos. Concordo, ela tem que estar envolvida, mediando, facilitando, criando mecanismos, divulgando, trazendo pra instituição coisas novas. Eu queria ter um tempo muito mais efetivo pra poder me dedicar a certas coisas, mas primeiro eu preciso tentar permear isso no *campus*, pra que comece a ter esse principio de processo de autonomia, pra se apropriar de fato daquilo que é dele, pra que a gente consiga posteriormente criar mecanismos pra poder ajudar eles no desenvolvimento de suas ações. Então a política existe, ela foi implantada, ela foi regulamentada. Ela é feita! Ela é realizada, só que a gente não tem controle. Se você chegar hoje e falar pra mim se eu consigo diagnosticar, se eu consigo levantar... eu não consigo. Pra eu fazer isso, eu preciso mover os... igual eu falei para o pessoal da assistência... vocês já têm que criar um mecanismo de um relatório semestral, do que vocês fizeram de pagamento de auxílio, vocês tem que ter isso. Se a gente não sabe o que a gente está fazendo, a gente não consegue projetar o que a gente quer fazer a mais. A permanência e o sucesso discente, talvez os alunos tenham esse sentimento, porque a política existe e eu não sei nem se eles sabem que a política existe e como eles podem acionar, porque talvez exista essa falha de comunicação. Eu, enquanto coordenador de curso ou até mesmo como professor, uma coisa que eu falei outro dia numa reunião do setor pedagógico, a primeira coisa que eu faço na minha sala de aula quando eu entro como professor, é mostrar o meu plano de ensino todinho, meus mecanismos e sistema de avaliação, a ementa, o perfil. Eu faço uma apresentação da disciplina, então eu mostro para os meus alunos e falo pra eles e isso as vezes não acontece. Mesma coisa eu estou falando assim... se existe uma política de assistência, se existe uma política de permanência e sucesso discente, o aluno quando entra na instituição, você tem que colocar ele lá dentro daquele auditório e fazer um trabalho, uma semana de ambientação, mostrar pra eles quais são os auxílios, quais são os mecanismos, quem eles devem... e o que a gente vê hoje é assim... e eu já vi isso, relatei pro pessoa... por nós não sabermos ou não mapearmos os processos pra saber como fazer certas coisas, nós servidores e o público externo é jogado de um lado para o outro para tentar buscar uma solução que as vezes não consegue. Eu recebo constantemente aqui *email* de pai de aluno, de aluno, que já tentou em tudo que é canto resolver um negócio e não consegue resolver e aí joga para um lado,

joga para o outro. Isso cria uma sensação muito ruim, eu pelo menos fico muito desconfortável. Quando eu recebo um *email* desse, eu já fico assim... poxa, chegou pra mim um negócio desses, tem que ir lá no *campus*, que o cara não está conseguindo fazer uma matrícula. Ai eu pego e entro em contato lá no *campus*... ah, não, pede pra ele vir aqui que eu converso com ele. Assim, são coisas que vão sendo mitigadas com o passar do tempo, mas precisa criar essa... é uma mudança cultural. Eu vejo como uma mudança cultural. Vai causar um ruído no início, um certo desconforto, tirar da zona de conforto com as pessoas, mas eu acho que é necessário. E eu acredito que, a gente finalizar esse processo... eu pedi pra Gilceli finalizar esse processo até agosto, mas não vou conseguir, porque já disseram assim – nós vamos ter que revisar, nós vamos ter que colocar de novo para os alunos, para os professores... se é pra gente atrasar pra ter uma participação maior da comunidade, então vamos preparar os formulários, vamos preparar as coisas e vamos divulgar então, pra gente preparar novas informações pra subsidiar a nossa nova política de permanência e sucesso discente, mas uma política em que a gente tenha mecanismos de controle, que a gente consiga mensurar, que a gente consiga avaliar... eu não sei se você já viu... deixa eu abrir aqui no site rapidinho... so aproveitando a oportunidade... um site preparado pela comunidade deles lá no instituto federal do ceará em que eles tem isso daí... eles monitoram frequentemente matrícula, evasão, nós temos que ter isso aqui. Como é que eu vou ter uma política de permanência e sucesso, se eu não tenho um monitoramento real? Olha ai... agora pra fazer isso aqui tem que ter um alinhamento, tem que estar na política, tem que dizer qual o mecanismo de controle, o mecanismo de coleta, quem é responsável, quem vai fazer, quem vai cobrar qual a rotina, pra onde vai, qual a temporalidade, é semestral, é mensal, é anual, está ai ó! Eu posso pesquisar aqui desde 2009. Eu posso pesquisar por *campi*, por ingressantes. Ai você vai dizer que isso daqui é difícil de fazer. Não! Tem uma rede federal. Você entra em contato com o instituto federal do ceará, o cara te passa... só se isso aqui for protegido por alguma lei, mas isso aqui é dado público, as vezes até é código aberto. Eu vou propor. Eu vou mostrar isso aqui e vou propor pra reitoria pra gente ter isso aqui. Pra gente ter realmente sucesso nessa ação, a gente precisa ter esse monitoramento. Dai se vai ser criado departamento, coordenação, se vai ser criado comissão, não sei, mas tem que ter pra gente acompanhar. Ai eu vou lançar como proposta que seria ideal nós termos. Seria ideal, não sei se agente conseguiria. Um tempo... quanto tempo a gente precisaria pra colocar isso pra funcionar? Dois anos, três anos, vamos colocar no plano de trabalho da política. Com três anos o instituto vai desenvolver um sistema de controle... isso aqui é dado público, qualquer um entra aqui e vê. Isso aqui é transparência, publicidade. Como é que eu faço uma gestão com isso. Eu nem sabia. Então são coisas que a gente precisa trabalhar internamente, pelo menos é um pensamento meu, é minha percepção. Não é uma falha irreparável, uma falha que não é possível de ser colocado, acho que é um processo de construção. A instituição é nova, ela vai se adequando e vai crescendo. Quando você olha para um IFCE desse aqui, é um instituto que tem ai 30, 40, 50 anos, não sei. Tem instituto na rede com mais de 100 anos, então comparar nós com outros é fácil. Ver todo o caminho traçado e caminhado por eles até chegar lá, ninguém consegue ver quais foram os problemas, as dificuldades, as fragilidades, o que foi aprimorado. E ai eu acho que tem que envolver todo mundo, a participação para poder construir isso.

Alessandro – na mesma ideia sobre as políticas voltadas aos docentes, a pergunta é – falta política e existe uma execução discricionária? as políticas que eles acham que precisa melhorar são remoção e redistribuição, qualificação, recursos para participação em eventos de natureza científica e carga horária docente.

EGR2 – eu concordo plenamente. Eu sou docente, eu sou professor e eu acho que quanto mais regramento e política a gente tiver pra poder nortear, melhor até pra tomada de decisão. Isso eu falo de forma geral, todos os gestores. Com relação a questão de gestão de pessoas, questão de capacitação, eu acho que é importante, mas assim da mesma forma que alguns professores, que cobram essas

regulamentações, são alguns professores que procuram alternativas diversas, que fogem até de algumas regulamentações que nós temos, então sempre vai existir. A gente vai sempre tentar contrabalancear e encontrar o equilíbrio, mas eu concordo, carga horária docente, programas de incentivo à publicação em meio científico, questão de capacitação, eu acho que são políticas que são necessárias e precisam ser criadas, constituídas, com ampla discussão de todos para que todos realmente tenham pelo menos a possibilidade de participar. Se não participam, depois também não podem reclamar da construção do documento, eu tenho muito isso comigo. A pessoa que se mantém inerte no processo e se exime de fazer aquilo lá, depois ela não pode cobrar, porque ela teve um momento específico pra isso. Com relação à questão da carga horária docente, aí sobre gestão de pessoas eu não posso falar muito, você vai ter um *feedback* melhor com o [pró-reitor da área] e eu acredito que já tenha em mente alguma coisa traçada. De carga horária docente nós temos a seguinte... uma nova estruturação agora com a portaria 983 do MEC, então a carga horária docente vai sofrer uma mudança drástica e já foi criado um GT pra fazer a discussão, só que não colocaram a pró-reitoria [] para capitanear. Eu acredito que o pensamento foi não colocar alguma pró-reitoria à frente pra não haver um pensamento de tendenciamento de uma determinada área em detrimento da outra, então foi selecionado um servidor da instituição pra ficar à frente, mas com participação da proen, da [Propex], da progep, a proplan também está nesse GT, então assim foi dado um prazo para iniciar os trabalhos. Já vinha uma discussão desde 2018 de uma outra comissão, então assim, acho que era da portaria número 07 ou 17 do MEC e não foi finalizado o trabalho, então assim foi solicitado pela reitoria que fosse reavivado com tudo o que foi discutido anteriormente e alinhado agora com a nova diretriz. Então eu enquanto [pró-reitoria] não estou capitaneando esse processo, mas estou fazendo parte. Eu acho que é importante essa discussão, porque afeta diretamente a atividade fim lá na ponta, então eu acho importante sim essa discussão e acredito que esse GT que foi criado levará esse GT para a ponta. Acredito eu. Eu não posso falar com propriedade porque eu não estou capitaneando. Se fosse eu, eu abriria sim consulta pública pra coletar informações dos professores, porque eles vão ser muito impactados. Pela portaria 983 a gente não tem mais teto. O teto de carga horária não existe mais para professor em sala de aula, existe o piso. O piso é 17 horas de 50 minutos, vai dar aí 21 aulas, mais ou menos isso, vai dar de 19 a 21 aulas, mínimo que cada professor tem que pegar, então isso vai impactar muito. As vezes o professor fala assim – ah, a [pró-reitoria]... não é a [pró-reitoria], é lei, está lá. Por isso é que eu acho importante essa comissão nossa. Eu acho que esse GT precisa antes de tudo encaminhar um *email* informando que vai iniciar um trabalho de discussão, de reformulação da carga horária docente, baseado no portaria 983 e que em alguns momentos serão feitas consultas públicas para coletar dos professores informações, sugestões acerca do trabalho, mas está aqui a portaria. É preciso que se faça uma leitura atenta. É igual quando a gente fala pra candidato – leia o edital! Então o professor que está executando a atividade fim precisa se apropriar do que a lei está falando, até para que ele possa discernir e fazer argumentações realmente com inferências direcionadas à lei. Não adianta ele achar que porque a pessoa está criando aquilo lá porque quer prejudicar. Não! A lei está lá falando, então eu acho que essa maturidade ainda, por nós sermos uma instituição nova é algo que vai acontecer com o passar do tempo, mas isso precisa ser gradativamente inserido pra criar esses espaços de diálogo, esses espaços de discussão, porque assim contradições e contra-argumentos vão ter. as vezes sai até uma solução dentro da legalidade que é possível de ser executada, que seja acatada, que seja colocado no papel e assim, de certa forma, normalizado. Nem tudo que as vezes eu quero e o outro quer é o melhor pra outra pessoa. Esse entendimento global e unificado de todo mundo a gente nunca vai alcançar, mas abrindo esse espaço de diálogo, de discussão, eu acredito que é possível construir algo com bastante propriedade. Com relação às políticas de incentivo, eu não sei se você já fez reunião com o [Fulano], mas ele com certeza já deve estar pensando esses programas, essas políticas. Ele é um cara muito... eu gosto muito do [Fulano]. A visão dele é assim muito rápida das coisas. Eu porque ainda estou me apropriando e o trabalho remoto, pegando as coisas... mas acredito que ele também já está pensando nessas políticas, nesses programas e aí precisa de orçamento também pra

poder... e ai é onde eu remeto... cadê a autonomia do *campus* se o próprio *campus* não direciona recursos financeiros pra pesquisa? Pode pegar a LOA dos *campi*. Não tem dinheiro pra pesquisa. – ah, quem tem que fazer pesquisa é a [Proppex]. Existe essa convenção de que quem tem que fazer ensino é a proen, mas não é a proen sozinha que faz ensino, não é a [Proppex] sozinha que faz pesquisa. Tem que começar a internalizar isso... processo de bolsa de iniciação científica, por quê o *campus* não pode fazer? Por que não pode fazer? Pode ter o programa da reitoria e pode ter o programa do *campus*. Eu não vejo problema nenhum. É a mesma coisa que o ensino. Pode ter o projeto de ensino da pró-reitoria e pode ter no *campus* também. Sentou, definiu, pegou um recurso X, um valor... se você conseguir dar 5 bolsas para alunos de iniciação científica ou de iniciação à docência... um pbid por exemplo do *campus*. Opa, qual o valor? X, está estipulado lá, consegui tirar ali da minha matriz orçamentária um valor. Vou fazer um processo seletivo... isso é autonomia. Processo seletivo, ofertar pesquisa. Os *campi* precisam se apropriar disso. Muitas vezes falam de autonomia, mas não se apropriam realmente de fato. Quer autonomia, mas quer que o outro setor faça toda a movimentação. Isso pra mim não é autonomia. Autonomia é realmente se apropriar daquilo que precisa fazer e olhar – a minha unidade é de ensino, pesquisa e extensão. A reitoria delibera nas suas pró-reitorias as políticas. Eu posso fazer as minhas internamente. Eu posso e não há impedimento. Eu nunca ouvi nenhuma discussão. Esses dias atrás eu até falei em uma das reuniões do CODIR, quando tiver eu vou até fazer a propositura dos processos seletivos serem executados no *campus*. Não sei se eu vou ser muito bem recebido com a proposta, mas que eu vou lançar, pelo menos na reunião essa possibilidade para os *campi* fazerem, eu vou! Vou te dar um exemplo clássico, pra fazer um processo seletivo, eu preciso de uma análise sócio-econômica. Por lei, a análise sócio-econômica só pode ser feita por um assistente social. Tem um *campus* que o assistente diz que não vai fazer porque não recebe processo seletivo. Ai como é que eu faço, como é que eu resolvo o problema? Porque é do *campus*... o aluno vai ingressar no *campus*. É importante para o *campus*. As vezes aquele servidor não consegue entender a importância. Ele só olha a parte financeira. – ah, eu preciso receber pra eu poder fazer, mas você não recebe como assistente social na instituição? Você não recebe? Você já recebe. O que você tem que fazer... pra eu fazer isso daqui, dentro da minha atribuição, eu preciso de uma carga horária. Tira ai um dia na semana, dois dias na semana ou essa semana pra poder fazer. Não vai fazer outra coisa a não ser isso ai. Isso é diálogo, é acordo. – ah, não vou fazer porque... eu até consultei a progep e a progep disse que isso é atribuição dela e ela tem que fazer. Basta o *campus* e o superior dela imediato falar que ela tem que fazer e direcionar uma carga horária. Pois é, mas eu estou com receio de fazer isso e a pessoa interpretar de outra forma, achar que isso é um assédio, achar que isso é um problema, então assim colocando para o *campus* essa responsabilidade, eu já cobrei várias vezes, o *campus* não me dá a resposta e o processo seletivo está ocorrendo. E ai? Se o *campus* é responsável e é autônomo pra fazer aquilo ali, ele teria que resolver. Ai eu estou tentando resolver e mediar algo que está fora do meu alcance, que é a gestão de pessoas dentro do *campus*, então por isso que eu enxergo as coisas, eu vejo, é uma percepção minha, não sei se eu enxergo de forma errada, mas eu acho que o *campus*, nessa concepção de querer ser autônomo e tudo mais, precisa começar a fincar o pé no chão e olhar a autonomia como um todo e olhar a instituição como um todo. Isso aqui vai impactar assim, vou ter que fazer assim, vou ter que fazer assado. Isso vai me demandar um esforço assim, vou ter que fazer um esforço assado. É isso as vezes eles não conseguem enxergar porque quem faz isso é uma pró-reitoria. Ai você tem que ficar desgastando, mandando mensagem pra funcionário, pra servidor – ei, não sei o quê... favor, você que é do *campus* daqui, faz lá do outro *campus*, que a pessoa não quer fazer. Mas lá no *campus* tem outra pessoa. É, mas diz que não quer fazer porque não é pago. Poxa, mas se eu for pensar assim, também não vou fazer porque eu quero ser pago também, mas não tem dinheiro. Mas a gente precisa fazer porque o aluno precisa entrar. Ajuda a gente... ajuda! Mas assim, se é do *campus*, o *campus* precisa mediar aquilo e resolver... olha, não tem como, você tem que fazer.

Alessandro – descreva o que precisa melhorar para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática?

EGR2 – é um resumo de tudo o que eu falei. Eu acho que é comunicação interna, essa abertura de espaços pra diálogos, essa questão de apropriação de atribuições e de fato criar esse sentimento de autonomia. Não autonomia por autonomia, de estar escrito que é autônomo e não exercê-la na sua plenitude. Enxergar que a autonomia por autonomia vai gerar processos, ruídos, desconfortos dentro da sua própria unidade, então assim, resumindo tudo, eu acho que realmente aprimorar e continuar e melhorar, eu acho que abertura de espaços pra diálogos, essa gestão compartilhada e não gestão de responsabilidades de forma direcionada, mas compartilhar e esse entendimento das normativas, se apropriar daquilo que realmente, de fato, precisa, então acredito que precisa ser feito um trabalho de conscientização. A palavra é essa... poderia ser feito um trabalho de conscientização, ambientação, de inserção nesse processo de autonomia, nesse processo de enxergar o seu *campus*, a sua unidade, a sua função, a sua responsabilidade, se apropriar de fato daquilo que precisa ser apropriado e assim... caminhar. Acho que resumindo mesmo, é um processo de conscientização, de ambientação, que envolve comunicação, abertura de espaço pra diálogo, gestão participativa, ai acho que embola tudo. Acho que é um processo que a gente vai conseguir ajustar ai a médio e longo prazo.

Fim da entrevista – 11h43

APÊNDICE 10. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR3

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Formação acadêmica – []

Cargo de ingresso – Técnica em Assuntos Eduacionais

Experiência durante trajetória no [IFBEPT]

Entrevista realizada no dia – 17/06/2021

Início da entrevista – 8h24

Transcrição

Alessandro – peço que você pontue para mim os aspectos que você considera mais relevantes da história do [IFBEPT] desde o início do seu funcionamento até hoje.

EGR3 – ao meu ver, o que mais nos chama atenção, foi a evolução do [IFBEPT]. Ele conseguiu, nesse período, a meu ver, num curto espaço de tempo, implantar em alguns municípios do Estado, uma unidade. Nós temos hoje os *campi* [B], [D], [C], [E], [F], *campus* [A] e a reitoria, então nós conseguimos abranger vários municípios, levando um ensino de qualidade aos alunos em alguns municípios carentes, e ao meu ver foi o que de mais relevante nós conseguimos.

Alessandro – o [IFBEPT], por sua particularidade, o [IFBEPT] já está legitimado na sociedade, considerando o que faz e como faz e se negativo, o que ainda é preciso?

EGR3 – eu acredito que a sociedade ainda não entenda a grandiosidade do nosso trabalho. Eles entendem como uma escola de ensino médio profissionalizante e nada mais. Eu acredito que o que falte e nós já trabalhamos muito, a nossa assessoria de comunicação. Nós estamos em todas as redes sociais. E o nosso trabalho é muito efetivo, muito eficaz nessa situação, mas talvez ainda seja a questão de comunicação mesmo, de corpo a corpo, enfim, então acredito que por ser uma instituição nova. São {mais de 10 anos}. Nós temos muito chão pela frente comparados à universidade. Eu acredito que seja isso, a questão do tempo. Ela é nova, relativamente nova e essa questão da comunicação mesmo.

Alessandro –fala pra mim de forma ampla como o [IFBEPT] está organizado administrativamente.

EGR3 – bem, nós temos... recentemente teve um novo organograma, que ele foi reestruturado, através da resolução 99 e hoje o [IFBEPT] é composto pela reitoria, sendo que nós temos as pró-reitorias, as diretorias sistêmicas, compondo a reitoria. Temos os *campi*. São 6 *campi*. [A], [C], [B], [D], [E] e [F].

Alessandro – como se estabelece a estrutura dos *campi*?

EGR3 – nos *campi* tem um diretor, sendo eleito. Deixar claro que a reitoria, em maio de 2019, houve a eleição. Então [o nosso reitor] foi eleito e assim os diretores gerais de cada *campus*.

Alessandro – você pode me dizer qual a autonomia do [IFBEPT] em relação às instâncias superiores e em quais atividades têm maior ou menor autonomia, já que ele é uma autarquia?

EGR3 – O [IFBEPT] é uma autarquia. Ele é vinculado às secretarias. São reuniões que são feitas. Cada pró-reitoria é ligada a essas secretarias. Tem o Conif que a [reitoria] participa. Na época que atuava na Digep, eles também são ligados ao conselho deles, que eu não lembro agora o nome, mas sim, eles são subordinados a cada unidade, que trabalha nesse sentido de unificação. Trabalham com... enfim, nós sabemos a realidade do nosso Brasil. Questões orçamentárias... e todas as formas de situações, quando ocorrem, eles atuam nesse sentido e é isso. Questão de autonomia, eles são subordinados a cada... acredito que sejam conselhos que se chame. Eu não consigo te dar tantas informações nesse sentido.

Alessandro – pelo que estou entendendo, você está se referindo à rede federal, em que há conselhos que dão suporte aos Institutos.

EGR3 – isso! Na época em que eu trabalhava na auditoria interna, nós temos o Fonae, que nós participamos do... então cada unidade onde eu atuei, tem.

Alessandro - quais as principais dificuldades enfrentadas pelo [IFBEPT], tanto internas quanto externas, para alcançar os objetivos traçados pela lei de criação dos institutos e o que a gestão tem feito para mitigar esses problemas?

EGR3 – dificuldades externas, sem sombra de dúvidas, é a questão orçamentária. A nossa [reitoria] a cada ano luta por emendas junto à bancada federal, no intuito de conseguir recursos pra o [IFBEPT], pra que a gente consiga pelo menos manter um padrão de qualidade. Cada ano é mais difícil. É uma luta. Eu presenciei e é uma questão muito complicada, a questão orçamentária.... porque na PLOA vem um valor e na LOA depois já muda. Enfim... Com relação à questão interna, dificuldades hoje acredito que seja a falta de servidores. Isso impacta sobremaneira em algumas unidades e por conta disso... dificultando alguns aspectos. Eu acredito que seja isso, a questão de servidores, tanto docentes quanto técnicos e sem falar da pandemia que veio pra gente... é um novo formato. Mas acredito que sejam essas as dificuldades.

Alessandro – uma das situações que foi mencionada pelos públicos na aplicação do questionário, foi a questão da transparência nas ações de gestão. Muitas pessoas pontuaram isso. Necessidade de dar mais transparência. Gostaria que você pontuasse o que o [IFBEPT] vem fazendo e por meio de quais meios, se existem, para dar maior transparência das ações de gestão.

EGR3 – eu acredito que quando eles falam de transparência, me causa um pouco de surpresa, porque nós temos um PDI, o plano de desenvolvimento de institucional, nós temos o relatório de gestão, que é todo ano disponibilizado com todas as ações que são feitas pelo [IFBEPT], reitoria, *campus*, tudo o que nós desenvolvemos. Nós temos um regimento interno, nós temos um plano de ação, que nós temos que prestar contas no final do ano do que nós desenvolvemos. com relação ao nosso site, nós temos carta cidadã, nós temos uma ouvidoria, que trata sobre denúncia, nós temos um canal pra tratar sobre essas questões de transparência, mas com a Diretoria de [ética], também vamos atuar nessa área, de deixar cada vez mais claro, cada vez mais transparente o nosso trabalho, especialmente nessa área de ética, de corrupção, enfim, combatendo qualquer tipo de situação que possa ocorrer. Nós vamos atuar nesse meio, então eu acredito que por estar na gestão e isso desde 2011, houve uma evolução sem dúvida nenhuma nesses pontos. Os nossos relatórios estão cada vez mais claros, objetivos, concisos. Se você ler, tem todas as áreas que nós atuamos, inclusive pelo fato da pandemia, nós estamos trabalhando até mais, ao meu ver, nessa questão, então melhorar... claro que sim, cada vez mais... inclusive agora respondemos um questionário do TCU, com perguntas extremamente relevantes e após o resultado

dessa análise do TCU, nós estaremos disponibilizando. Faremos um painel, é nossa ideia, justamente pra dar mais essa questão da transparência ao servidor público e à sociedade de forma geral.

Alessandro – como o [IFBEPT] define as bases de distribuição orçamentária. Atendem as necessidades gerais do [IFBEPT] e as particularidades de cada *campus*?

EGR3 – não tenho tanto conhecimento, mas na época que eu trabalhava na [], nosso trabalho era baseado... começava com a questão orçamentária, então existe uma PLOA, que a cada ano de exercício é disponibilizado. A partir do valor que é gerado, que o governo federal disponibiliza... e isso ele disponibiliza por ações, são siglas que eles disponibilizam, como fomento à educação, questão de como funcionar, do funcionamento do órgão, questão da assistência estudantil, então são ações que são divididas na PLOA, que depois de aprovadas viram lei e a partir daí é que a pró-reitoria de administração trabalha pra fazer essa divisão. Depois que ela consegue ter esses valores, ela manda uma planilha pra cada unidade com todas as despesas baseadas nessas ações que são descritas e pedindo pra nós fazermos o planejamento de quanto nós achamos que vamos utilizar naquele exercício. Depois que nós fazermos essa planilha, nós mandamos pra pró-reitoria e eles analisam como eles vão atuar, como eles podem desenvolver o trabalho com aquele recurso e atender, como eu te falei a... tentar manter o [IFBEPT]. E hoje é muito complicado. Realmente eles fazem um sacrifício tremendo pra manter as instituições funcionando, porque chegou um momento em que a nossa preocupação era fechar *campi* e ai [o reitor], graças a Deus, conseguiu as emendas, conseguia pelo menos manter as unidades funcionando, as aulas... que é o nosso objetivo. E é isso que eu posso te responder.

Alessandro – como o [IFBEPT] identifica as necessidades dos setores e departamentos com vistas a constituir a proposta orçamentária e que atendam as demandas globais de custeio e investimentos?

EGR3 – eu acredito que seja através desse plano de ação que a gente desenvolve a cada ano, que eles pedem e solicitam antecipadamente a cada ano para que nós desenvolvamos para o próximo exercício e baseado nesse documento, baseado no regimento interno, baseado no PDI que nos temos objetivos estratégicos a serem cumpridos, eles desenvolvem essa questão orçamentária. A meu ver é isso.

Alessandro – um percentual baixo de servidores técnicos-administrativos concorda totalmente que as ações e decisões dos setores e departamentos são baseadas em regras e normas internas ou advêm de instâncias superiores. É possível assim afirmar que ações e decisões setoriais ou departamentais são executadas voluntariamente ou discricionariamente por um ou mais profissionais?

EGR3 – como eu te falei, nós temos vários regimentos, várias normas que nós temos que seguir. Além das nossas normais internas, nós temos o MEC, nós temos o SETEC, nós temos órgãos de controle externos, TCU, que nós temos que nos basear em normativas, leis e decretos que eles publicam. Falando da minha experiência enquanto [] e enquanto [], nós tínhamos sim. Nosso trabalho era baseado plenamente nessas normas, até porque tudo o que nós fazemos, nós fazemos relatório no final e a gente envia, então se der algum problema e não estiver de acordo com aquilo, eles devolvem e a gente tem que justificar conforme... ou ajustar, enfim. .. mas a questão de autonomia, nós temos. Eu acredito que cada unidade, por ter seu dirigente, seja *campus* [A], seja *campus*, seja reitoria, sejam diretorias, é nosso dever inclusive colocar a nossa proposta, tentar melhorar, tentar fazer o nosso trabalho da melhor forma possível, mas sim dentro das normas, sempre dentro das normas.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT], considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria? Os *campi* são chamados pra decidir, pra participar? Há maior centralização de ações e decisões na reitoria, prejudicando a participação e autonomia dos *campi*?

EGR3 – essa pergunta eu não consigo te responder 100%, mas posso te afirmar, por participar... nós temos um colégio de dirigentes. Essas reuniões ocorrem mensalmente com a participação [do reitor], os diretores gerais de cada *campus*, pró-reitores e diretores sistêmicos e lá nós tratamos de todas as demandas que por ventura possam ter acontecido ou que precisem de conselhos, enfim. De informações. Então tudo isso é tratado no colégio de dirigentes. Nós temos também o Conselho Superior, que é o Cosup, que as aprovações de resoluções, tudo tem que ser aprovado, inclusive com a participação. Existe uma comissão, com gente de fora também, discentes, enfim, então há essa democratização. A autonomia, eu acredito que tenha sim, não sei em quais aspectos, mas se nós temos uma eleição pra escolha do diretor de cada *campus*, se nós temos orçamento pra cada *campus*, é claro que a gente tem autonomia, sim! Agora até que ponto eu não sei te responder, mas te afirmo que sim, por uma eleição, orçamentos, tem autonomia!

Alessandro – no questionário aplicado aos públicos do [IFBEPT], menos da metade deles concorda totalmente que pode expressar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos acerca de assuntos do [IFBEPT] em reuniões e eventos de trabalho administrativo ou pedagógico. Como você avalia essa situação?

EGR3 – eu achei um percentual baixo, mas é como eu te falo... eu acompanhei a trajetória [do reitor] quando eu entrei no [IFBEPT], []. Sempre, sempre, e isso eu falo com propriedade. [O reitor] sempre nos deixou muito a vontade para expressarmos as nossas ideias, para ajudarmos no que for preciso. Eu sempre fui muito à vontade, []... a auditoria interna preza muito por essa questão do controle, nessa questão da diretoria de integridade, ela enfatiza muito essa responsabilidade da diretoria e como ela tem que ser trabalhada de fato para essa transformação cultural, então ao meu ver sempre teve essa questão de nós falarmos abertamente e é como você fala, é uma questão democrática. Eu falo o que eu penso, o que eu posso. Eu particularmente nunca fui repreendida, alguma coisa nesse sentido, pra falar que eu não tenho liberdade de expressão. Inclusive nós tivemos muitos debates na eleição. Foi muito debatido. Foi uma eleição muito concorridas, com várias chapas e todos falando suas propostas. A meu ver é baixo, mas nós temos que tentar entender o porquê dessa pesquisa ser baixa.

Alessandro – mas você não consegue supôr os motivos que os levam a não se sentir confortáveis em expressar suas ideias?

EGR3 – a gente nunca vai conseguir agradar a todos. Gestão tem isso, tem a questão de oposição. Muitos docentes na época queriam assumir a reitoria, então tem um trabalho. A gente não consegue agradar a todos. Eu acredito que tem a questão... como o nosso público, nosso objetivo maior é a educação, nossos alunos... a questão dos docentes, como eu falei nós estamos com déficits de docentes, servidores de forma geral. Talvez isso possa atrapalhar enfim são inúmeros fatores, que eu não consigo te dizer com propriedade porque eu não estou no *campus*. Eu acredito que essa pesquisa tenha sido mais do *campus*, porque eles vivem mais essa realidade, de docentes, de aulas, de carga horária, enfim de professor substituto. Eu acredito que seja nesse sentido, mas como eu atuo na reitoria, eu não consigo ter esse olhar, que o aluno que está ali na ponta, que o docente ou que até o próprio diretor ou ainda um técnico que trabalhe no registro escolar, um exemplo, por essa pandemia, imagina como eles não devem estar nessa correria. Então são muitos pontos específicos que talvez eu não consiga ter uma visão, mas quem

está lá entende, então nosso trabalho deva ser buscar mesmo, talvez esse acolhimento, essas informações, essa busca dessa melhoria de por quê eles estão sentindo isso.

Alessandro – um aspecto verificado no questionário aplicado aos públicos diz respeito à representação nos órgãos de decisão, mais especificamente o consup. Um percentual baixo dos públicos concorda totalmente que participam das decisões do [IFBEPT] por meio de seus representantes. Primeiro, como é feita a escolha dos membros que representam as categorias de docentes, técnicos e estudantes no consup?

EGR3 – não sei te dar essa informação. Agora o que eu sei é que tem [o dirigente máximo] que preside e aí nós temos os conselheiros, a participação de discente, de um público externo. Agora quem pode dizer isso com total segurança é a secretária do consup, a senhora [Flores]. Ela consegue te responder. Eu realmente não consigo.

Alessandro – você participa do Consup?

EGR3 – só quando eu tenho que apresentar algum documento. Ontem eu participei, porque nos desenvolvemos um [documento para apreciação e aprovação, relativo à minha área de atuação] no âmbito do [IFBEPT]. E aí eu tive que representar a comissão e aí eu apresento o trabalho pra eles aprovarem. Vai pro relator, ele estuda, faz um relatório e aí vai pra aprovação ou ajustes, enfim... e ontem foi aprovado o nosso trabalho. Então eu participo nestas situações.

Alessandro – então quer dizer que não absolutamente as decisões ou ações são reservadas aquele núcleo, mas pode haver outras pessoas de fora a participar e ajudar na decisão?

EGR3 – eu não sei te dizer se eles são só ouvintes, ou se essas pessoas que vêm de fora, esses representantes, de fora que eu falo, é de fora do [IFBEPT].

Alessandro – não, não, eu me refiro de fora do consup.

EGR3 – ah sim, sempre. Se tiver um regimento, que nós temos que aprovar. Qualquer trabalho de proreitoria, que precise de... é apreciado pelo Consup para aprovação, resoluções, enfim, todo o nosso trabalho tem que ser aprovado.

Alessandro – pronto, mas eu enquanto professor, por exemplo, se eu quiser ir lá e participar, assistir uma reunião ou até dar uma opinião, eu consigo fazer isso/

EGR3 – eu não sei te dizer isso, eu não consigo te dar essa informação. É a [Flores] quem pode te dizer, eu não consigo.

Alessandro – outra coisa, por exemplo, você é técnica e tem um representante da sua categoria lá no consup. Você ajudou a eleger esse representante? Você participou desse processo?

EGR3 – não! Eu realmente não lembro. Eu sei que nós temos a CPA, que tem uma eleição, mas do conselho superior eu realmente não recordo.

Alessandro – ok, de todo modo, com há uma eleição que coloca esses representantes lá, talvez exista uma relação entre os representantes e sua respectiva categoria. Existe isso.

EGR3 – não, eu acredito que não. Pra mim só funciona desse jeito. A cada... como eu te falo, eu sou reitoria, então eu não sei como funciona a questão... por exemplo, ontem, nós tratamos de [assuntos da minha área de atuação], falamos sobre assuntos de situações que devem ser aprovados, então são diversas matérias, mas não acontece isso... ah, porque eu tenho um representante ali, eu tenho um assunto do meu interesse. Olha, fulano, me ajuda ali a aprovar, isso não acontece.

Alessandro – 237 pessoas em todos os públicos afirmam que o que precisa ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a necessidade de maior participação da comunidade educacional nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e terem suas demandas encaminhadas, respondidas ou talvez atendidas. Com base nisso, pergunto – quais tem sido os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGR3 – eu acredito que as audiências públicas que podem acontecer mais, eu acredito que nessa área a questão da transparência. Como eu te falei, tem tudo lá no site, mas nós sempre podemos melhorar e o nosso trabalho inclusive vai ser... um dos trabalhos é esse, em relação à transparência, cada vez mais ativa.

Alessandro – você sabe dizer se existem encontros gerais ou setoriais para discussão, e aí nesse sentido trazer a participação de alunos e servidores, de planos, projetos, ações que o [IFBEPT] tende a realizar? Se existem, quais são? Como acontecem?

EGR3 – não sei te responder.

Alessandro – Um dos aspectos que deve ser melhorado no [IFBEPT], em termos de gestão democrática, verificado nos resultados do questionário aplicado é a existência de uma política interna no [IFBEPT], afetando as relações. Segundo eles, há dois pólos políticos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Assim questiona-se: esse aspecto político no [IFBEPT] de fato existe? E como ele afeta as relações dos públicos com a gestão.

EGR3 – sempre tem. A gente nunca vai conseguir agradar a todos, não adianta. A gente escuta realmente um público insatisfeito, enfim... eu, EGR3, eu sou suspeita pra falar porque sou muito grata ao [IFBEPT] por tudo. Eu realmente amo trabalhar no [IFBEPT] e me sinto uma felizarda por estar desde o início na ... eu vi o [IFBEPT] crescer. Eu vi ele se desenvolver. Eu acompanho de perto o trabalho [do reitor]. E eu não falo isto por estar na gestão. Eu realmente acredito no trabalho dele. Eu vejo como ele se esforça pra desenvolver um excelente trabalho. Eu atuei na [] por ano. Só eu sei o que nós passamos ali pra ajudar [] em todas as formas. E são normativas atrás de normativas. Quando veio o RSC pra questão dos docentes, como nós trabalhamos [] pra ajudar a cada docente e ainda assim fomos muito criticados. Eram valores exorbitantes e ainda assim não estavam satisfeitos. Até a CGU veio apontando por conta de situações, que claro nós tivemos que ajustar, mas nós demos o nosso sangue ali pra colocar na folha, pra todo mundo ficar satisfeito, que era direito dos docentes. Isso falando dos docentes... e eu sou técnica. Eu sempre vi, percebi, e eu não falo com tanta propriedade porque eu não gosto de bater de frente, eu não gosto de fofoca, mas a gente sempre fica sabendo de uma situação ou outra que gera desconforto. São pessoas que realmente fazem questão de criticar... nunca estão satisfeitas com nada, sabe... mas eu acredito que sempre haverá insatisfação de qualquer forma. Eu não estou satisfeito com o meu local de trabalho, não estou satisfeito com a minha atividade, eu não estou satisfeito com isso e com aquilo, eu não consegui minha redistribuição, eu quero minha redistribuição, eu quero meu afastamento, eu quero, eu quero, eu quero! Mas não conseguem entender aonde aquilo vai impactar.

Ah, eu preciso sair agora pro meu mestrado! Sim, mas como você vai fazer isso. Nós temos uma carga horária, nós temos um planejamento, nós não conseguimos chamar um servidor agora, não tem como esperar? Então o indivíduo é muito egoísta. Como isso é uma pesquisa, ele vê pelo ponto de vista dele, então talvez um professor ou um técnico, que está insatisfeito inclusive com o seu superior, ele fala o que ele sente, a insatisfação dele, então de forma geral, a minha visão enquanto técnica, enquanto servidora do [IFBEPT], eu amo trabalhar no [IFBEPT]. Ajustes tem que ser feitos? Sempre haverá! Porque se nós atingíssemos a plenitude, não tem mais o que evoluir, mas de forma geral, nós estamos ali pra melhorar sempre. Pelo menos, EGR3, eu penso assim, o nosso trabalho sempre será para dar plena qualidade de ensino aos nossos alunos. Nossos alunos são nosso principal objetivo. Entregar pra sociedade pessoas qualificadas, pessoas capacitadas. Esse é o meu ponto de vista e na minha área o que eu puder fazer pra ajudar, eu vou fazer. Eu penso assim, enquanto servidora, enquanto cidadã. Nós estamos ali pra atender, nós somos servidores públicos e eu acredito que se todos tivessem esse pensamento, melhorariamos e muito o nosso trabalho.

Alessandro – a ultima pergunta. Descreva o que ainda precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGR3 – eu acredito que talvez mais diálogo, já que nós vemos que tem ai esse ponto... diálogo, que é a comunicação vertical, a comunicação horizontal, extremamente importante. Talvez mecanismos de... esse acolhimento, eu acredito. Ouvir mesmo mais, enfim... esse contato maior com a sociedade, que é o que a gente busca, é um dos nossos objetivos. E acredito que seja isso, porque tudo o que é relacionado ao [IFBEPT], nós procuramos fazer, nós procuramos desenvolver, falando da minha área, falando um pouco do que eu conheço das outras áreas, a gente procura sempre trabalhar numa linha que é exigida, por todos os nossos órgãos de controle, nós temos uma hierarquia. Acredito que seja isso... de trabalhar a comunicação de uma forma geral.

Hora de encerramento da entrevista – 9h07

APÊNDICE 11. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR4

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Assistente de Administração

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia – 17/06/2021

Início da entrevista – 14h10

Transcrição

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] desde que passou a atuar no Estado até hoje.

EGR4 – quando eu entrei no [IFBEPT], ainda estavam em construção os *campi* [A] e [B] nos locais em que estão localizados hoje, mas as atividades já funcionavam em escolas cedidas pelo Estado. O *campus* [A] funcionava no prédio daquela escola que fica ao lado da receita federal, no centro. E a reitoria funcionava na [avenida central] e era um prédio alugado. Depois nós passamos pro *campus* [A], onde a reitoria está até hoje. A reitoria funciona hoje no mesmo espaço físico do *campus* [A]. Então de lá pra cá eu enxerguei muitos avanços, em relação a... eu acredito que foi muito rápido o avanço do Instituto em outros municípios. As atividades iniciaram, desde que eu entrei em 2011, já estavam em funcionamento tanto [o *campus* A], quanto [o *campus* B]. Como eu ficava no setor de compras, eu não conseguia acompanhar bem as informações nesse período, das atividades que estavam acontecendo nos outros municípios, em relação a curso de extensão, etc, então eu realmente não sei dizer, mas eu acompanhei o crescimento das unidades, a entrada de servidores, remoções pra outras unidades, servidores que vieram para o *campus* [A], [*campus* B], reitoria, com a instalação de outras unidades, como *campus* [C], *campus* [D] e *campus* [E]. Então na minha visão como servidora, foi tudo muito rápido. O avanço do [IFBEPT], considerando que ele está hoje completando [mais de 10 anos] anos de criação, esse avanço dele nos municípios do Estado ocorreu de uma forma bem rápida e bem firme. Hoje o [IFBEPT] já tem um nome, o que é, quais são os cursos que oferece, a gente vê que as pessoas realmente se dedicam a entrar, os alunos, os discentes e sabem a vastidão que é o ensino no [IFBEPT], assim como a estrutura, que é muito comentada também. E já como moradora da cidade [A], eu vejo as pessoas falando sobre a estrutura do [IFBEPT], laboratórios, os cursos, etc, então eu acho que já é uma instituição de renome e foi em pouco tempo. Essa é a visão que eu tenho hoje do [IFBEPT].

Alessandro – identidade do [IFBEPT] – eu gostaria que você abordasse a legitimidade do [IFBEPT] em relação a sua proposta de atuação, com tantos níveis e modalidades de cursos e outras finalidades, a sociedade já reconhece o [IFBEPT] pelo que ele se propõe a ser?

EGR4 – eu acredito que sim. Eu acredito que, principalmente com o avanço das unidades, [D], [C]... contribuiu muito pra difundir essa informação, porque antes era só [as unidades A e B] e no início muita gente não sabia o que era o [IFBEPT], muita gente julgava o [IFBEPT] como um local onde ocorria só cursos técnicos. Logo que eu entrei, eu via muito essa visão. Várias pessoas perguntavam quais eram os cursos e muita gente acreditava que eram só cursos técnicos. E hoje eu vejo que muita gente já consegue ter uma visão geral do [IFBEPT]. A gente já não tem mais dificuldade de explicar os cursos que eles oferecem.

Alessandro – com o [IFBEPT] está organizado administrativamente?

EGR4 – Hoje a reitoria, o organograma mais atual, que inclusive foi alterado no ano passado... tiveram algumas alterações... ela vem caminhando pra um apoio cada vez maior às unidades, porque as demais unidade do [IFBEPT], [A], [C], [B], [D] e [F], são unidades com autonomia administrativa, orçamentária e financeira, só que a reitoria... uma das principais funções dela administrativamente é de dar apoio e suporte às unidades e hoje a rede federal trabalha muito com a intenção de cada vez mais as unidades caminharem juntas... existe uma união. Então a reitoria hoje trabalha muito com isso,, de normatizar, regulamentar todas as áreas da instituição, ensino, pesquisa e extensão, administrativa, de forma que todas tenham um suporte pra caminhar, mantendo sua autonomia orçamentária, financeira e administrativa, mas tendo um suporte e as suas atividades sejam uniformes, então hoje a administração busca se organizar dessa forma.

Alessandro – considerando a condição de autarquia que tem o [IFBEPT], explica como funciona a autonomia dessa autarquia em relação às instâncias superiores e em que atividades ela pode ter mais ou menos autonomia.

EGR4 – cada unidade tem autonomia administrativa de fazer sua própria organização, a organização dos setores, quais as pessoas que estarão a frente de cada setor, coordenando cada setor, então hoje cada unidade, cada diretor geral, tem essa autonomia de estar escolhendo as pessoas que vão estar trabalhando consigo, não existe uma ligação com qualquer outra unidade nessa definição, então essa seria a autonomia administrativa. A autonomia orçamentária e financeira é que hoje o orçamento do [IFBEPT] é definido pelo órgão setorial, que seria a SETEC/MEC. O orçamento é definido por uma matriz CONIF, que é formada pelo conselho dos institutos federais. Essa matriz, a partir de vários dados coletados na fase de planejamento orçamentário dos institutos. Eles colocam cada um dos órgãos e chegam a um mínimo que cada unidade precisa pra conseguir desenvolver suas atividades. É a chamada matriz conif. Essa matriz conif não é dividida em uma só unidade no [IFBEPT], como um só. ela é dividida por unidade. É informado o mínimo que precisa pra unidade *campus* [A], o mínimo que precisa pra unidade *campus* [C], etc, assim como pra reitoria, então essa definição orçamentária, o recurso vem e como hoje a reitoria é a unidade gestora orçamentária, esse recurso é repassado pelo MEC pra reitoria, mas a reitoria faz o repasse de acordo com essa matriz conif, o mínimo, o mínimo, mas também usando as particularidades de cada uma das unidades e identificando alguma situação que precise de um recurso a mais de cada uma delas, mas isso tudo decidido pela gestão, através de comissões. Todos os anos tem uma comissão formada no momento em que se vai ser feito o planejamento orçamentário. É feito uma comissão em que participam todos os diretores gerais, participa representante da proad e da pró-reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional. E através dessa comissão são definidos os valores que são indicados a cada uma das unidades e esse orçamento é gerido por aquela unidade, então ele tem essa autonomia tanto orçamentária quanto financeira de como vai fazer o planejamento orçamentário da sua gestão. E em relação à autonomia patrimonial, que cada unidade também tem, tudo o que for adquirido, é adquirido... hoje as compras são centralizadas, as licitações são centralizadas na reitoria, mas as aquisições e contratações são realizadas por cada uma das unidades, então cada unidade possui seu próprio patrimônio, faz seu próprio inventário anual, faz a sua própria gestão patrimonial, então cada diretor geral e a reitoria têm essa autonomia patrimonial.

Alessandro – fala um pouco sobre as dificuldades externas e internas que o [IFBEPT] vem enfrentando desde sua abertura para alcançar os objetivos traçados na lei de criação dos institutos. E quais ações o [IFBEPT] tem realizado para dirimir esses problemas.

EGR4 – bem, vou responder no âmbito da minha área, que é a []. No momento, como a maioria das pessoas que acompanha como está o cenário nacional, a gente está tendo alguns problemas de diminuição de orçamento, então hoje, desde 2019, vem enfrentando uma diminuição orçamentária, então eu acredito que esta seja a maior dificuldade que eu enxergo hoje, porque uma vez que as unidades estão crescendo e o orçamento está diminuindo, ao contrário do que seria necessário, então a gente acaba tendo uma dificuldade, estão enfrentando esta dificuldade de o crescimento não estar sendo acompanhado pelo crescimento orçamentário também. A forma como está sendo tratado isso, eu acredito que principalmente com todo o esforço conjunto da rede federal, que é muito importante nesse momento e com todo o apoio do conif, hoje o [IFBEPT] consegue fazer esse replanejamento, um novo planejamento visando sempre a sustentabilidade orçamentária e financeira, porque a partir do momento que... tem que ser feito, inclusive uma análise no nosso próprio PDI, que o nosso PDI é de 2019 a 2023, salvo engano, então a gente fez um planejamento considerando o crescimento orçamentário como vinha ocorrendo e não o que a gente está recebendo nesse período. Então a gente realmente acaba tendo que fazer um novo planejamento das atividades que estavam... das metas que nós tínhamos que atingir. Então é uma constante busca por sustentabilidade orçamentária e financeira em todas as nossas atividades, definindo novas prioridades, com a finalidade de manutenção das atividades do instituto.

Alessandro – quais são os meios, se existem, que o [IFBEPT] utiliza pra dar transparência às ações de gestão?

EGR4 – certo, no âmbito da proad novamente, nós seguimos as normativas justamente do TCU, da CGU, que constantemente fazem esse controle, tanto da gestão administrativa, gestão estratégica, gestão de riscos do instituto, gestão patrimonial e de contratações, então nesses anos que a gente já vem tendo esse apoio dos órgãos de controle, a gente já definiu estratégias para que consiga seguir o que é definido no... a gente já tem estratégias, fluxos internos, processos internos pra seguir as normativas que devem ser seguidas pelo serviço público federal, principalmente no âmbito dos institutos federais, então basicamente a isso. Todos os anos nós temos esse controle do TCU e da CGU e eles informam... eles analisando as informações que nós estamos passando... eles informam o que ainda está pendente de ser bem esclarecido, de estar público, então todos os anos a gente vai se aprimorando em relação a isso. Eles indicam, por exemplo, as contratações. Se os contratos estão todos no site, se as licitações estão sendo públicas, se todos os editais estão publicados no site. Especialmente em relação ao site do instituto, pediram pra que a gente sempre divulgue em relação a todas essas áreas, do nosso orçamento, do nosso plano anual de contratações, dos nossos contratos firmados, dos serviços terceirizados, das obras, além disso existem muitos sistemas do próprio Ministério da Economia e do Ministério da Educação, que fazem esse controle, que tornam públicas todas essas informações. Hoje por exemplo as licitações que nós fazemos, todos as licitações são feitas via sistema, que é o chamado compras net. Tudo o que nós informamos a nível de licitações, dispensas de exigibilidade, tudo fica registrado no sistema e existe o portal do Ministério da Economia que divulga isso para o Brasil todo. Então toda e qualquer informação, contratos, licitações, orçamentos, empenhos realizados, tudo é feito via sistema, que são sistemas do Ministério da Economia. E esses sistemas fazem a junção dessas informações e deixam público. Hoje nós temos o portal da transparência, que é o mais antigo em relação a isso, sobre essa questão. E também tem novos sistemas que estão sendo elaborados... atualmente foi feito o compras net 4.0, que abrange todas as informações, eles juntam todas as informações tanto da parte de contratações, quanto da parte patrimonial, quanto da parte de gestão de risco, plano anual de contratações e fica tudo de uma forma pública, então são também mecanismos que estão nos ajudando para deixar todas as nossas atividades de forma bem pública

Alessandro – os públicos, em baixo percentual, concordam totalmente que podem manifestar livremente suas opiniões, seus pensamentos e ideias sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em reuniões de trabalho ou outros momentos de ordem administrativa e pedagógica. Qual a sua percepção sobre esse resultado?

EGR4 – com relação a isso, eu não tenho uma opinião formada, porque é uma análise realmente muito abrangente e eu corro o risco de me limitar muito à minha área [] e acabar não analisando o todo, principalmente a parte de ensino, que pesa bastante também e que não é a área em que trabalho.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT] considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria. Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e a autonomia dos *campi*?

EGR4 – a minha visão em relação a esse trabalho junto com as unidades é que como é feito a gestão da reitoria, de alguma decisão que envolva todo o instituto. Nós trabalhamos hoje com o Colégio Dirigentes, que tem a participação da direção geral de cada unidade, de diretorias sistêmicas, de pró-reitorias da reitoria e temos também o consup, não só com a participação dos servidores, mas de diretores gerais, como também de egressos, discentes, técnicos e docentes e também de representantes externos também, representantes do MEC e industriais também, mas eu não tenho certeza quais são os externos. Hoje esses são os órgãos colegiados do [IFBEPT]. Através dessas reuniões, que são públicas, são tomadas e compartilhadas muitas informações... o colégio de dirigentes não é um colegiado de decisão, compartilha informações das unidades e eu acredito que, até por conta da distância de cada uma das unidades, eles têm algumas ações que são debatidas no colégio de dirigentes com a finalidade de compartilhar posicionamentos, etc de cada uma das unidades pra tomada de decisões finais no âmbito do conselho superior. Eu sei que talvez alguma falha que possa ter é no sentido de não repassar essas informações, tanto da reitoria com seus setores internos, quanto de cada unidade com os seus setores. Eu acredito que talvez possa existir uma falha nesse sentido, dessas decisões, que são tomadas por representantes das unidades não ter essa visibilidade que foram tomadas por todas as unidades. Eu creio que pode ser nesse sentido.

Alessandro – nesta mesma esteira, falando de orçamento, eu gostaria que você me dissesse como é que o [IFBEPT] atende os setores e departamentos nas suas necessidades de custeio e de investimento. Quais são os meios utilizados para identificar as necessidades e se todos são atendidos.

EGR4 – existe um período... um pouco anterior... na verdade sempre é feito o planejamento da LOA... ela é sempre feita um ano antes, então esse planejamento interno é feito sempre um ano antes. Nós já temos assim institucionalizado mesmo as chamadas PLOA por setor. Como é que isso é feito mais ou menos, explicando... cada unidade do [IFBEPT] possui uma planilha que foi, no decorrer dos anos, foi bem atualizada em relação a todas as ações do [IFBEPT], (inadível) de despesas. E essa planilha constantemente é encaminhada a cada unidade pra que no ano anterior, eles já coloquem todo o planejamento deles para o próximo ano, informando as ações que eles pretendem executar no próximo ano, os valores que são definidos, são valores mensais e a soma do anual, no qual eles colocam todo o planejamento deles por área. Existe o planejamento que é relativo ao funcionamento do instituto, existe o planejamento que é relativo à assistência estudantil, existe o planejamento relativo às ações de fomento e o planejamento relativo às ações de capacitação. Então um ano antes todas as unidades informam essas demandas e todas essas informações são centralizadas, são condensadas na reitoria. E depois que é condensado todo o orçamento e já tá planejado, nós recebemos pelo MEC ou SEtEC/MEC a informação de qual é nosso limite orçamentário. De acordo com esse limite orçamentário, conforme eu

já falei anteriormente, ele é definido por unidade, pra cada unidade do [IFBEPT], nós fazemos o... porque geralmente o que é planejado, como eu já expliquei, o crescimento do orçamento não está acompanhando o crescimento do instituto, é analisado a porcentagem daquele orçamento do qual a gente realmente necessita comparado com o que a gente vai receber. E de acordo com isso é que são feitas as reduções de forma linear pra cada unidade. É dessa forma, então o planejamento em si é feito sempre um ano antes do exercício financeiro que vai ser executado e é feito por todas as unidades do [IFBEPT].

Alessandro – 29% dos servidores técnico-administrativos concordam parcialmente de que as ações e decisões dos setores e departamentos do [IFBEPT] são baseadas em regras e normas internas ou advindas de instâncias superiores. Só 33% concorda totalmente com essa afirmativa. É possível dizer que essas ações e decisões são realizadas de forma voluntária pelos servidores?

EGR4 – no âmbito da área [] em que eu atuo [], as atividades [] são regulamentadas por lei, então são leis federais, então o grau de autonomia em relação a isso é pouco. Nós realmente temos que seguir aquilo que é estabelecido na lei. Agora em relação a decisões de gestão, são sempre feitas em conjunto com os servidores, ouvindo o que os servidores... a opinião de cada servidor de como deve atuar naquela atividade. É feita uma gestão conjunta, não existe... eu não vejo essa questão de falta de autonomia para as pessoas realizarem essa atividade. São seguidas também as regulamentações internas do [IFBEPT], mas todas as decisões hoje que eu tenho conhecimento, da minha área, que foram regulamentadas dentro do [IFBEPT], foram feitas através de comissões com servidores de vários setores de todas as unidades, então eu acredito que isso caracteriza que existe uma autonomia também pelos servidores no momento de elaboração e regulamentação das suas próprias atividades dentro do Instituto.

Alessandro – participação em órgãos de representação. Primeiro – como se dá a escolha dos membros do consup?

EGR4 – essa pergunta, eu vou deixar de responder, porque essa parte da eleição em si eu não tenho conhecimento mesmo de como funciona. Eu consigo enxergar a parte de eu como servidora, de como chega a informação, que estão abertas as inscrições. Essa parte, já do processo deflagrado da eleição pelo consup, na minha visão é uma informação que chega a todos os servidores. Hoje a gente trabalha muito com as informações sendo encaminhadas por *email* ou pelo site institucional. O *facebook* também é muito utilizado. Então é mais em relação ao site institucional e ao *email*. Eu como servidora sempre sou informada de que vai ser aberta aos servidores que estiverem interessados em se inscrever pra tentar concorrer a uma vaga, bem como informando a data da eleição e os horários que os servidores terão pra ir votar nos seus representantes. Então nesse sentido eu creio que seja um processo democrático, uma vez que abre a possibilidade de todos os servidores se inscreverem, bem como dá a chance de cada servidor ir lá votar no seu representante.

Alessandro – e como os representantes se articulam com os representados de forma a discutir pautas ou anseios de sua categoria?

EGR4 – eu desconheço de alguma vez algum representante ter entrado em contato com os técnicos pra alguma pauta. Eu como servidora e como técnica, eu desconheço desde que entrei no [IFBEPT], essa situação de realmente chamar todos os técnicos para trabalharem numa pauta comum. Eu falo dos técnicos, ne.

Alessandro – durante as reuniões do consup, existe alguma prerrogativa de participação da comunidade acadêmica, que queira assistir ou embora não possam votar, queiram dar uma opinião, fazer alguma colocação, comentário, etc?

EGR4 – eu posso dizer da época em que eu trabalhei dentro do gabinete da reitoria, que era onde ocorriam as reuniões... as reuniões eram próximas, pois aconteciam ali na sala de reunião da reitoria. Em relação ao consup, sempre foi aberta. Qualquer pessoa que quisesse participar, assistia, poderia entrar... nesse sentido eu acredito... assim como ter a palavra, pedindo, etc., poderia acompanhar as decisões. Nesse sentido, eu acompanhei que foi dessa forma [], assim como o colégio de dirigentes também e depois antes da pandemia, agora eu não sei dizer exatamente como está ocorrendo, mas antes da pandemia, também já tinha até, em relação ao consup, mandavam um *link* pra todos os servidores por *email*, pra que todos pudessem acompanhar a reunião, que ocorria de forma mensal, então nesse sentido eu acredito que abrangia muitas pessoas, inclusive as pessoas das outras unidades que não poderiam estar ali presencialmente.

Alessandro – quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 respondentes em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam de alguma forma serem encaminhadas, respondidas e, quiçá, atendidas. Sobre isso, quais os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGR4 – no âmbito da [área em que atuo] realmente a gente fica muito limitado com a questão da execução. As ações são planejadas geralmente nas unidades e nas pró-reitorias fins e nós fazemos a execução, o que é necessário para a execução,[...]. A gente não recebe essas demandas da comunidade para participação em alguma atividade relacionada [à minha área de atuação], então eu não sei responder isso, agora no âmbito da reitoria, pelo que eu já acompanhei, forma de ouvir a comunidade das unidades, tem uma ação que ocorre desde 2015, 2016, que é a reitoria itinerante, que é exatamente para que [o reitor] e os representantes de cada uma das pró-reitorias, diretorias sistêmicas, possam fazer contato com os *campi*, com os alunos e com toda a comunidade municipal, para que possam ouvir, ouvir suas demandas, então eu acredito que no âmbito da reitoria, uma ação que eu recordo agora é essa que trouxe frutos muito bons pra questão do planejamento, uma ajuda, porque hoje a reitoria é um apoio às unidades, então existiam muitas ações que em conjunto acabavam ocorrendo com esse apoio maior.

Alessandro – você percebe alguma forma de melhorar essa sensação da comunidade acadêmica, no sentido de minimizar essa sensação que eles têm de afastamento ou de poder participar mais. Você sabe o que o [IFBEPT] poderia fazer pra minimizar essa sensação?

EGR4 – em relação às unidades, realmente acabava ficando muito limitadas essas informações pra reitoria em relação a gestão feita mesmo por cada gestor de unidade, em relação à comunidade externa, a comunidade dos municípios.

Alessandro – mas eu me refiro à comunidade interna, mesmo. Há alguma outra situação que poderia ser feita pra aproximar mais as pessoas da gestão?

EGR4 - eu acredito que poderiam ocorrer, em relação aos servidores, que é o meu âmbito de atuação, porque realmente a comunidade de discentes eu não tenho relação, em relação ao meu trabalho, eu

acredito que poderiam ter alguns eventos institucionais que pudessem aproximar mais, por exemplo tem muitos servidores que não conhecem outros que trabalham na mesma área lá no [campus B], [campus E] e que de repente essa junção de informações entre servidores agrega muita coisa pra gestão tanto de compartilhamento de experiências, ne... então, eu acho que poderiam ter mais eventos que juntassem a comunidade, isso pensando na realidade do retorno presencial, inclusive essa questão da pandemia acabou de certa forma... como a gente começou a usar mais essas ferramentas que não eram utilizadas, remotas, acabou de uma certa forma, em relação a isso, ajudando nesse sentido, porque antes pra gente conseguir juntar alguns servidores de todas as unidades, principalmente porque a gente não tinha recurso suficiente pra trazer aqueles servidores pra um encontro de todas as unidades, então eram muito limitados esses encontros que faziam. Geralmente era mais em relação às capacitações e geralmente nem todas as pessoas podiam participar de todas ao mesmo tempo, etc., então eu acredito que uma forma pra fazer com que todos os servidores de todas as unidades tivessem mais contato, poderia ajudar nesse sentido, até esse compartilhamento de informações, que as vezes pra reitoria por exemplo fica muito claras pra gente, mas talvez pro servidor de uma unidade distante não esteja tão claro assim. Então eu acho que isso ajudaria bastante, uma forma de unir mais os servidores das categorias.

Alessandro – um dos aspectos descritos pelos públicos no questionário sobre o que precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a existência de uma política interna que afeta as relações entre gestão e comunidade educacional, especialmente os servidores. Os públicos mencionam dois polos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Esse aspecto de fato existe no contexto do [IFBEPT]? Se positivo, como afetam as relações no [IFBEPT]?

EGR4 – eu entendo que uma vez que os institutos federais, tanto a reitoria quanto as unidades, a legislação diz que a cada quatro anos deve ser eleito um representante daquela unidade, então isso de uma certa forma faz com que seja natural que acabe tanto servidores quando discentes, acabem sempre tendo que escolher aqueles que mais lhes representam, que eles se identifiquem mais e que lhes representa. A partir do momento em que os institutos funcionam dessa forma, tendo que ter uma eleição de quatro em quatro anos, é natural existir essa polarização ou de várias visões de representação, então eu acredito que é natural. É natural esse universo político dentro dos institutos, uma vez que a eleição dos representantes de cada unidade é feito por meio de um processo eleitoral.

Alessandro – a escolha dos sujeitos pra assumir cargos de gestão pela reitoria têm a ver com esse aspecto político? Se positivo, como pode afetar a eficiência e a eficácia das ações de gestão?

EGR4 – no meu entendimento, é seguido sim o aspecto técnico, na minha visão e também dos cargos e funções de confiança, a própria lei diz que além desse aspecto técnico que deve ser analisado, também a questão de como o próprio nome diz – cargo de confiança, função de confiança, então além desse aspecto técnico também acaba tendo que ter uma questão de pessoas que são de confiança da pessoa que designa, tanto no [IFBEPT] quanto em qualquer outro órgão, então nesse sentido eu acredito sim, que são seguidos aspectos técnicos, mas também são seguidas as normas da própria legislação, que definem quais é a análise do gestor no momento de fazer as designações de funções e cargos de confiança.

Alessandro – políticas de gestão voltadas ao apoio aos estudantes. O que o [IFBEPT] tem feito em relação às políticas de acesso, permanência e êxito e porque os alunos acreditam que a assistência estudantil é um ponto que precisa ser melhorado?

EGR4 – realmente essa pergunta eu não tenho como responder.

Alessandro – sobre os docentes, as políticas que eles avaliam e que precisam ser melhoradas e dentre elas estão capacitação, carga horária docente, remoção e redistribuição e recursos para participação em eventos de natureza científica. Esses quatro itens não estão regulamentados ou precisam de melhor regulamentação para que os docentes entendam que é um fator que precisa ser melhorado do ponto de vista democrático?

EGR4 – não tenho como responder também.

Alessandro – a última pergunta. É a mesma pergunta que foi feita às pessoas que participaram do questionário. Descreva o que pode ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGR4 – eu acredito que apesar de nós termos avançado muito nessa questão da informação, usando principalmente da... eu digo mais voltado à comunidade externa, de fato, mas também pra comunidade interna. Eu acho que apesar de nós termos avançado muito nos últimos anos em relação a divulgação de todas as ações, de todas as atividades que são realizadas no [IFBEPT], questão de processo seletivo, concursos, ações de extensão, eu acredito que houve um avanço muito grande, porque antes ficava muito atrelado só *email* institucional ou à página do [IFBEPT], e antigamente era até de cada *campus*, a gente não tinha, não conseguia ter esse envolvimento com a informação. Hoje eu vejo que o trabalho principalmente feito pela diretoria de comunicação tem ajudado muito a essas informações tanto das atividades fins quanto das atividades meio, que envolve a questão de planejamento da instituição, questão orçamentária, questão patrimonial, servidores, quantitativo de servidores, setores, etc, hoje tanto o site institucional quanto a página do *facebook*, e eu falo do *facebook* porque eu costumo acompanhar mais por essa página, eu não sei como funciona a questão do twitter, etc, mas eu vejo que muitas informações estão chegando tanto pra comunidade externa quanto pra os servidores, coisas que alguns anos atrás a gente não via isso, era difícil conseguir essa informação e hoje eu vejo ela mais assim ao nosso alcance, então eu acredito que já melhorou muita coisa, mas ainda pode melhorar mais, principalmente em relação às informações para a comunidade externa. Eu digo isso porque hoje nós recebemos... que é um mecanismo que todos os órgãos devem adotar e o [IFBEPT] adota, que é questão da Lei de Acesso à Informação. Ai hoje nós recebemos um chamado Sifes. Analisando por exemplo, em relação ao meu setor, o tipo de informação que eles pedem, eu vejo que são informações que estão ali no site, relativas a orçamento, contratações, etc..., mas que não estão com fácil acesso, então cada vez que eu percebo isso no âmbito do meu setor, eu procuro melhorar a forma como aquela informação está ali pra comunidade externa, então por isso que eu digo que ainda precisa melhorar em relação a isso para a comunidade externa, que eu verifico que ainda têm alguma dificuldade de encontrar algumas informações que já estão ali para eles, só que talvez não estejam de uma forma de fácil acesso.

Fim da entrevista – 15h14

APÊNDICE 12. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR5

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Assistente de Administração

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 22/06/2021

Início da entrevista – 9h10

Transcrição

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] desde que passou a atuar no Estado até hoje.

EGR5 – a busca pela inclusão do ensino gratuito e dentro do possível da qualidade deste mesmo ensino para um público que normalmente não teria acesso, esse é o aspecto que eu enxergo como mais relevante na nossa instituição.

Alessandro – identidade do [IFBEPT] – eu gostaria que você abordasse a legitimidade do [IFBEPT] em relação a sua proposta de atuação, com tantos níveis e modalidades de cursos e outras finalidades, a sociedade já reconhece o [IFBEPT] pelo que ele se propõe a ser?

EGR5 – eu coloco... primeiro que eu sou da parte administrativa do [IFBEPT]. Não tanto na área de ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que é inclusive uma questão que o [IFBEPT] pode melhorar, que é a maior participação da parte técnica nessas questões de ensino, pesquisa e extensão e do ensino, pesquisa e extensão na parte administrativa. Eu acho que esse conjunto precisa ser aprimorado, mas eu enxergo que enquanto instituição de ensino, em geral, acho que o [IFBEPT] já se colocou perante a sociedade. Talvez esses aspectos peculiares, que realmente transformam o [IFBEPT] numa instituição *sui generis*, eu tenho dúvidas se de fato a sociedade [] já identifica que o [IFBEPT] é tudo isso. Talvez identifique que é uma instituição de ensino, mas esses detalhes, todos esses meandros, eu tenho dúvidas se a gente já conseguiu chegar a esse estágio, mas eu entendo que ainda é pouco tempo de instituição, até porque a gente tem dez anos, mas a gente não tem dez anos nesse formato, com tudo isso já vigente. A gente está em contínuo crescimento e até na quantidade de *campi*, é muito recente a implementação das seis unidades de ensino que nós temos hoje, então por tudo isso, eu entendo que é pouco tempo para que a sociedade [] reconheça todos os aspectos do [IFBEPT], mas como instituição de ensino, eu não tenho dúvidas que a gente já se colocou e esse aspecto de, até eu cito por exemplo que eu tinha que... quando eu falava aonde eu atuava, as pessoas, ou confundiam com a Universidade Federal ou nem entendiam o que era de fato o que eu fazia e onde eu atuava e hoje eu realmente... isso já mudou, eu digo no dia a dia e é um bom patamar de avaliação. Eu falo sobre o [IFBEPT], eu trabalho no [IFBEPT] e as pessoas já reconhecem. Tem gente que vai negatar a ação, tem gente que vai positivar ser parte do [IFBEPT], mas já reconhece, então isso eu consigo mensurar que de fato aconteceu nesses [mais de dez anos] de atividade.

Alessandro – descreve pra mim como o [IFBEPT] funciona administrativamente. Unidades e estrutura organizacional de forma geral.

EGR5 – o [IFBEPT] começou com uma reitoria em um prédio alugado e apenas dois *campi*, que o mais relevante pra instituição são as unidades de ensino e nós começamos [] com o *Campus* [B] e o *Campus* [A], ambos em unidades, sedes provisórias cedidas pela esfera estadual à época. E de lá pra cá, [], veio a instalação do *Campus* [C] e [do *campus* D]. Na sequencia, *campus* [E] e mais recente, [o *campus* F]. Acho que esse é o histórico de unidades de ensino do [IFBEPT]. A estrutura de cargos e funções... de gestão... que é formada por cargos e funções, no [IFBEPT], até pela extensão que é, não tem muito o que eu ficar esclarecendo detalhes, mas eu preciso registrar que ela é vinculada ao modelo estabelecido pela SETEC, através da portaria 246 de 2016. Claro que a nomenclatura dessa estruturação é realizada por decisão do nosso colegiado, que no caso é o conselho superior, estabelecido pela 11892, um colegiado estabelecido por lei. Todos os institutos federais possuem... devem possuir, por dever legal, por imposição legal. E a estrutura, as nomenclaturas dessa estrutura que está concebida o [IFBEPT] é definida por esse conselho, através de, ai sim, políticas de gestão, conveniência e oportunidades, mas dentro de um modelo geral de... e inclusive e principalmente de um quantitativo estabelecido legalmente. Então não tem tanta margem de discricionariedade assim pra ficar discutindo, na minha humilde opinião. E ai a estrutura de gestão é formada por um reitor, também estabelecido pela 11892. Reitor e cinco pró-reitorias e ai cada uma se desenvolve a partir dessa conveniência e oportunidade e nos *campi*, diretor geral. Obrigatoriamente um diretor geral e também as diretorias também conveniência e oportunidade da gestão, submetida ao conselho superior. Essas decisões precisam ser submetidas e aprovadas pelo conselho superior.

Alessandro – considerando a condição de autarquia que tem o [IFBEPT], explica como funciona a autonomia dessa autarquia em relação às instâncias superiores e em que atividades ela pode ter mais ou menos autonomia.

EGR5 – o vínculo não é hierárquico com a Setec e nem com o MEC, ele é finalístico, é a parte técnica, digamos assim. O [IFBEPT] pode, pela autonomia, o que for legalmente possível, ele pode executar. Tem autonomia pra isso. Criar, sugerir, porque precisa da aprovação do MEC, mas não é que precisa pra... se a gente tivesse recursos próprios ou se tivesse uma fonte de recursos, nós poderíamos abrir um *campus* onde entendesse necessário, mas como precisa vincular o orçamento e ai quem libera o orçamento é o Ministério da Economia, a gente precisa submeter esses pedidos pro MEC, pela questão não hierárquica, mas técnica e ai passa a ser uma decisão de política pública, se concorda ou não com aquele novo *campus* em determinada cidade. Se não fosse essa parte de recurso orçamentário, o [IFBEPT] poderia abrir em qualquer cidade do Estado outro *campus*, só um exemplo de autonomia, o potencial que é essa autonomia. So que como a gente não consegue ter esse recurso, inclusive tem frentes ai tentando, do próprio ministério da economia, que a gente tivesse novas receitas, por exemplo, com o aluguel do nosso auditório, com possibilidades de liberação pra publicidade em partes dos nossos prédios e isso gerasse um montante X de recursos, a gente poderia pegar esses recursos e implementar outro *campus*, novos laboratórios, porque de fato nós temos uma autonomia frente a essas instituições. Nós não temos a parte orçamentária e ai nenhum órgão público tem, não é só o [IFBEPT]. Então se a gente conseguisse fontes de recursos e montantes contínuos e consideráveis, de fato a gente poderia abrir, implementar novos cursos, novas unidades, pra ficar claro o tamanho e o potencial dessa autonomia.

Alessandro – basicamente existe uma restrição financeira e orçamentária, não é? E algumas limitações administrativas, talvez? Não sei se entendi, mas ainda que eu queira abrir uma nova unidade, eu preciso ter um pedido, ter uma autorização.

EGR5 – é, por exemplo, porque novas unidades vinculariam a novos cargos e os cargos são só aprovados por lei e isso aí estabelecido em âmbito nacional, legal, mas eu entendo que o nível de autonomia do [IFBEPT] é tamanho, não só do [IFBEPT], de qualquer instituto federal, que o [IFBEPT] poderia redimensionar os cargos já existentes, claro que aí afetaria a estrutura interna atual, mas poderia e aí criaria uma outra unidade, faria um redimensionamento interno de cargos, funções e cargos efetivos pra dar conta dentro da estrutura mínima necessária para dar pra essa unidade. E a partir do funcionamento dessa unidade, ela demonstrasse para os órgãos internos a importância e aí vinha novas implementações dessa política pública, porque a gente tem que entender que o ensino é política pública. A partir desse cenário... mas o exemplo que eu tô dando é pra mostrar o nível de autonomia que nós temos.

Alessandro – fala um pouco sobre as dificuldades externas e internas que o [IFBEPT] vem enfrentando desde sua abertura para alcançar os objetivos traçados na lei de criação dos institutos. E quais ações o [IFBEPT] tem realizado para dirimir esses problemas.

EGR5 – eu sempre... eu vou colocar, de novo, eu acho que a abordagem da sua pesquisa é [IFBEPT], mas as minhas colocações serão de forma geral, porque eu acho que vão servir. A gente está falando do [IFBEPT] e serve pra qualquer IF. Hoje e acho que desde quando eu entrei, as limitações estruturais, eu digo prédio, espaço físico, de orçamento e de pessoal. A parte de pessoal, eu digo a motivação do pessoal. O servidor público, pelo formato que pé, sobretudo na carreira TAE, eu não enxergo uma motivação no desempenho das funções regulares. Eu acho que poderia ser melhor e o [IFBEPT] tenta com capacitação, tenta com... uma tentativa, porque a gente não passou de uma tentativa de alocação por competência... mas o que limita isso? Os servidores ingressam evidentemente por concurso público e é curioso registrar isso, mas o perfil, mesmo que a pessoa entrou por concurso público e em tese ela tem um perfil adequado, mas as vezes a gente não encontra esse perfil naquele profissional, então a gente tem essa dificuldade e a gente não pode simplesmente trocar. A gente tem que tentar encaixá-lo dentro da que perfil que ele possui, que ele ingressou em atividades que sejam compatíveis com as atribuições do cargo e não o contrário – a gente não tem as atribuições e aloca profissionais adequados. A gente parte do profissional e tenta encaixar na instituição. E aí a motivação que eu coloco é a estabilidade, quando estabiliza ou sobretudo falando agora da carreira TAE, a remuneração, um patamar muito aquém de outras instituições. Isso gera desânimo e gera rotatividade muito alta, então a gente capacita, treina e perde o servidor na sequência e aí tem que fazer um novo trabalho, um novo concurso e aí capacita novamente e aquele novo servidor entra nesse mesmo ciclo de falta de motivação, de desânimo, por essas questões todas que eu estou colocando e a gente não vai conseguir mesmo, por isso eu falo da tentativa, a gente não vai conseguir alocar por competência todos os servidores. A gente vai conseguir digamos 20% do total, porque existem áreas que a gente não vai ter o perfil que seria adequado e ela tem que funcionar do mesmo jeito, então tem que ter alguém ali naquela unidade, querendo ou não, tendo perfil ou não, porque o órgão é muito grande, então a gente não vai conseguir alocar por competência todos os servidores e isso também nem entra nessa conta aí de desânimo e de falta de motivação, que a gente não consegue muitos elementos por imposição legal favorecer essa parte do servidor. por exemplo, a gente fazendo uma pesquisa há um tempo atrás para desenvolvimento do nosso plano estratégico através de uma empresa, uma consultoria que foi contratada, o responsável me perguntou – por que a gente não pega os bons profissionais e aumenta a remuneração? Eu coloquei esses entraves. Simplesmente porque não pode, porque ele tem que esperar os dezoito meses e se conseguir aprovar, vai subir aquele patamar e não é o que a gente acha que ele merece, mas é o que está na lei definido, então o setor público é engessado de algumas formas que a gente não consegue estabelecer parâmetros melhores para os servidores e com isso na minha visão, cativar, motivar e prendê-lo no nosso órgão, de alguma forma. Não sei se prender é a palavra certa, mas a gente tem um prejuízo muito grande com isso, com essa rotatividade ou que talvez seja pior que a rotatividade, que é

o servidor que fica, mas fica desmotivado, que fica desanimado e aí a gente até tem, apresenta as políticas, apresenta as questões para que ele participa, pra que ele desenvolva juntamente com a gestão, o órgão, mas ele não participa por essas questões que eu estou colocando. Então são esses três aspectos: espaço físico... desde o início a gente já começou com espaços cedidos, etc. atualmente a gente divide o espaço com o *campus* [A], eu digo reitoria. Só um exemplo de como isso traz... é presumido o prejuízo, tanto pra o *campus* [A] como pra reitoria e enfim, o espaço físico e o orçamento, que é de conhecimento público o déficit orçamentário, sobretudo os cortes pra área de educação, que são pesados e impactam negativamente o desenvolvimento das nossas atividades.

Alessandro – no questionário passado para os servidores e alunos, os técnicos são os que avaliam mais negativamente o [IFBEPT] e isso chama a atenção. Os técnicos pontuam no questionário que o que precisa ser melhorado no [IFBEPT] é a isonomia entre os técnicos e os servidores. Eles se sentem desprestigiados enquanto servidores. Você poderia dizer o que leva os servidores técnicos a se sentir assim?

EGR5 – compreendo. Sou da carreira TAE, como eu coloquei no começo. Eu divido, compartilho de várias dessas angústias... só pra ti ter uma noção, a carreira docente e a carreira TAE, quando eu ingressei, eram similares, inclusive nós temos servidores no nosso quadro que optaram por ficar na carreira TAE quando foram nomeados pra docente. Isso hoje é impensável, tamanha a desproporcionalidade da remuneração, sobretudo, mas não exclusivamente, em função do RSC. Os docentes dos institutos federais tiveram um aumento em 2013, aumento eu tô falando, que os servidores TAE não tiveram nada nem parecido, praticamente dobrou a remuneração, em alguns casos de docentes e isso de fato traz desmotivação. Tu tá no mesmo órgão, trabalhando com atribuições parecidas e igualmente necessárias. Claro que não dá pra comparar um docente numa instituição de ensino com um tae, mas eu entendo que dá... eu digo hoje, atualmente em razão da legislação, mas eu entendo que deveria ser comparado, pelo menos aproximado, porque existem atividades que sem o TAE não aconteceriam simplesmente, sem a parte TAE, técnica... e isso não é observado e não a contento, porque tu permite... os legisladores permitem que no mesmo ambiente tenhamos uma disparidade tão grande. Esse é um aspecto! Sobre falta de prestígio, o maior exemplo do nosso órgão, é que o cargo de reitor não pode ser alcançado por um TAE, por mais competência que tenha, por mais histórico que tenha, ele nunca atualmente poderá ser o reitor. Se ele for do nível superior... da carreira de nível superior, o que eu também acho um equívoco da legislação, se o servidor for cargo técnico-administrativo de nível superior e não com nível superior... entendeu a diferença, né!... ele poderá ser diretor geral, mas o cargo máximo da instituição é reservado pra docente. Dentro de uma instituição de ensino que divide, pra colocar os aspectos democráticos, por exemplo o cargo máximo é alocado na reitoria, onde só pode ter servidor técnico administrativo em educação, por lotação e não exercício. Ou seja, são 160 servidores pela 246 lotados na reitoria da carreira TAE, entre classe D e classe E, que é feito a gestão por um docente. A rigor da legislação, seria isso. Claro que com cargos comissionados e funções, tem possibilidade de colocar docentes também em atuação na reitoria. Eles não são da reitoria, mas estão em atuação, pra ti ver como fica no mínimo desproporcional, na minha visão, pra categoria TAE. Então são vários elementos que de fato trazem desmotivação pra carreira TAE e isso aí impacta negativamente em qualquer pesquisa que seja feita, porque tu não vai... até que ponto o TAE tá de fato motivado pra querer entender todos os processos que ocorrem na instituição, pra a partir daí querer participar de todos esses processos e aí no fim se ele concorda, se não concorda. Eu tenho dúvidas, porque a distância em que o servidor vai ficando do órgão é muito grande em razão desse aspecto e aí já cria também rixas, conscientemente ou inconscientemente, com a classe docente, que é por conta dessa distância que é realmente bem desagradável. A gente vai ficando no mesmo órgão, fazendo as mesmas atividades. Tu passa a ter no órgão, desempenhando as mesmas atividades, valores de remuneração muito

discrepantes, muito discrepantes! E isso vai conduzindo nocivamente pro desempenho das atividades, na minha opinião.

Alessandro – quais os meios que o IFBEPT] utiliza para dar transparência às ações de gestão?

EGR5 – as ações são... que todo ato de gestão e aí eu falo de gestão. Eles são obrigatoriamente, tirando os processos administrativos disciplinares, são públicos. Com a implementação do SUAP, sobretudo para os interessados, eles são mais do que públicos, eles são notificados. Então o que eu percebo, e eu falo de cadeira pela parte de gestão de pessoas, o que eu percebo é que há uma confusão com o conceito de transparência. Quando eu não concordo com a decisão, eu digo que faltou transparência, porque eu já peguei essa decisão no final e eu não acompanhei o processo todo, como eu estou lhe colocando... um dos casos é esse desinteresse. Eu tenho um desinteresse muito grande, quando eu vejo a decisão tomada, eu não concordo e eu reclamo de transparência. As reuniões do colégio de dirigentes e do conselho superior, por exemplo, são públicas. E tem notificação da data no nosso site. Nós temos 640 servidores, entre substitutos e efetivos e eu não vejo nem dez. Eu acho que eu não vejo nem cinco servidores logados, assistindo, acompanhando. E isso aí eu falo, não é de uma nem de outra, é de todas as reuniões do [IFBEPT]. Normalmente esse número aí que eu tô falando é que tem alguma pauta na... que sabe que a pauta que ele participou, por estar na comissão ou por saber daquele processo que foi submetido... por exemplo, redução de carga horária docente ou por exemplo, mudaram de 40 pra DE, o docente tem interesses, sabe que foi pra pauta do consup e ele acompanha a reunião. Não acompanha por interesse de fato, geral, mas por um interesse específico, porque na próxima reunião que acontece, ele não está logado. É só um exemplo. Então eu percebo isso e aí... – ah, faltou transparência ou não têm transparência, mas será que eu quis acompanhar e de fato tive barreiras ou eu não me interessei por aquilo. Só dando um exemplo e eu falo de cadeira, quando acontece uma remoção, o servidor reclama da transparência – ah, mas não teve transparência na remoção do fulano de tal. Ele não questiona a decisão de gestão sobre a remoção. Ele reclama da falta de transparência, mas é como eu tô lhe dizendo, processo público, com previsão legal, porque o servidor lembra dos direitos, mas esquece dos deveres... alguns... e no caso da remoção, ela tem três possibilidades legais – de ofício, no interesse da administração, a pedido ou por edital, mas se tu for pegar a legislação por edital, se tu pegar a rigor a legislação, tu nunca vai conseguir elementos pra fazer um processo de remoção, se for seguir a rigor, porque exige, por exemplo, ciência de que tem mais de um servidor interessado na vaga, se tu pegar a rigor a legislação. O órgão tem que ter ciência de que tem mais do que um servidor interessado naquela vaga. Na medida que tu tem a vaga e que um se apresenta com possibilidade de remoção, porque tu vais esperar um outro ter pra ti abrir o edital?! Você vai fazer a remoção, não é?! Pelo menos uma administração que funcione não vai deixar ficar acumulando as vagas, tendo um quadro de lotação, então a rigor tu nunca vai conseguir fazer um edital de remoção, que é o que, por exemplo, alguns servidores reclamam. Já teve no passado, mas a gente não consegue firmar, então quando a gestão toma a decisão de fazer remoção de ofício, por exemplo, prevista legalmente, eles... o servidor que em tese teria a mesma possibilidade e potencial de ocupar essa vaga aqui, que foi removida de ofício, ele reclama da transparência. Só um exemplo das reclamações que eu percebo e aí que envolve a gestão de pessoas. Só que ele esquece que provavelmente, a gestão tomou a decisão pela velocidade que a remoção de ofício permite pro caso e que se abrisse o edital, aquela pessoa provavelmente seria (inteligível). Pelo menos a grande maioria dos casos que a gente conduziu de ofício, foram assim. Ou por exemplo, a gente remove de ofício alguém, poderia remover de ofício alguém, que na sequência, ou que a gente já sabe, que já tem pedido de redistribuição, por exemplo. Pra quê que a gente vai remover essa pessoa, pra depois remover a outra pessoa? Sabe, algumas decisões são feitas assim, de gestão e aí o servidor passa a não concordar com essa decisão e aí reclama da transparência, que é o que eu tô dizendo. Ele deveria reclamar da decisão de gestão. Ele tem elementos pra reclamar da decisão de gestão, mas não da

transparência, porque os atos, como eu disse, até pelas... sobretudo agora, são públicos e transparentes. Não tem como não ser, o conceito está equivocado na maioria dos casos. Tu reclamar de uma coisa que foi pública, que foi colocado á disposição.

Alessandro – então um dos meios que o servidor tem, principalmente o servidor, pra ter acesso a essas informações ou as situações que envolvem decisões e ações de gestão, é o suap?

EGR5 – como eu disse, ele pode acompanhar pelo colégio de dirigentes, ele pode acompanhar pelo conselho superior e acompanhar as rotinas como um todo no suap. Todos os atos de gestão são públicos, obrigatoriamente, a não ser que tenha algum sigilo legal, como por exemplo, que envolva dados pessoais, ai não é o processo que está sigiloso, são os dados, é aquele documento específico, mas o processo continua público lá. Se ele tiver interesse... é o que eu estou dizendo... eu percebo que em alguns casos tem... eles buscam, eles conseguem. Então é muito isso, reclamar da decisão tomada... não concordo, ai ah... não teve transparência e não se coloca como participante desse processo, porque é! Por exemplo, só pra fechar... as resoluções de remoção do [IFBEPT] foram aprovadas no conselho superior, pautas públicas, servidores não acompanharam. Não tiveram interesse no processo como um todo, com o que foi colocado pra debate, pra discussão, teve correção e ai ela está implementada. Eu não posso reclamar da resolução implementada, na minha opinião, eu não posso reclamar da política implementada se eu não participei do processo como um todo. Na hora que poderia conversar, dialogar, colocar a minha posição, eu não fiz e lembrando que o conselho superior tem representação TAE e tem representação docente. E na hora da eleição, é outra falta de participação. Se tu pegar a ata de quem participou da eleição, não vai ter nem 10% do quantitativo de servidores que nós temos. Foi outro exemplo de falta de participação, ai depois que a decisão está tomada ou que está eleita a pessoa, não houve transparência.

Alessandro – qual a contribuição efetiva da rede de institutos federais para a gestão do [IFBEPT]? Em que ela contribui?

EGR5 – eu não tenho como colocar isso, porque... a não ser que seja muito específico da área [em que atuo]. Só pra explicar, porque eu não sei em que nível os outros participam, do ensino, da pesquisa, da extensão, digo da proad... e eu realmente... e ai só falar do aspecto [da área em que atuo], eu acho... é porque assim, a [área em que atuo]... ela é muito limitada, engessada, como eu coloquei, pela legislação. Eu não tenho muito o que inventar, eu não tenho muito grau de discricionariedade. O grau de discricionariedade existe, mas está estabelecido. Ou é isso ou é isso. Ou é dez dias ou é trinta pra concessão. Não tem muito o que opinar, fica pouca coisa pra deliberação de fato do órgão. E como que a rede participa desse processo, com experiências, o que funcionou nos outros IFs, o que a gente pode trazer pro [IFBEPT], o quê que dentro da estrutura do [IFBEPT] seria possível, comparando, nós temos um fórum de gestão [], em que esses assuntos são debatidos, os assuntos mais delicados, digamos assim, pra [área]. Por exemplo, a nossa política de... a gente implementou aqui no [IFBEPT] o afastamento TAE ser por edital, em 2018. Em 2019 saiu um decreto obrigando isso pra todos os IFs. Nesse aspecto a gente ajudou com uma política pra os outros institutos. E no caso, para o poder executivo como um todo. Isso não está registrado, mas foi assim. A gente fez em 2018, a gente colocou no fórum lá pra discussão e em 2019... não deram crédito, não deram nada, mas foi assim. O decreto que obriga edital de afastamento para as carreiras da rede federal começou com uma deliberação do Instituto Federal. Ai determinado órgão faz determinada política, desenvolve, implementa, ai é canetado pela CGU, TCU, ele coloca isso no fórum, ai a gente já deixa de fazer aquela política ou não implementa. É esse tipo de ajuste, na minha visão, basicamente, que a gente consegue um ajudar o outro, porque primeiro que são autarquias distintas e ai e tem a deliberação da gestão como um todo, o que pode, o que não

pode, o que é pra ser feito, qual é a prioridade, na verdade não é que eu não quero, eu tenho outra prioridade naquele momento e ai vai variar muito de uma instituição pra outra.

Alessandro – os públicos, em baixo percentual, concordam totalmente que podem manifestar livremente suas opiniões, seus pensamentos e ideias sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em reuniões de trabalho ou outros momentos de ordem administrativa e pedagógica. Qual a sua percepção sobre esse resultado?

EGR5 – não consigo de novo alcançar o motivo, o porquê. Eu acho que tem muita confusão entre cargo efetivo e cargo comissionado e função gratificada. Isso talvez ajude a responder, porque a pessoa não, as vezes, tem ações e atitudes compatíveis com a gestão, o que a gestão coloca como correta, ideal, enfim, como necessária em alguns momentos e a pessoa não concorda com aquilo, mas quer continuar na gestão, a que não concorda. E pra isso ela entende internamente, e ai eu não to dizendo que é isso ou não, mas eu acredito que seja, que ela não pode se manifestar de forma contrária aquilo e cargo de gestão e função gratificada é de livre nomeação e dispensa. Quando é feita a dispensa, isso tudo ai que está internalizado, por algum tempo, é colocado na saída, pelo menos é o que eu acredito. Eu realmente não tenho exemplos, não tenho... mas é o que eu acredito, porque pra justificar um número desse, tem que ser algo nesse sentido... Eu devo ter participado de algo, percebido algo que eu não concordei por algum tempo, não falei porque eu entendia que se eu falasse, eu seria negativado e ai na sequência eu falo, só que ai é aquilo que eu tô dizendo, seria uma forma de participar, opta por não fazer e depois reclama do que foi feito, do que foi decidido, enfim, da gestão que ele acabou participando, porque ele se omitiu, a pessoa se omitiu ou os servidores se omitiram, participando da gestão... também não tenho certeza se falassem, qual seria o efeito. Mas eu to dizendo que é o que eu acho pra justificar esse número ai que apareceu na pesquisa. To falando o que eu acho sem nenhum critério mesmo, só pra responder a pergunta.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT] considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria. Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e a autonomia dos *campi*?

EGR5 – eu entendo que sim (que as unidades são chamadas a participar). De novo falando da [minha área de atuação], usando como ferramenta a minha experiência []. A [área em que atuo] no [IFBEPT] não tem representação nas unidades, formal... formalmente não tem... até por falta de função e de cargo comissionado para especificar alguém no *campus* fazendo essa atividade, mas a gente... primeiro eu entendo que a [atividade da área onde atuo] é feita por todos os gestores, eu sempre coloquei isso em todas as falas, em todas as conversas e a gente tenta alcançar as necessidades colocadas pelos gestores das unidades. Não é imposto nada, sobretudo eu estou falando singularmente da [área em que atuo]. A gente tenta atender, a gente tenta atender os pedidos, tenta atender à conveniência e oportunidade por exemplo de um deslocamento ou não, de ir sempre participando. Não tem nada no *campus*, não tem servidor lotado do *campus* ou deslocado do *campus* sem participação, inclusive formal, dos gestores, por exemplo. Eu entendo que tem participação, que é colocado pra participação dentro do que a legislação nos permite fazer também. Eu vou fazer um relato. Quando eu... lá atrás... ah, mas não tem representação [deste departamento] nos *campi*. Primeiro que isso partiu de uma decisão porque estava dando prejuízo para o órgão a forma de atuação dos servidores que estavam [nessa área] nesses *campi*. Muitos erros e ai vinha a auditoria e apontava os erros e ai quem respondia era a gestão maior, centralizada. A partir disso, eu coloquei ou melhora essa atividade, inclusive com vocês optem, enquanto diretores de *campi*, por fomentar essa atividade nas unidades de vocês ou vamos centralizar, porque ai sim eu vou responder, mas eu vou responder sabendo que o que foi feito e o que deixou de ser feito.

Então só pra te explicar um pouquinho dessa centralização da parte [das atividades], que eu acho que ajuda a esclarecer alguns pontos. Partiu dessa questão... falha na execução das atividades nos *campi*, grosseiras, inclusive com apontamentos de auditoria e na hora que foi colocado que o gestor dos *campi* decidisse, ou tu, por exemplo, abre mão desse cargo na pesquisa e fomenta a [as atividades do departamento], que ai a gente coloca alguém que tenha interesse em ficar, tal, porque também tu só colocar responsabilidades. A pessoa já tem várias e tu acrescenta responsabilidades e não incrementa, até por aquela desmotivação que eu já coloquei no começo, implicou em vários prejuízos pro órgão, e ai a gente resolveu... foi a tentativa da gestão de resolver esses problemas ai que permeavam a gestão de pessoas nesse aspecto.

Alessandro – nesse ponto ai, quando eu fiz a pesquisa, 28% dos técnicos e 24% dos docentes acreditam que os objetivos do [IFBEPT] são alcançados por meio de um trabalho conjunto entre reitoria e *campi*. São percentuais baixos. Qual a sua opinião sobre esse resultado?

EGR5 – não sei dizer. Não sei apontar especificamente nem um e nem alguns pontos, porque eu entendo... é aquilo que eu estou dizendo... tu participas da decisão ou tem a possibilidade de participar, não faz e depois reclama. E pela experiência que eu tenho, é o mais próximo que eu... pra explicar esse número ai baixíssimo de concordância, com as questões, porque realmente existe a participação e várias formas de se participar e o conceito não é entendido assim, como eu estou colocando. A própria decisão do dirigente máximo das unidades, da reitoria, é por eleição, por exemplo. Então se tu não estás concordando com a decisão, tu tens que entender que tu participaste da decisão, porque tu elegeste ou tu não fez a tua parte na hora da eleição e optou por não votar, mas tu participou de alguma forma. Mas ah, tu não estás concordando com a decisão que está sendo tomada agora, mas tu participaste e daqui a pouco tu vais ter outra chance de participar. Mas dizer... nem que seja indiretamente, é uma decisão democrática, porque tu ajudaste a eleger os dirigentes que estão hoje. E eu entendo muito assim, não só pra nossa esfera, eu digo isso pro Brasil como um todo. Tu participaste e tu poderias participar mais, como eu coloquei... eu citei na outra resposta algumas formas em que eu vejo carência de participação, sobretudo quando tu colocas o número de servidores que nós temos pro que na prática acontece.

Alessandro – como o [IFBEPT] define de fato as bases de distribuição do orçamento e qual a análise que você faz do fato de que a maioria dos servidores técnicos-administrativos não concordarem totalmente de que a distribuição seja feita de forma democrática? Elas atendem as necessidades gerais do [IFBEPT], considerando as finalidades da instituição e as particularidades de cada *campus*?

EGR5 – entendo que com a criatividade da instituição, dos gestores, conseguem atender o mínimo. Talvez não consiga permitir novas implementações, não a contento do que a gestão entende, mas pelo menos o funcionamento, a manutenção, pelo menos [o tempo de atuação do IFBEPT] indicam que está conseguindo. A distribuição é definida em reunião. Os gestores de cada unidade apresentam as demandas, o que é necessário implementar ou por exemplo obras a serem feitas, correções a serem feitas e a proad junto com a gestão maior avalia essas questões todas e tenta distribuir o recurso que chega pra alcançar todas as unidades. Pelo menos o que eu acompanho, normalmente é assim.

Alessandro – 29% dos servidores técnico-administrativos concordam parcialmente de que as ações e decisões dos setores e departamentos do [IFBEPT] são baseadas em regras e normas internas ou advindas de instâncias superiores. Só 33% concorda totalmente com essa afirmativa. É possível dizer que essas ações e decisões são realizadas de forma voluntária pelos servidores?

EGR5 – o ideal é que tudo seja normatizado, que todas as decisões sejam... sigam o mesmo procedimento, o mesmo tempo, enfim... na verdade eu não entendi se esse número concorda ou não concorda.

Alessandro – eles concordam parcialmente. Eles não concordam totalmente de que tudo o que é feito é baseado em normas e procedimentos estabelecidos.

EGR5 – os servidores que responderam isso, eles estão inclusive se complicando. Na minha visão não há resposta, porque toda decisão da parte técnica do [IFBEPT] tem previsão e o servidor só pode fazer o que tem previsão legal. E a margem de discricionariedade está dentro da previsão legal, ela já é estabelecida. Por exemplo, o [IFBEPT] vai remover o servidor e a gente pode colocar na portaria de dez a trinta dias pro servidor se apresentar. Como é aqui próximo a remoção, o [IFBEPT] resolveu colocar na portaria dez dias ao invés de trinta. Isso está na margem de discricionariedade, que já é colocada por lei. E isso está em todas as... da parte técnica eu estou falando. Todas as ações estão previstas ou pautadas em legislação federal ou regulamentação interna. Não tem uma única, na minha visão, atividade que não esteja prevista em algum lugar, porque se não tivesse, a gente não estaria executando. E a forma de execução, talvez seja isso que eles estão colocando... mas mesmo a forma de execução, tem que por exemplo, respeitar o prazo, então até nisso eu tenho dificuldade de concordar com essa posição, eu realmente tenho dificuldade. Eu não sei se eles realmente entenderam a abordagem, porque na hora que tu colocas instância superior, a depender da pessoa, eu acho que por exemplo, não tem instância superior. Pode ser isso que explique esse número. Tu me explicaste o que é instância superior, na tua colocação, mas eu não concordo com o termo, porque não tem, então várias decisões que eu tomo, não tem instância superior. E eu entendi a tua colocação, mas eu respondendo iria dizer que não em algumas coisas ou parcialmente, porque se tu colocas.... tem legislação nesse teu exemplo lá citado? Porque por exemplo, férias não é mec e nem setec que está me orientando, então não é superior. Eu to querendo explicar o número, ne, eu não estou dizendo que eu não concorde... o que eu estou dizendo é o seguinte, que instância superior, teremos...primeiro que instância superior eu entendo que não tenha, ponto. Ou que no nosso caso é [o reitor] e no grau máximo o conselho superior. E vai ter ações nas unidades, sobretudo TAE, que eles não vão obedecer nem MEC, nem SETEC, nem reitor e nem consup. Vai ser de repente lá uma normativa interna ou uma ordem da progep ou uma ordem da [Propex]. Na hora que eles olham isso, eles... essa nomenclatura. Ah, tem coisas realmente que eu faço aqui que não é isso, não é superior, só tentando explicar esse número...

Alessandro – participação em órgãos de representação. Qual a articulação entre os membros representantes e os seus respectivos representados pra conversar, discutir sobre pautas, ações e possíveis decisões que devem acontecer no consup?

EGR5 – os mecanismos é como eu já coloquei. É a participação nas reuniões, na hora que tu eleges, tu ter o contato, porque ele se coloca, se apresenta na assembleia, pra que seja votado ou não e ai tu tens hoje com o suap, tendo o nome, tu sabe *email*, sabe tudo que tu precisas saber do servidor que te representa, eu acho que realmente é falta de vontade de participar, mas não me causa estranheza porque se tu pegares a eleição e eu não digo nem de consup... mas é, se tu pegar a eleição de consup, se tu pegar o número de votantes, talvez seja menor que esse, então uma coisa decorre da outra. Se o servidor já não participou pra eleger, ele não vai participar da condução desse processo e se por exemplo a gente estender mais essa pesquisa, nós temos a... tem a comissão própria de pessoal docente, CPPD, que na minha humilde opinião, ela só existe por expressa determinação legal. Por exemplo, os processos de RSC e de progressão docente têm que passar pela CPPD. O que eu quero dizer com isso? Não é uma questão orgânica. Eu tenho a necessidade de juntar meu corpo docente, nós, pares docentes, precisamos

nos juntar como docentes pra entender o que é melhor pra nossa carreira e tal, se não fosse uma imposição legal, tenho certeza absoluta que não teríamos uma representação na CPPD. Prova disso, EGR5, nós temos na carreira TAE uma previsão de uma comissão própria de servidores TAE. Como na legislação não tem essa obrigação que eles participem, [mais de dez anos] de [IFBEPT] e a comissão não está formada. E, normalmente o técnico é mais reivindicador, mais questionador do que, e isso é opinião própria, não fiz pesquisa, mas é o que eu noto. Então se tivesse uma obrigação legal que pra progressão tal tem que ter a comissão X, ela seria criada, seria formada por quem tem interesse na comissão, então são... eu não sinto motivação dos servidores pra participar de todos os processos que o envolvem, isso é que é pior, o servidor tem consciência de que isso o envolve, é a carreira dele que está ali, é a instituição dele que está ali e não participa. Opta por não participar, simples assim.

Alessandro – quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 respondentes em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam de alguma forma serem encaminhadas, respondidas e, quiçá, atendidas. Sobre isso, quais os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGR5 – eu entendo que sim. Eu vou dar alguns exemplos. Toda normativa do [IFBEPT], por exemplo, é formada comissões e com representação dos *campi*, ou do diretor ou indicação dele. E na medida que o *campus* elege seu diretor, ou seja, a pessoa que tem posição hierárquica pra falar pelo *campus*, o *campus* está participando. Esse é um conceito que eu tenho. Então eu vou sempre dizer que o *campus* está participando, indiretamente, mas está. E além de ser na figura do diretor, algumas comissões que são colocadas pra docente ou pra TAE participarem e que eu vejo de fato participação, quando tem interesse, me dá tranquilidade de afirmar que participam, que tem possibilidade. Outro exemplo, a gestão do [IFBEPT] colocou como programa a... agora com a pandemia, foi impactado negativamente, mas antes da pandemia era regular o processo de... por exemplo, é uma forma de tentar dialogar mais próximo dos *campus*, que é a roda de conversa, reitoria itinerante. São formatos que a gestão entendeu necessários para a participação das unidades e ai, até nesses exemplos, se tu pegar o histórico, os relatórios, tu vais ver que a participação é baixa. E depois reclama que não tem espaço pra dialogar, que não tem como conversar, que as propostas não são atendidas, mas pode observar os relatórios dos... e ai te dando dados pra tua pesquisa... que são atividades que têm o foco de democratizar as ações ou pelo menos escutar quais são as angústias, ai tu vais ter lá um participante, dois participantes, quando tem. Em algumas unidades, inclusive, a reunião foi... eu digo de algumas áreas, não todas, foi mínima a participação, bastante reduzida. Foram algumas reuniões suprimidas ou colocadas em outro horário, por conta da participação. Só a título de exemplo.

Alessandro – um dos aspectos descritos pelos públicos no questionário sobre o que precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a existência de uma política interna que afeta as relações entre gestão e comunidade educacional, especialmente os servidores. Os públicos mencionam dois polos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Esse aspecto de fato existe no contexto do [IFBEPT]?

EGR5 – que existe gestão e pessoas contrárias à gestão, sim, em qualquer lugar, o que é normal, inclusive o histórico das nossas eleições mostraram isso. Sempre. Não foi sem concorrência. Sempre tinha alguém do outro lado, então isso é de conhecimento público, agora que afeta as decisões, até pelos mecanismos de participação, que eu já coloquei, já elenquei, eu entendo que não, até porque a decisão... até porque os gestores respondem por isso. Por exemplo, se eu tomar uma decisão pra determinado

servidor que não atenda os princípios ou os regulamentos internos e pra outro eu adotar diferente, eu vou responder por isso e ai, eu e qualquer outro gestor do [IFBEPT], então eu entendo que não. Agora, de novo, eu acho que as pessoas confundem, cargo comissionado com cargo efetivo. E no aspecto de cargo efetivo, eu não vejo isso. Agora a pessoa não faz mais parte... a gestão entende que a pessoa não faz mais parte do... não tem mais perfil pro cargo comissionado e tal, se a pessoa leva isso pro lado político, ai passa... e fomenta esse quantitativo ai, ai é outra questão.

Alessandro – a escolha dos sujeitos pra assumir cargos de gestão pela reitoria têm a ver com esse aspecto político? Se positivo, como pode afetar a eficiência e a eficácia das ações de gestão?

EGR5 – eu coloco de novo usando [a área em que atuo] como parâmetro. Eu me entendo técnico, não só de carreira, como de conhecimento e por isso estou ocupando a titularidade [desse departamento]. Estou, não sou [a gestão desse departamento]. Usando [esse departamento] como parâmetro, as indicações que fiz, também técnicas e foram adotadas pela gestão. Não sou eu quem nomeio, então a gestão acolheu, atendeu indicações que eu fiz, técnicas, em razão das atribuições, das necessidades que a gestão de pessoas possui, mas eu não entendo, eu acrescento na verdade que não... as pessoas que são... se eu tenho pessoas declaradamente contrárias à gestão, essas pessoas não podem fazer parte da gestão, sobretudo no nível alto de gestão, estratégico, por lógico. Se a pessoa se declara contrária à gestão e eu tenho pessoas igualmente capacitadas a favor da gestão, que é o caso, eu não tenho um grupo tão reduzido assim de servidores, eu consigo tecnicamente alocar pessoas que são favoráveis ao que eu entendo necessário de gestão, dentro daquele processo que eu disse de alinhamento, de omissão de alguns servidores, porque não falam, seja por escolha própria ou por medo, ou seja lá pelo que for. Faz parte da gestão e não falam o que acha certo, o que acha correto. Nessa parte de alinhamento, se eu tenho alguém que consegue isso, se eu tenho esse alguém, eu entendo que não impacta negativamente esse tipo de decisão. Na medida que não tenho alguém técnico que seja a favor e prefiro colocar alguém que não tem perfil, pra não colocar alguém que é contrário, ai eu estou sendo contraproducente. O que eu não enxergo no [IFBEPT] ainda, só pra... eu ainda não enxergo, mas... pode ser que tenha posições contrárias.

Alessandro – políticas de gestão voltadas ao apoio aos estudantes. O que o [IFBEPT] tem feito em relação às políticas de acesso, permanência e êxito e porque os alunos acreditam que a assistência estudantil é um ponto que precisa ser melhorado?

EGR5 – eu acho que parte muito da estrutura da... é algo pensado positivamente, mas que por estrutura, seja física ou de pessoal ou orçamentária, ela não consegue alcançar um maior número, então ela merece... que poderia ser melhor. Então por exemplo, na hora que eu não tenho um psicólogo em algumas unidades, na hora que eu não tenho... e ai, né, não é por não querer, é por não ter possibilidade de aumentar ou aumentar, as vezes eu tenho e está afastado. Alguns cargos, a setec informa pra gente que ela não tem saldo. O que é saldo? É ter lá código disponível pra repassar pra instituição e ai eu tenho por exemplo nas unidades um psicólogo. Esse psicólogo entra de férias ou é acometido por uma doença ou o familiar adoce e ele se afasta. Quando ele se afasta, a unidade que tinha um, passa a não ter nada. Então é uma política que a gente colocou, desenvolveu e que por outras questões alheias à nossa vontade, a gente não consegue executar a contento. A mesma coisa vale pro orçamento. Por exemplo, tem uma quantidade de orçamento que é estabelecida pra assistência estudantil, que alcança um número reduzido, na minha opinião, de alunos, de discentes, dentro daquele quantitativo. Se esse bolo fosse maior, logicamente o repasse seria maior e ai alcançaria mais alunos, então eu acho que é muito por ai. Acho que é algo muito positivo, mas que poderia ser melhorado.

Alessandro – sobre os docentes, as políticas que eles avaliam e que precisam ser melhoradas e dentre elas estão capacitação, carga horária docente, remoção e redistribuição e recursos para participação em eventos de natureza científica. Esses quatro itens não estão regulamentados ou precisam de melhor regulamentação para que os docentes entendam que é um fator que precisa ser melhorado do ponto de vista democrático?

EGR5 – é só esse último aí que realmente não está, salvo engano, eu posso estar realmente equivocado, mas essa última não está regulamentada e aí o fomento disso ou a forma de liberação do servidor poderia ser, pode ser melhor conduzida ou definida. Eu realmente nessa última estou com dificuldade de confirmar se tem ou se não tem. As demais, eu acho que a pessoa não concorda o que está definido, não é que não existe. E inclusive remoção e redistribuição, o [IFBEPT] foi um dos órgãos que implementou algo novo, inovou digamos assim, com definição de critérios, por exemplo agora a gente estabeleceu, desde 2018, estabeleceu pontuação que o servidor tem que atingir pra pleitear distribuição e remoção, só que elas travam. Elas travam no que? Na falta de orçamento, na falta de código de vagas. Eu não posso fazer redistribuição de um servidor de *campus* do interior se eu não posso repor. Ponto! Não é questão da política que não está... ou interesse da gestão. Eu não posso tomar uma decisão que vá trazer prejuízo pra unidade onde o servidor ingressou. O servidor ingressou no *campus* [B], aí ele atingiu a pontuação da remoção estabelecida pela gestão do [IFBEPT], tem direito de ser removido, tem o interesse da gestão de remover, chega no último aspecto, eu consigo repor? Não! Ele vai ser removido? Não. Não adianta mudar a política se eu não tenho o objeto pra cumprir com essa política. Parecido com o dos alunos. Eu não tenho o orçamento necessário ou as ferramentas, no caso do pessoal necessários pra cumprir com o que estou pretendendo executar. Eu acho que está bem alinhada a política de capacitação, de remoção e de redistribuição. Não tem o que acrescentar. Agora eu preciso ter como cumprir com o que está ali pensado, com o que está ali projetado. Esse é um aspecto. A de capacitação e sobretudo a reclamação sobre afastamento, mesma linha de raciocínio. Ela está... como eu citei até como um exemplo positivo do [IFBEPT]. Ela não só é democrática, como é transparente, porque é colocado por edital, todo mundo sabe quem classifica, fica lá publicado no site as pessoas que... antes não era. Antes o servidor conseguia o mestrado, dava entrada no processo e simplesmente saía e aí eu tinha servidores, por exemplo, que entravam no órgão, entravam literalmente no órgão e saíam com afastamento pra pós-graduação e aí por dias que ele deu entrada no processo de diferença de um servidor que estava há anos esperando, esse que saía e o servidor que estava na casa há mais tempo não saía, por dias de diferença e esse aspecto a gente consegue corrigir hoje com o edital de afastamento. A gente colocou antes de ser obrigação legal, que por edital as pessoas se inscrevem e tem o lapso pra guardar a vaga, etc, etc, etc. esse ano não dá pra fazer isso porque a gente não tem como repor. Se a gente afastar algum docente por imposição legal, a gente não vai ter como repor. Aí a gente definiu, tomou a decisão de não abrir edital de afastamento, só concluiu os que já estavam em andamento, do pessoal que estava aprovado no anterior, porque é uma brecha que a legislação permite e provavelmente isso está impactando a resposta, eu não sei qual foi o momento da pesquisa, mas muito provavelmente essa parte da capacitação está sendo impactada por essa negativa, que foi uma decisão de gestão em função da 173 de 2020, que saiu em maio, que vedou... ela veda a reposição do quadro. Então na hora que ela veda reposição do quadro, tanto de efetivo quanto uma contratação de substituto, eu não posso afastar, porque se aquele servidor está em exercício, é porque eu preciso dele na hora da nomeação, se não eu fiz um ato de improbidade... se eu nomeio alguém sem necessidade. Se ele tem necessidade e ele está em exercício, eu não posso afastá-lo, sem reposição, a não ser que eu justifique, explique o porquê, eu perdi o curso, eu não tenho mais o curso que ele atua, ele vai ser deslocado quando ele voltar, não tem mais esse curso no [*campus* B], eu vou ter só [no *campus* C]. E aí ele pode sair afastado e quando ele voltar, provavelmente ele vá pra [o *campus* C], porque esse curso aqui vai ser encerrado da área X, justifica uma saída sem reposição. Diferente disso eu não posso, não tenho como fazer. É

injustificável liberar um servidor docente sem a contratação de um substituto, contratação de substituto que inclusive é previsão legal. A 8745 traz as possibilidades e os momentos de repor, inclusive as porcentagens, que é 20% do quadro efetivo. Quando eu faço essa reposição, inclusive essa porcentagem, no nosso edital ela é prevista... a quantidade de vagas que a gente distribui inclusive por *campus* prevê essas porcentagens aí que eu estou lhe colocando, então na hora que a 173 de 2020 vedou essa reposição, impacta automaticamente na nossa política de afastamento. Ah EGR5 mas porque que o TAE não foi impactado pela 173 de 2020? porque ela já não traz, a carreira TAE, mais um elemento de discrepância. Ela não traz substituto pra TAE, então logo, se concorda com aquele afastamento, tem que saber que ele vai ficar afastado sem reposição, então na hora que tem a 173 que trava a reposição, não impacta o TAE. Por que que está liberado o afastamento TAE e não está liberado o docente? Por conta dessa discrepância, que nesse caso foi positiva pro TAE. Depois de dez anos, foi positivo pro TAE ter uma discrepância pra carreira docente.

Alessandro – a última pergunta. É a mesma pergunta que foi feita às pessoas que participaram do questionário. Descreva o que pode ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGR5 – eu parto da... até pra ser coerente com todas as minhas respostas, que a gestão é democrática e o que falta é participação, talvez um exercício ainda maior da gestão de fomentar essa participação, que acaba sendo impactada pela desmotivação de grande parte dos servidores. Talvez esse trabalho de motivação, de buscar alternativas pra que eles participem de alguma forma, vincular progressão à participação, pensar em mecanismos, eu acho que é isso que a gente precisa avançar... é como eu disse, a CPPD só existe, na minha opinião, porque está na lei definido que ela é necessária para a participação. E aí ela acaba tendo as reuniões, acaba tendo a... ela é formada, tem os seus representantes, a partir de uma previsão legal. Infelizmente, as vezes tem esse aspecto de imposição, porque ela acaba não só... o ideal é que ela fosse só pedagógica, mas em alguns casos há a necessidade desse caráter de imposição que ela tem, pra fomentar algumas práticas que seriam necessárias. Eu penso que seria o caminho, pelo tempo que eu já tenho de casa, em que eu vejo entrar e sair servidores e eu não vejo mudar esse cenário de desmotivação, mesmo com um número grande de servidores entrando, com um número grande de servidores saindo, entra de maneira parcelada, acaba que com o tempo isso acontece, então na hora que tu fomentar essa participação... por exemplo, como a gente fez no caso de remoção e redistribuição. Os servidores com interesse em remoção e redistribuição, a gente colocou uma... pra atingir um número determinado de pontos. Isso, invariavelmente, fomentou a participação deles em comissões, em coordenação de curso, que era difícil ter coordenação de curso e hoje tu vê interesse porque tem uma pontuação maior. O que eu já vejo hoje como necessidade de alterar? A gente colocou lá 100 pontos, só que a gente não colocou prazo. E o servidor já tem 100 pontos e ele já não tem mais interesse. Na hora que a gente colocar no último ano, nos últimos dois anos, ele vai ter que constantemente, se ele tiver interesse, constantemente buscando essa pontuação, pra atualizar essa pontuação dele. É uma proposta que eu tenho pro consup. Só que aí eu atinjo o quê?... o [IFBEPT] atinge o quê? Os interessados em remoção e redistribuição! E os demais? Nós temos que pensar em alternativas. É o que eu vejo, é uma forma... o quê que a gestão precisa fazer? Fomentar a participação, que eu percebo que é falha, que é bastante falha em comparação com o quantitativo de servidores que nós dispomos.

Fim da entrevista – 10h43

APÊNDICE 13. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR6

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Assistente de Administração

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 23/06/2021

Início da entrevista – 14h

Transcrição

Alessandro – aproveitando que você assumiu um cargo que anteriormente não existia no [IFBEPT], que é a [], gostaria que você abordasse a autonomia do instituto federal, inclusive no que tange às mudanças organizacionais como a promovida em 2020 que instituiu a sua pró-reitoria.

EGR6 – a autonomia é da rede. Todos os institutos da rede têm essa autonomia que a legislação dá. É obrigatório... são 5 pró-reitorias, mas é obrigatório que tenha as pró-reitorias fins. Você não pode deixar de ter as fins. Ensino, pesquisa e extensão, esse tripé é necessário e desse daí não se pode abrir mão, ensino, pesquisa e extensão tem que haver e por conveniência e oportunidade do gestor, porque a competência do gestor máximo da instituição é essa visão estratégica de moldar a forma de administração, a forma de gestão, pra encarar os desafios conforme as necessidade, então isso é da rede, tem a prerrogativa de fazer essas mudanças, mas sem deixar de ter o ensino, pesquisa e extensão dentro das 5. As outras ele pode moldar. É nesse sentido a autonomia. E as mudanças que ocorreram, foi verificado o cenário de necessidade para adequar as necessidades estratégicas do [IFBEPT], como eu falei, pra captação de recursos, essa proximidade mais com os ministérios e bancadas federais pra trazer recursos, porque você sabe que nós estamos trabalhando com um orçamento que nós tínhamos em 2013, em 2010, quando nós só tínhamos as unidades [A] e [B]. E hoje somos seis unidades, então se nós não tivermos captação de recursos fora da LOA, nós não temos nem como pagar, fazer nada... nem uma ação de fomento, nem uma ação de programas consegue executar, então a gente ainda consegue e os outros IFs se admiram que no [IFBEPT] acontece, de ações, programas e bolsas acontece, porque nós estamos trabalhando, nunca deixamos na gestão de trabalhar junto com a bancada federal, pedindo mesmo, mostrando projetos, nós temos projetos pra tudo. Temos projetos pra várias ações que apresentamos pra isso e agora estamos refazendo um projeto em convênio com a prefeitura [do município A], o “ [A] 300 anos”, nós estamos reformulando ele, então a gente está sempre em busca disso. A parceria da [área em que atuou] é na parte estratégica e documental e essa relação e a construção dos planos é feita através da [Proppex], que é a pró-reitoria de {pesquisa e extensão}. Constrói como executar e a gente pega o projeto e vai buscar, então dentro dessa necessidade de se adequar a realidade, que hoje a gente está vivendo um cenário totalmente atípico, que nunca a gente imaginou, o novo organograma do [IFBEPT] nos trouxe essa nova situação, que a gente precisava reforçar setores estratégicos para o trabalho continuar, o trabalho fluir, então foi nesse sentido que foi refeito o organograma do [IFBEPT], tinha essa... tem essa... tanto é que ele foi, não foi nada criado do nada por nós. Não é uma inovação. Nós fizemos uma pesquisa na rede entre os outros institutos, muito baseado, mas principalmente no instituto federal do paraná, que está com um organograma bem parecido com o nosso. O nosso é bem baseado no do Instituto Federal do Paraná, que já vem há muitos anos dando certo, as competências, a estruturação da [Proppex], da proplan, que no instituto federal do paraná já vem dando certo. A gente... acho que a gente não cria, a gente só copia. A gente estruturou bem, fez

pesquisa com relação a isso e foi um tipo de organograma, uma estrutura que já existia na rede, que já funcionava e já vinha dando certo a muitos anos e que a gente fez implementar no [IFBEPT].

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] desde que passou a atuar no Estado até hoje.

EGR6 – eu posso falar com mais propriedade da parte de onde eu estava participando da gestão, então de 2014 pra cá... inicialmente, eu acho que é o ponto mais relevante pra mim é a criação de organograma no [IFBEPT], porque quando eu entrei não existia um organograma. As pessoas não sabiam suas posições e estavam lá pra quê... ou entravam com o cargo de assistente de administração e.. ah, você está lotada na proad. Ai o pró-reitor da proad... fica trabalhando no SCDP, me deslocava e não tinha essas estruturas com as competências e o organograma definido. Vou te dar um outro exemplo, quando eu fui trabalhar na direção geral do *campus* [A], que eu já trabalhava até então na reitoria, cheguei no *campus* [A] e existia uma diretoria administrativa, como existe ainda hoje, só! E vários servidores lotados lá dentro, mas quem fazia o quê era competência de quem, ai tinha administrador, tinha contador, tinha assistente em administração, soltos dentro da diretoria administrativa, mas não tinha cada um com seu perfil delimitado e suas competências e atribuições delimitadas. Não existia um organograma. Isso daí pra mim foi a peça chave que, ao meu ver, deveria ter sido desde 2010... nós deveríamos ter um organograma definido, mas isso daí pra mim já foi um grande avanço. Quando as pessoas puderam ter... essa era minha visão na época dentro do *campus* [A], que existia uma sessão, que a gente colocou um FGzinho, um FG pequeno, que a gente não tinha grandes cargos, mas era uma diretoria administrativa, um fg pra sessão de licitações e contratos, um FG pra departamento de contabilidade e finanças e um FGzinho pra apoio a serviços administrativos... aquela manutenção predial dentro de uma estrutura administrativa dentro do *campus* [A]. Então começou a fluir, porque quando se chegou lá, tinha um processo de 2011. Eu cheguei lá em 2014 e tinha processo de 2011 pra compra de material de laboratório que não tinha sido comprados ainda, uns processos gigantes, aqueles dinossauros, então quando foi estabelecido competências... – meu amigo, esse trabalho aqui é seu... e o fluxo interno, quer dizer sai de você e vai pro João. Sai do João e vai pra Maria, então quando foi mapeado o caminho, então – ó, tá parado em você... então pôde-se fazer com que os processos administrativos andassem e não existe... hoje se você disser que existe um processo de anos atrás parado, hoje em dia vão achar que sim. Hoje em dia a pessoa dá entrada num processo e diz assim – tá demorando, já tem 30 dias. Essa realidade eu também recebi quando eu assumi a chefia de gabinete da reitoria e a realidade era assim – tinha uma pilha de processos de RSC pra... eu sei que já estava tudo certo. Era só pra emitir a portaria pra pessoa a partir de então passar a receber. Existia uma pilha tão grande assim, uma pilha mesmo pra emissão e ai a própria CPPD já orientava os servidores... olha, o seu processo já foi. Quando entra no gabinete, leva cerca de 30 dias pra emitir a portaria. Poxa, e hoje quando chega lá o processo pra emitir uma portaria, se passar 2 ou 3 dias, a pessoa começa a reclamar. A realidade era outra, era outro cenário e hoje quando a gente lembra, a gente não acredita que a gente trabalhava assim, como era. Então eu vejo como já mudou, já estruturou. não tá 100%? Não tá! E nunca vai estar, porque a gente tem que buscar a melhoria contínua. Nunca vai estar, mas a gente caminhou e caminhou bastante. Caminhou... o processo precisa ser revisto sempre. Como está, pode ser melhorado. Sempre precisa ser revisto, não é engessado, mas a gente já caminhou, já caminhou bastante, então essa estrutura de organograma... primeiro organograma nos *campi* e na reitoria, a primeira estruturação, acho que foi um marco. Outro marco pra mim, que foi bandeira [do atual reitor], foi o sistema acadêmico, porque eu, EGR6, me surpreendi, enquanto servidora, quando cheguei no *campus* [A] e descobri que as notas e frequência dos alunos era feita em planilha excel. Quando você diz que uma instituição federal, de rede, como é o [IFBEPT], trabalha com as notas e frequência no registro acadêmico era feito em planilha excel, como se fosse uma escolinha de bairro e eu acho que nem as escolinhas de bairro hoje trabalham assim,

porque não tem como. Como o trabalho dos professores foram em planilha excel, não tem como... então essa foi uma bandeira [do atual reitor] e enquanto isso não foi implementado... o primeiro sistema foi a sages, mas foi um paliativo, sabe como se você não tem outro, vamos criar um... criaram um... .profissionais de dentro do [IFBEPT]... vamos criar um sistema e vamos colocar... o sages tinha falhas, mas já não era melhor do que a planilha excel e depois migramos o sages para hoje, graças a Deus, o Suap. E se o Suap não estiver atendendo, futuramente vamos mudar para um outro sistema melhor, mas a gente tem que evoluir, isso não pode acontecer. Hoje, se você disser pro professor – ah, você vai voltar a fazer planilha excel para lançar as notas dos alunos, ai todo mundo vai cair pra trás, mas era assim que eles trabalhavam até 2014. Parece surreal, mas é verdade. Era assim. Então pra mim foi um marco, pra gestão acadêmica dentro do [IFBEPT]. Eu falo do *campus* [A] como referência, mas sempre foi referência porque foi o primeiro *campus*. O que chega primeiro, sempre chegou primeiro no *campus* [A], então essa realidade era em todos os outros *campi*. Se no *campus* [A] chegou primeiro... chegava tudo primeiro, até pela localização... a reitoria está dentro do *campus* [A], então tudo no *campus* [A] é atendido primeiro, o piloto é no *campus* [A], agora imagina a realidade como era nos outros *campi*, então essa mudança de organizar um organograma, as estruturas, as atribuições, o papel de cada um, sabendo quem é quem e esse fluxo interno de procedimentos, foi um marco pra que a gente pudesse avançar. O registro acadêmico... e também era só um registro escolar e foi dividido em registro acadêmico e registro escolar, pra dividir as atribuições, porque precisava ter um acadêmico pra cuidar também da parte superior para cuidar do superior separado da parte do médico. Foi separado, foi criado sistemas informatizados pra isso, até porque, já pensou, o aluno terminava ... outro marco é a possibilidade de transformar o estágio obrigatório ser feito através de artigo publicado, porque a realidade do mercado de trabalho no Estado é muito difícil e era muito difícil colocar nossos alunos pra estagiar naquela época e eles terminavam todo o curso e não conseguiam estágio, porque não tinha vaga no mercado de trabalho, o mercado de trabalho não compilava. Antes da gente começar esse trabalho mais intenso com as instituições particulares, com os empresários, essa relação pra contratação, foi instituído também seguro para os alunos, que não tinha, foi feito seguro... O [IFBEPT] abarca hoje seguro para os alunos do [IFBEPT]. É pago pelo [IFBEPT], não é uma obrigação da legislação, que o [IFBEPT] pague, mas o [IFBEPT] paga esse seguro, pra que desse uma maior segurança aos empresários, pra que trouxesse os nossos alunos pra dentro das suas instituições, dos seus órgãos. Isso daí também foi importante, porque os nossos alunos poderiam fazer, os que não conseguiam a vaga de estágios, elaborar artigos e fazer a conclusão do seu curso e receber o diploma, então hoje em dia muitos alunos foram... esse problema foi resolvido dessa forma. E outro avanço foi essa proximidade maior com a bancada federal, porque a gente não tinha, não trabalhava muito isso e a gente começou a trazer mais programas pra dentro do [IFBEPT], TEDs... esse ano foi uma grande conquista, foi a primeira vez que a gente conseguiu a emenda prioritária de bancada. São 11 milhões e duzentos mil reais, num cenário caótico em que vivemos, com corte de orçamento, que os IFs estão desesperados, o [IFBEPT] conseguiu uma emenda de bancada, porque a gente conseguia emendas individuais... a gente conseguia com um deputado aqui, outro senador, outro deputado, mas hoje, esse ano, 2021, nós conseguimos, pela primeira vez no [IFBEPT], conseguimos uma emenda de bancada. Então foi uma atuação conjunta da pró-reitoria de planejamento, da diretoria de relações institucionais, ai demonstra o papel estratégico de ter sido criado essa diretoria de relações institucionais, que está lá no dia a dia com eles, a atribuição dele é dia a dia, de gabinete, é de estar em porta de gabinete, com assessores e tal, com a parte estratégica da pró-reitoria de planejamento, com a relação política [do reitor], então isso dai demonstrou só essa vitória desse ano. Nós criamos em 2020 essas pró-reitoria e em 2021 nós conseguimos a primeira emenda de bancada pro [IFBEPT], num cenário de extrema necessidade, tem IFs na rede que não sabem o que vão fazer pra operar, estão desesperados e o [IFBEPT], não vou dizer que está bem, mas está numa situação mais tranquila pra... principalmente porque a gente vai precisar comprar tablete, computadores, nós

precisamos de investimentos e na LOA deste ano não veio investimento, nós não temos recursos para investimentos. O investimento vai vir da emenda de bancada.

Alessandro – identidade do [IFBEPT] – eu gostaria que você abordasse a legitimidade do [IFBEPT] em relação a sua proposta de atuação, com tantos níveis e modalidades de cursos e outras finalidades, a sociedade já reconhece o [IFBEPT] pelo que ele se propõe a ser?

EGR6 – Olha, dizer que 100%, eu acho que ainda não. Acho que ainda temos muito a alcançar, muito a trabalhar nessa imagem, mas de uns dois anos pra cá a gente já mudou muito essa imagem. Era pior. Era muito difícil.

Alessandro – e como se conseguiu mudar esse quadro?

EGR6 – as ações da gestão do [IFBEPT] foram reforçar a comunicação dentro do [IFBEPT], porque a comunicação anteriormente era uma assessoria de comunicação a qual tinha um FG ligado ao gabinete. Nós estruturamos um departamento. Esse departamento foi estruturado com jornalistas, colocado mais jornalistas lá, colocado designer gráfico, publicitário, revisor de texto... nós precisamos estruturar essa comunicação, porque antigamente era uma assessoria FG com um jornalista lá. Nós reestruturamos e hoje nós temos vários profissionais lá dentro. Ai foi criado um departamento inicial e agora nessa última revisão nós transformamos numa diretoria. Pela importância da posição estratégica da posição do [IFBEPT], foi criada essa diretoria, a qual tem um diretor de departamento de comunicação que é pra se preocupar com a linguagem, com a comunicação e com as peças institucionais dentro da instituição, então várias cabeças pensando juntas para montar as estratégias pra gente conseguir consolidar essa imagem do [IFBEPT] e desses dois anos pra cá, já melhorou, mas eles têm muito trabalho a frente, mas deu uma boa melhorada, mas ainda não está... não posso dizer, porque a melhoria é contínua... mas já deu uma boa melhorada, já mudou, mas ainda não chegamos, não podemos dizer que já tá bom, que não tá, ainda não chegamos aonde queremos chegar.

Alessandro – descreve pra mim como o [IFBEPT] funciona administrativamente. Unidades e estrutura organizacional de forma geral.

EGR6 – o [IFBEPT] é constituído pelos órgãos Reitoria, conselho superior, que está acima da reitoria, as direções gerais dos *campi* e os conselhos. É dessa forma e eu posso te falar dentro da reitoria como está estruturado. Dentro da reitoria, o gabinete da reitoria, que é o órgão principal, uma secretaria executiva dentro do gabinete da reitoria, uma chefia de gabinete dentro do gabinete da reitoria, um departamento de expediente dentro do gabinete e uma diretoria de relações institucionais, que é esse trabalho externo de agenda, de parlamentar, de bancada federal, de reuniões com outros órgãos, por exemplo a gente teve agora uma solicitação de reunião com a CTMAC, que está com um programa de educação, então quem vai nessa reunião, o primeiro contato institucional é com essa diretoria de relações institucionais, é como se fosse um RP nosso pra fazer essa relação, faz a ponte, traz a proposta pra gente sentar e verificar. Faz essa análise e esse primeiro contato. Faz esse contato de captação, faz essa prospecção de outros órgãos, que a gente também busca outros órgãos, não só eles que buscam a gente, a gente também busca eles, então essa diretoria de relações institucionais também trabalha alinhada com [o departamento em que atuo], porque [é ela que] dá as diretrizes. E são 5 pró-reitorias e ai vem as diretorias sistêmicas, que são ligadas... a DITI, que é a de tecnologia de informação, a diretoria de ética – DIET, a DICOM, que a diretoria de comunicação. A diretoria de comunicação é a que abarca todo o parque tecnológico e infraestrutura de informática do [IFBEPT]. A diretoria de ética é a responsável por assessorar a governança dentro do [IFBEPT], então nós temos um plano integridade, atendendo à

instrução normativa da CGU, a instrução normativa n. 01 de 2018, se eu não me engano. Ela abarca a necessidade de todos os órgãos governamentais elaborarem um plano de integridade onde é tratado ética, conflito de interesses, estrutura dentro do [IFBEPT] em termos de atendimento à ouvidoria, as reclamações, as situações, e a parte da governança, então ela faz toda essa assessoria e trata da parte de governança, assessorando o comitê de governança do [IFBEPT]. Essa é a diretoria de integridade. E a diretoria de comunicação, que é não só responsável não só pela comunicação do [IFBEPT], gerenciando de forma sistêmica todos os jornalistas, porque cada *campus* tem um jornalista, mas as diretrizes são centralizadas na diretoria de comunicação da reitoria, então eles se reúnem assim... é uma gestão de forma sistêmica aos *campi*. Eles se reportam ao diretor de comunicação que está dentro da Diretoria de Comunicação. Ela também abarca a parte estratégica de imagem, de estrutura, de como a gente se comunica com a comunidade, porque é muito importante em vários segmentos... a gente saber falar a linguagem em vários segmentos que a gente quer abarcar, por exemplo, estamos com um processo seletivo proeja, que é de grande interesse [da comunidade no entorno da instituição], e a gente quer alcançar esse público [] e a linguagem pra falar com [esse] público [] é diferente da linguagem que a gente fala com outro público. Então essa diretoria de comunicação é responsável por transformar essas peças institucionais, essas peças de divulgação na linguagem adequada pro segmento que a gente quer alcançar.

Alessandro – não existe mais a Diretoria de engenharia – DIEN?

EGR6 – a Dien passou a ser um departamento dentro da proad, que é a parte da administração do [IFBEPT].

Alessandro – considerando a condição de autarquia que tem o [IFBEPT], explica como funciona a autonomia dessa autarquia em relação às instâncias superiores e em que atividades ela pode ter mais ou menos autonomia.

EGR6 – como você mesmo falou é uma autarquia. Uma autarquia federal que tem essa autonomia administrativa e financeira, gerir o seu quadro e seus recursos. O recurso chegou no [IFBEPT], nós construímos um plano de ação todo ano, que esse plano de ação, nos *campi*, é construído pela diretoria administrativa juntamente com o diretor geral, apresentado à reitoria e é compilado um plano de ação geral do [IFBEPT], então nós gerenciamos as nossas ações esse ano, vamos construir o plano de ação 2022. Dentro desse plano está abarcado todas as nossas ações, o que vamos comprar, onde vamos investir, o que vamos fazer, de que forma vamos fazer, pra alcançar objetivos e diretrizes, traçados sistemicamente pelo MEC. O MEC nos orienta e nos dá diretrizes e através de legislação, que nós seguimos. Nós só fazemos aquilo que está na legislação, como órgão da administração pública. Se vem normativo e legislação na forma de diretrizes e de forma sistêmico, que a gente precisa seguir aquela legislação, mas como nós vamos fazer, nós temos autonomia de fazer como quando, de que forma nós vamos fazer, por exemplo nós vamos precisar ter o retorno de nossas aulas presenciais. Já existe uma diretriz do MEC, já existe ofício do MEC pedindo a manifestação de todos os órgãos federais de educação, da rede federal, que se manifeste quanto ao retorno presencial das aulas, o retorno geral também do trabalho presencial. O [IFBEPT] tem autonomia para desenvolver o seu plano de retorno. Como nós vamos retornar, de que forma nós vamos retornar e quando nós vamos retornar. É aí que está a nossa autonomia, estamos construindo esse plano. E vamos voltar. O mec simplesmente não pode dizer – segunda-feira todo mundo lá... Nós também não somos limitados por recursos repassados pela união, porque nós temos recursos repassados pela união através da LOA, vamos chutar aqui um valor, vamos dizer 50 milhões. 50 milhões repassados pela LOA. Nós recebemos esse valor descentralizado, manda pra gente, nós temos autonomia de dizer com o quê nós vamos gastar. É uma autonomia limitada porque

a LOA já vem o que é fomento, o que é investimento, o que é custeio. Eu não tenho como pegar o valor de custeio e gastar com investimento. Como esse ano não veio investimento, é mínimo. Não veio investimento, aí o [IFBEPT] tem formas de captar recursos, vai captar com a bancada federal recurso para investir. Quando a gente precisa investir, a gente precisa equipar melhor laboratórios, comprar equipamentos, construir prédios, construir blocos. Agora a gente inaugurar o bloco de sala de aula de medicina veterinária [no *campus D*]. Tá pronto o prédio, tá lindo. Precisamos porque o curso de medicina veterinária requeria mais salas de aula, mais laboratórios, mais infraestrutura. Investimento! Precisamos ter mais investimento, mas não veio na LOA. Vamos captar junto à bancada federal. A bancada federal destinou pro [IFBEPT], perfeito, vamos fazer. O [IFBEPT] quer fazer ações de bolsas, programas, fazer cursos FIC, cursos profissionalizantes, os cursos no contra-turno para alunos da escola estadual, vamos atrás de TED. TED com o ministério. Pode ser o MEC. Agora a gente está pleiteando com o ministério das mulheres. O ministério das mulheres descentralizou o recurso pra gente, a gente vai fazer cursos pra mulheres em vulnerabilidade social, através do TED, porque se a gente depender e ficar esperando vir da LOA, não vem. Cada vez a LOA tá vindo menor, então a gente pega a LOA pra custeio e o que vier de fomento dentro das pró-reitorias fins e esse investimento maior, essas ações que a gente quer fazer e acontecer mesmo, a gente vai captando recurso através de descentralização, que são os TEDs ou emenda de bancada, emenda parlamentar. E isso não impede que um parlamentar também, apesar de a gente ter recebido a de bancada, a gente ainda possa conseguir uma individual com outro deputado – não, eu quero abarcar programa cultural, de cultura e eu até propus isso pro [Fulano]. Vamos fazer sarais e... porque depois da pandemia, a gente vai precisar alimentar as aulas, que a gente está numa situação muito complicada psicologicamente. Vamos fazer um programa de cultura, sarau, música, *shows*, entretenimentos, dança, literatura, filme, fotografia, cinema, dentro dos *campi*. Vamos fazer? Então a gente vai conseguir um parlamentar pra investir nisso... a gente consegue uma emenda individual e consegue realizar, então a gente não está restrito ao recurso que vem descentralizado do MEC, da LOA. Isso aqui é o nosso custeio, nosso feijão com arroz, é o nosso salário base, mas a gente corre atrás de conseguir mais pra gente fazer o extra, trocar de carro, pra ir no salão de beleza, é o extra. O recurso financeiro vem descentralizado porque é por lei. A LOA é lei pra gente, não é porque o MEC. É por lei e o MEC é obrigado a descentralizar esse recurso pra autarquia chamada [IFBEPT]. Vem por lei e a autarquia tem a autonomia administrativa e financeira de dizer quando, como, de que forma, como vai ser gasto esse dinheiro.

Alessandro – os públicos, em baixo percentual, concordam totalmente que podem manifestar livremente suas opiniões, seus pensamentos e ideias sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em reuniões de trabalho ou outros momentos de ordem administrativa e pedagógica. Qual a sua percepção sobre esse resultado?

EGR6 – bem, deixa eu ver aqui como eu coloco. Eu já te exemplifiquei qual a forma de entendimento dessa manifestação de pensamento, é uma forma de entendimento, porque? Eu posso manifestar? Eu acredito, eu não vejo... todo mundo pode manifestar seu pensamento sua opinião contrária, mas respeitando o outro lado também e nem desconstruindo a instituição. A gente sempre tem que procurar a melhoria continua, mas sem denegrir o trabalho do outro colega também, porque nós temos colegas trabalhando fazendo o máximo que ele pode dentro do cenário que ele está. Então eu acredito que talvez nessa liberdade de expressão, que hoje é assunto até nacional, porque quando eles dizem que estão ferindo a liberdade de expressão, por exemplo, de dizer que se deve fechar o STF, você entende que isso daí é uma posição anti-democrática e inconstitucional, que não se pode falar isso, porque existe uma constituição acima de todos nós que não se pode falar isso, aí não é minha liberdade de expressão. A constituição limita a sua liberdade de expressão, o direito coletivo é superior ao direito individual. Então o direito individual sempre vai perder quando a gente tiver o direito coletivo sendo atingido, então dessa

forma eu vou trazer para o âmbito do [IFBEPT]. Existem pessoas que querem manifestar a opinião, denegrindo, falando mal, mas qual é essa opinião. Você, o que teria pra melhorar? Não é só falar que não presta, que não vale e que está ruim. É dizer – eu acho que deveria ser dessa forma, é propor melhorias, não é denegrir a instituição e quando eu falo que o [IFBEPT] não é democrático, que o orçamento é decidido só pelo gabinete, que não é executado e que o orçamento é mau executado, eu estou falando mal de uma instituição como um todo. Eu não estou respeitando o trabalho de várias pessoas. Não é só [o reitor]. Tem uma equipe de gestão completa, que trabalha ali pra executar isso e que pensa, tenta fazer, deixa muita coisa da sua vida pra tentar executar isso e está achando que está fazendo da melhor forma possível e pelo menos está tentando. Você, conseguiria nesse lugar, fazer? É bem nesse pensamento. Como você faria, estando nesse lugar? Qual é sua proposta nova? Porque eu já ouvi e tenho visto muitas propostas chegarem - Ah, a gente não pensou nisso, vamos pensar aquilo, então as propostas são ouvidas, mas que venham propostas construtivas. Vou te dar outro exemplo, a gente se abarca também na legislação. Nós temos um código de conduta do agente público. É uma portaria do ministério da economia. É o código de conduta do agente público. Ressalta – agente público – terceirizado, estagiário, servidor público, aquele agente que é só cargo comissionado, que não é concursado, mas que é cargo comissionado.... abarca! E ele diz a conduta de cada agente público, dentro desse código de conduta. E faz ressalvas e determina que é vedado... isso é uma legislação federal... vedado a manifestação, mesmo em conta particular, de rede social, pra falar mal da sua instituição, do seu órgão, do seu trabalho. Você, enquanto agente público, não precisa nem ser servidor concursado, é um terceirizado. Não pode ir pra uma rede social falar mal de um órgão da administração federal. Isso é uma legislação. Pra quê? Pra que não haja esse conflito, essa guerra. E denegrir as instituições. Então quando a gente está falando isso, a gente deve pensar assim – eu não vou falar mal da gestão, mas eu estou falando mal do [IFBEPT] e eu não vou deixar falar mal do [IFBEPT]. É o órgão onde eu trabalho e existe toda uma legislação que abarca isso, que protege isso, então as pessoas não entendem bem isso, é uma questão de interpretação, eu acho. Poder ser ouvido e poder falar, você pode falar, mas dexe que seja construtivo. Dê sua opinião de como melhorar, ofereça soluções. E não diga assim – tá ruim, Alessandro. Você não sabe fazer! – olha, como está ruim, como está ruim, como está ruim! Tá, mas como seria o melhor? Como poderia melhorar? Eu acho que nesse âmbito, sugestões, né. Talvez seria bom implementar alguma forma de caixinha de sugestões pro [IFBEPT], ser implementado desse tipo, virtual, até pra receber opiniões, mas a ouvidoria não é só pra receber reclamação, ouvidoria também é pra receber sugestões, mas a gente pode trabalhar também uma espécie de caixinha de sugestões, que seja dentro do site, virtual... envie aqui sua sugestão pra gestão. Pode ser uma forma de implementar, mas no âmbito de uma situação de construir, porque eu já estive fora da gestão. Desde que eu entrei, no início eu não fui cargo dentro da gestão. Eu trabalhava só dentro da proad. Eu tinha as minhas críticas à gestão, assim como eu coloquei quando eu entrei. Não tinha organograma no [IFBEPT]. Eu, enquanto, formação em direito e enquanto formação em direito empresarial, especialização em educação, eu entro numa instituição que não tem organograma, eu não sabia... então eu tinha as minhas opiniões, que achava errado na gestão, mas em nenhum momento eu ficava – ta errado, não sei o quê, vocês não sabem trabalhar. Não! Eu achava que precisava ser criado isso, ser criado aquilo, ser implementado aquilo. Eram coisas que precisavam. Eu não sei se eu consegui te responder.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT] considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria. Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e a autonomia dos *campi*?

EGR6 – iniciando que a gente tem o colégio de dirigentes. No colégio de dirigentes, nós temos um diretor geral de cada *campus*. Nós entendemos que o diretor geral é o representante do *campus* na reunião. Ele fala... o diretor geral do *campus* [A] fala pelo *campus* [A] na reunião. Todos os assuntos e decisões

são apresentadas nessa reunião e são discutidas na reunião e aí são colocadas as visões... várias visões amplas de cada *campus*, [o *campus* B] põe seu posicionamento, põe a sua realidade e daí é feito um consenso. Vamos fazer assim, vamos fazer assado, com diferenças. Vou te dar um exemplo, estamos construindo o plano de retorno presencial. Na última reunião do colégio de dirigentes, a gente estabeleceu que a partir de agosto. O plano vai iniciar em agosto. Agosto, as ações que o [IFBEPT] vai tomar até ter definitivamente a gente presencial... definitivamente a gente presencial, a projeção é que seja em janeiro de 2022. Vão ser várias ações e aí [o *campus* B] se apresentou dizendo assim – não, mas nós temos uma realidade que nós temos alunos que precisam desse atendimento presencial ainda no segundo semestre. São realidades diferenciadas, que a gente vai precisar atender e foi foi foi foi foi, aí veio uma contraproposta. É uma espécie de... eu não entendo muito de ensino, mas pelo que eu entendi, é como se os nossos professores, como já estão vacinados, [no *campus* B] 100% vacinados, eles vão, de forma, tipo plantão pedagógico, eles vão poder ir de forma escalonada. Eles estão montando esse plano na parte de ensino pra atender especificamente, pelo menos [no *campus* B], eu não sei se vai se estender. Como eu te falei, eu não entendo da parte de ensino, se vai se estender aos outros *campi*, especificamente os alunos desse nicho aí que tem [no *campus* B], que são muito carentes e não têm acesso à *internet*, então eles precisam de uma orientação ou receber material impresso e ter orientação pelo menos uma vez por semana, fisicamente do professor. Vai ser uma espécie de plantão pedagógico e isso já começar no segundo semestre. Então essa discussão foi construída na reunião de colégio de dirigentes. Foi colocado uma visão da pró-reitoria de ensino, foi contra-argumentado com a direção [do *campus* B], foi ouvido também o *campus* [A]. Todo mundo teve oportunidade de colocar e no final houve um consenso. E o plano está sendo construído. Eu não sei se eu consegui abarcar a resposta, entendeu. Eu tenho a participação... a gente entende que a diretora [do *campus* B] é a representante [do *campus* B] nas decisões de alta gestão e eu vejo eles defenderem mesmo com unhas e dentes cada visão, então o que falta, eu acredito, é a divulgação disso, chegar lá nas pontas que é defendido. De certa forma, quando é positivo, até chega, mas quando é pra dizer que não dá, o diretor geral nunca diz que não dá porque ele concorda, ele diz que foi decisão [do reitor]. E não foi só

Alessandro – como o [IFBEPT] define de fato as bases de distribuição do orçamento?

EGR6 – cada *campus*, todo ano, por exemplo, agora no segundo semestre, a pró-reitoria de planejamento vai enviar um *email* a cada diretor geral dizendo – senhores, começamos a elaborar nosso plano de ação pra 2022, solicito que seus *campi* elaborem seus planos de ação pra que seja enviado pra pró-reitoria de planejamento que vai compilar um plano geral do [IFBEPT]. Então o diretor geral pega o seu diretor administrativo e vão elaborar um plano de ação que eles pretendem... porque acontecem coisas que depois a gente precisa apagar incêndios, mas o que planeja para. O ano que vem nós vamos... (inaudível) junto com o diretor administrativo de cada *campus*. O diretor geral aprova e envia pra pró-reitoria de planejamento. Agora temos planejamento, anteriormente era proad. E a gente junta... por exemplo, os *campi* querem... vamos dizer que cada um deles... o que eles têm em comum... todos eles querem comprar tablets. Vamos fazer aquisição de tablets e já está aqui no plano geral abarcando todas as unidades. O que eles têm em comum? Todos querem comprar cadeiras novas... compras pra cada... tudo vai ser num plano geral! Mas pode ser que [o *campus* D] precise comprar vacinas pra gado, porque lá tem boi, vacinas para gado, só serve pra [*campus* D]. Vai estar lá no nosso plano específico para [o *campus* D] a aquisição de vacina para gado e isso vai ser descentralizado. Quem diz o que e como, o que precisa, essa elaboração do quê, o investimento, onde vai investir recurso, o que precisa comprar, esse plano é escrito todo ano pela direção geral do *campus* e é enviado à Pró-reitoria de planejamento. A gente só pega o que eles disseram e constrói num plano geral. Então em vez de fazer vários planos, a gente tem um só de execução e que abarca cada ação dessas, mas quem disse o que ia fazer, o que o *campus* precisava foi o diretor geral junto com o diretor administrativo. Ontem, agora vou fazer um

adendo. Ontem... estou fazendo mestrado... ontem na minha aula de mestrado, tenho vários colegas e eu tenho um colega que ontem falou que ele o projeto dele é construir uma proposta de plano pra ser mais democrática essa gestão que tenha participação das bases, que ao ver dele, a decisão era só da pró-reitoria. Ai eu ia falar, mas tinha outra colega, a [Dina], que estava lá, administrativa, que ela já trabalhou na proad e hoje ela está na diretoria administrativa [do *campus* C]. Ela entrou na fala e disse assim – colega, deixa eu te corrigir. Eu entrei em dezembro de 2020 na direção administrativa [do *campus* C] e venho estudando os planos pra trás, o que já foi... e vocês vêm há três anos repetindo o mesmo plano de ação. Ai vai dizer que é a reitoria? A gente democraticamente recebe a demanda do *campus* e não seria democrático se eu pegasse o plano e devolvesse pra eles dizendo – não, não vou fazer isso porque tu estás repetindo o plano do ano passado. Não, a gente mandou esse plano, é o plano que o *campus* está enviando, a vontade do *campus* de dizer – eu to te mandando um plano com o que eu quero comprar. Se ele diz que é aquilo que ele quer comprar, a reitoria vai colocar no plano de ação, a gente não modifica o que o diretor geral e o diretor administrativo mandou. A gente vai fazer exatamente aquilo, a não ser que seja comprar uma nave espacial. Teve um pedido de compras que foi feito pelo syscomp um ano. Uma pessoa, um gestor, que era chefe de departamento, pediu que fosse adquirido pelo [IFBEPT] uma máquina de café, daquelas eletrônicas, não sei se tu já viste no TCU, CGU, que faz cappuccino, que faz chá, que era pra cada sala do [IFBEPT]. Diante da nossa realidade, ali a proad corta, não dá! Não dá! Mas se não forem coisas assim, estranhas, esdruxulas, a gente vai seguir exatamente o que o diretor mandou. Agora, ai o colega fala, acha que fica só a nível de pró-reitoria. O *campus* ta mandando há três anos o mesmo plano de ação, o que nós podemos fazer. Ai veio a fala do professor, isso foi discutido ontem a noite, veio a fala do professor – isso caracteriza demonstrar que a instituição não está conhecendo a instituição. O rapaz lá de dentro, ele é [do *campus* C], trabalha no administrativo e veio falar isso. Ele não sabe que é o diretor administrativo, junto com o diretor geral, que define isso e esse ponto me salientou bastante porque eu acho que a gente precisa levar isso pra comunicação e discutir de que forma a gente precisa divulgar mais os procedimentos. Teve agora, foi aprovado na última reunião do consup, o guia de mapeamento de processos do [IFBEPT]. Aprovamos o guia que é o norte para que cada unidade faça o mapeamento dos seus processos internos. Isso daí vai ajudar a demonstrar quem é quem, os papéis, mas a gente enquanto reitoria, não dá, mesmo que a gente quisesse, a gente não tem tempo e nem condições hábeis de entrar em cada *campus* e elaborar, mapear por eles, então eles precisam elaborar, então a gente criou um guia com exemplo, tem um passo a passo de como mapear processos. Isso foi aprovado, tá publicado já e isso já vai ajudar. Eu não sei se eu consigo demonstrar essa definição do orçamento não é da reitoria. Todo ano o diretor geral... esse ano ele vai elaborar, ele tem o segundo semestre pra elaborar. A gente, em janeiro de 2022 vai aprovar e vai publicar esse plano de ação do [IFBEPT]. Esse plano de ação do [IFBEPT] nada mais é do que o plano que cada diretor geral disse que vai fazer em 2022 junto com as ações da reitoria, então o diretor geral precisa também ter essa visão... ele pode, eu acredito que isso pode ser implementado, a direção geral de cada *campus*, chamar a comunidade pra discutir, tipo um orçamento participativo na hora dele elaborar... é uma possibilidade e isso a gente pode até rever, vir a propositura [do reitor], que os diretores gerais façam isso, mas quem precisa fazer são os diretores gerais e não tem nada que os impeça, já poderiam estar fazendo, chamando em reunião, chamar os coordenadores de curso, olha, o diretor de ensino...eu não sei se você enquanto diretor de ensino em alguma época foi consultado o que precisa ser comprado. Chamar os coordenadores de curso – o que precisa ser comprado para os laboratórios? Quem sabe é quem está lá na ponta. Ai vê o que precisa pro ano e ai fazem aquele plano e mandam pra reitoria e a reitoria só faz colocar no plano. Em cima desse plano que vem tantos mil pra comprar tabletes pro *campus* [B], tantos mil pra comprar reagentes de laboratório no *campus* [A]. Ok, a gente faz, precisa fazer pesquisa de preços. Precisa de 200 mil pra comprar reagentes. Vai os 200 mil pra lá. Eles dizem o quê. Não é dividido o dinheiro – não, toma 100 pra ti, 100 pra mim e aqui a gente decide o que a

gente vai fazer, não! A gente diz o que vai fazer e quando vem o orçamento, a gente manda as ações, o dinheiro pra realizar as ações.

Alessandro – participação em órgãos de representação. Considerando o baixo percentual dos públicos pesquisados, que concordam totalmente de que se sentem representados pelas pessoas que foram eleitas pra representa-los junto ao consup, existe algum no processo de eleição pra que essas pessoas não se sintam efetivamente representadas?

EGR6 – olha, a gente tem visto não só no consup. Agora recentemente nós tivemos eleição pra CPA ,que é a comissão própria de avaliação. A gente tem uma grande dificuldade, praticamente a gente fica implorando pra que as pessoas participem, pra que as pessoas se candidatem, que tenham representantes. Por exemplo, teve *campus* e unidades pra eleição da CPA, que foram... quem se candidatou, como a legislação diz... se houver só um candidato, é ele que vai. Se ele inscreveu no segmento, é ele que vai ser, compor a comissão. Se houver dois ou mais candidatos, vai acontecer a eleição. Teve unidade que não teve eleição porque não teve candidatos, não teve eleição, na teve participação. O servidor tem o papel dele também de participar, o segmento dele também precisa participar, então eu não posso cobrar e dizer que eu não tenho representante, se eu não participo, se eu não me mobilizo pra ter uma representação lá. Ainda tem outra, a legislação ainda diz – se houver nenhum... se houver um, esse um vai. Se houver nenhum, [o reitor] tem que nomear alguém pra representar. Ai vão dizer que é ato discricionário. E a situação é que ninguém quer. Ninguém quer!

Alessandro – você apontaria motivos pra que essa participação seja baixa ou quase nenhuma?

EGR6 – sinceramente, eu vejo porque as pessoas vêem que é mais trabalho, mais atribuições. E realmente vai te dar mais atribuições. Como por exemplo, também, a eleição pra CPPD. Tudo tem eleição. a gente tem dificuldade de conseguir pessoas... os membros que estavam... vai haver uma nova eleição pra CPPD, que quase todos os representantes que estavam na CPPD pediram pra sair. Mesmo eles tendo redução de carga horária docente pra estar... quem atua na CPPD tem carga horária reduzida, em função da CPPD. Pediram pra sair, porque ao meu ver, é assim, não querem dor de cabeça, é mais atribuição, é igual quando a gente tá no prédio, no condomínio, pra eleição de síndico, ninguém quer ser. Eu vejo que é nesse sentido. A gente tem o mesmo problema pra eleger representante na CPPD, representantes na CPA e a mesma coisa acontece no CONSUP e quando a gente consegue eleger, os colegas conseguem eleger, por exemplo, os *campi* do interior aparecem mais mobilizados. Os interiores têm mais... e por ser menor e ter mais contatos, eles conseguem ter uma representação ai vem alguém que ninguém no *campus* [A] conhece, ai tem uma representação em que eles não elegeram o representante deles e ai eles não se sentem representados, mas na hora da participação, eles não participaram.

Alessandro – ainda nesse tema, digamos que não o *campus* [A] tenha o maior número de professores, mas está lá no consup um representante do corpo docente da unidade [B], não é alguém conhecido, entretanto existe alguma articulação entre os membros representantes e a categoria? Existe alguma comunicação, algum evento que se faz entre ele pra verificar o que eles pensam sobre determinado assunto que é colocado em pauta, como eles devem votar. Isso é possível?

EGR6 – é possível e eu acredito que deveria ser assim. Por exemplo, o professor Valneris é representante docente, é um professor [do *campus* D]. Toda vez que o professor Valneris for participar de uma reunião do consup, era pra ele ser procurado pelos docentes, receber e-mails... olha, professor, vote por isso, temos uma pauta tal, leve pro consup. Ele é representante docente. Nós não procuramos nossos

deputados quando nós temos uma pauta que precisamos que o [IFBEPT] seja alcançado de alguma forma? Ele é o representante e deveria ser procurado pela... e é amplo isso, o nome dele está no site, o nome e o *email* do professor Valneris é público, então a categoria docente, mesmo que não conhecesse, poderia entrar em contato com ele e dizer – olha, nós temos essa reivindicação, podemos reunir com o senhor? Podemos mandar um *email* dizendo isso, isso e isso? O senhor pode levar pro consup, enquanto representante? E ele poderia levar... ou – soubemos que o senhor está relatando um projeto de processos. E esse projeto está com o senhor e nós queríamos omitir nossa opinião com relação a esse processo, vamos mandar anexo esse... não tem nada que vede. Ele é o representante docente, mas assim, a gente não vê essa participação, esse engajamento, essa... mas a reclamação depois vem. Quando é aprovado alguma coisa que não concordam, aí vem a reclamação.

Alessandro – Durante a reunião do Consup, é possível a participação da comunidade, seja assistindo, ainda que não tenha voto, alguém pode chegar lá durante a reunião pra assistir e se manifestar? Existe essa prerrogativa?

EGR6 – não, ele pode assistir... a comunidade. Quando a gente estava presencial, limitado também ao espaço, porque é dentro da sala de reunião e a gente não pode colocar uma turma de 100 alunos lá dentro, mas colocar uma quantidade que dê pra caber as pessoas, né, pra também não ficar... era dentro da sala de reunião e era aberta às turmas... já houve situações de turmas, de representantes de turmas virem assistir à reunião. Só que eles não têm a palavra e pode ser que seja pleiteado, a gente pode pedir à presidência do consup para que um representante de turma tenha fala na reunião, pode ser pedido inserindo um pedido de fala, mas isso é uma coisa pra ser pleiteada na hora da reunião para aprovação da pauta, na hora da reunião, pode haver. E hoje nós estamos com a reunião do consup de forma virtual. Nós temos limitação por questão de *internet*, de rede, não sei se você já notou como é a *internet* no Estado, que o *link* cai, se eu carregar muito, se eu colocar muitas pessoas e, por exemplo, inclusive formaturas, que precisam de números maiores, não usam meet, porque o meet até dá quantidade de pessoas, mas o meet não tem um sistema de segurança, que já aconteceu de colocarem coisas pornográficas no meio da reunião, então foi passado, acho que é RNP, que é outra plataforma, que formatura acontece só nessa RNP, que é mais fechada, que tem um nível de segurança maior, mas já limita a quantidade de pessoas. O meet dá uma quantidade maior, mas a gente tem um sério risco, que foi o que aconteceu, o constrangimento de uma reunião gravada de consup ter exibição de cenas de filmes pornográficos. A gente corre o risco, então tudo isso é pensado – ah não pode, ah não tá abrindo. Existe motivo. Como é que a gente vai colocar isso. Já teve sala de aula. O professor dando a aula no meet e entrarem com conteúdo pornográfico, então o meet não tem essa segurança que a gente tem no RNP, só que o RNP já tem uma limitação de participação, de quantidade, é isso!

Alessandro – ainda sob essa perspectiva, houve um baixo percentual dos que concordam totalmente que participam de reuniões ou eventos para contribuir com sugestões e ideias para ações, planos e projetos. Sobre isso, como se dá essa participação? As pessoas são convidadas para esse tipo de reunião, como ocorrem? São eficazes? Quem conduz? As pessoas vão voluntariamente?

EGR6 – nós temos o projeto reitoria itinerante, que [o reitor] vai em cada unidade com todo o staff. Todas as pró-reitorias e diretorias sistêmicas vão acompanhando [o reitor] com a agenda, para que cada representante, de cada pró-reitoria, cada diretoria sistêmica também presente, tire dúvidas, ouça as reivindicações, tem um momento em que a reunião, tipo roda de conversa, que [o reitor] faz, ele ouve, senta pra ouvir e separado por segmento. É segmento técnico, segmento discente e segmento docente. O que acontece? Pouquíssima participação. Nós paramos a agenda, paramos o trabalho, vamos lá e ficamos á disposição. Nos interiores nós temos quórum, bastante! No *campus* [A], muito difícil! Nos

interiores nós temos participação efetiva. Nessas reuniões são feitas atas, relatórios do que aconteceu, do que foi pedido. Depois essas pessoas recebem retorno das reivindicações que foram pedidas, qual foi o retorno. Quando é a reitoria itinerante, que é cada pró-reitoria em atendimento, os pró-reitores e diretores sistêmicos dão retorno a essas pessoas. Quando é na roda de conversa, [o reitor] envia resposta àquela demanda. É feito atendimento. São feitas reuniões. Essas reuniões são amplas, são espaços abertos dentro dos *campi* com a participação de todos, e mesmo que tenha por segmento, horário, a gente organiza os horários por segmento pra ficar organizado, mas é aberta, então ela pode ter todo o público, principalmente no [no *campus* E] a gente faz logo na entrada, naquele hall de entrada.

Alessandro – isso pode ser melhorado. Há outros mecanismos que se pode lançar mão para tentar minimizar esse sentimento de afastamento que os públicos têm? quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 respondentes em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam de alguma forma serem encaminhadas, respondidas e, quiçá, atendidas.

EGR6 – a gente está com o projeto da reitoria itinerante, que vai começar em agosto, que a gente mudou o formato. Cada ano a gente tenta implementar a reitoria itinerante num formato mais atrativo. Em função da pandemia, esse ano vai ser remoto, não vai poder ser no corpo a corpo, como todo ano a gente fazia, mas a gente colocou um implemento que é como se fosse um orçamento participativo, uma ideia [do reitor]. Não é bem orçamento participativo, mas ela vai procurar ouvir a gestão, a comunidade, para levar aos diretores gerais, que são eles que constroem o plano, essa reivindicação, de cada... então ouvir e deixar claro pra essa comunidade que eles vão poder participar opinando, dizendo por exemplo... ontem o *campus* [C] foi criticado na reunião em que eu estava. Foi construído um redário, daí o rapaz de [do *campus* C] – ah, gastaram 33 mil pra construir um redário, colocam uma rede por ano lá no lugar, mas foi um pedido da comunidade. Os alunos pediram que tivesse um redário, porque? São os que passam o dia todo lá, que almoçam lá e tudo. Foi investido. Foi um investimento pra atender uma demanda da comunidade, daí da mesma forma, foi uma demanda discente atendida pelo diretor geral, mas tem um técnico que critica, então eu acho que essa implementação de ouvir em relação a orçamento, [do reitor]... cada ano ele tem... cada ano ele procura colocar um formato, uma novidade na reitoria itinerante. Esse formato, nesse ano, além de ser remoto, vai ter essa novidade dessa... não é bem... é uma espécie de orçamento participativo, mas é uma adaptação, que é dizer de que forma, quais as necessidades, ouvir para investimentos, cada *campus*, pra que seja levado, depois dessa reunião, para o diretor geral, para constituição desses planos.

Alessandro – um dos aspectos descritos pelos públicos no questionário sobre o que precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a existência de uma política interna que afeta as relações entre gestão e comunidade educacional, especialmente os servidores. Os públicos mencionam dois polos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Esse aspecto de fato existe no contexto do [IFBEPT]?

EGR6 – olha, enquanto agente público, enquanto administração pública, enquanto poder público, sempre vai haver política. A política pública é inerente ao serviço público, porque nós tínhamos uma política que era uma política pública que era desenvolvida enquanto nós tínhamos governo PT e hoje nós trabalhamos com uma outra política pública, que é outro tipo de gestão de governo que está no poder no Brasil. Então, nós, enquanto agentes públicos, estamos sempre desenvolvendo a política. Sempre existe um lado e outro, porque sempre vai existir oposição, porque sempre vai existir a situação e sempre vai existir a oposição.

Alessandro – isso é saudável do ponto de vista democrático?

EGR6 – é democraticamente saudável. Sempre que tem situação, tem que haver oposição. Sempre vai existir oposição, porque não existe consenso. Essa harmonia só existe no Estado (brincadeira!). A harmonia não existe. Sempre tem de haver o outro lado da visão, a visão oposta. Hoje nós vivemos na gestão pública uma política pública que valoriza o empresariado e os bancos. Nós vivemos governos anteriores que valorizava a implementação de políticas sociais, descentralização de recursos e investimento em educação para promover a diminuição das desigualdades sociais. Era uma política pública. Hoje nós temos outra política pública funcionando, favorecendo bancos, favorecendo o capital, que é os empresários, pequenos empresários, fazendeiros, a briga que está tendo hoje lá no congresso, que os índios estão lá na frente do congresso, é por causa disso, mexer na demarcação das terras indígenas para que o agronegócio possa avançar e nós estamos vivendo uma política pública que é a favor disso, contra os povos originários, contra toda essa democratização. Então são dois segmentos. Existem dois lados da moeda. Existem pessoas legitimadas, que estão dentro desse poder hoje, e existe a oposição, que é contra tudo isso e vem desses governos anteriores, que têm essa outra visão mais desenvolvimentista, mais democrática, que era mais pelo social, que era a visão dos antigos governos do PT que já passaram pela gestão. São duas formas políticas e nós, enquanto agentes públicos, não tem como dizer – eu sou técnico e não participo da política. Você sempre estará desenvolvendo uma política pública, porque agente público sempre está desenvolvendo. Eu estou dentro de uma gestão que está desenvolvendo uma política pública que hoje é governada pelo Bolsonaro, mas nós, enquanto agentes públicos, estamos sempre desenvolvendo. Trazendo para o âmbito do [IFBEPT], interno, existe sempre uma gestão e um outro lado da gestão. Hoje dentro do [IFBEPT], quem é essa oposição que recente? É quem já esteve na gestão nos primórdios e quer retornar ao poder e critica todas as ações, é contra tudo e critica... é como eu falei, nunca vai dizer – deveria ser dessa forma! Porque quando estive na gestão, que teve toda a oportunidade de fazer, não fez! Agora que a gente está fazendo... eu não digo que a gente está fazendo 100%, porque a gente não consegue. É muito difícil. E é complicada a situação, mas venha pra cá, venha fazer... - e você, fez metade? Sabe, tem que ter esse... então existe sim as pessoas que já estiveram, por exemplo, e hoje nós temos uma oposição que estava junto com essa gestão. Quando sai do cargo comissionado, vira automaticamente oposição.

Alessandro – e isso atrapalha de alguma forma, porque as pessoas colocam isso como algo a ser melhorado. Esses dois pólos, essas relações, tudo isso que você acabou de narrar, de alguma forma cria um clima ruim dentro do [IFBEPT]? Atrapalha o trabalho e de certa forma a gestão?

EGR6 – olha, nos atrapalha e existe situações que nos levam... que têm levado para o lado pessoal. Nós estamos sofrendo ataques pessoais, mas isso é cada cabeça, uma sentença. Cada caráter, um caráter. Eu {tenho um cargo de gestão}, mas se [o reitor] precisar desse cargo, ele está à disposição, eu vou agradecer essa oportunidade de ter trabalhado com ele e vou ficar à disposição pra ajudar, porque eu sou servidor do [IFBEPT]. Eu fiz concurso pro [IFBEPT], eu não fiz concurso pra ser [gestora]. Fiz concurso pra ser assistente administrativo no [IFBEPT]. Enquanto eu puder contribuir nesse cargo que eu estou, eu vou contribuir, mas amanhã ele pode dizer – olha, eu preciso desse cargo, você não pode mais ficar, eu vou te colocar lá [no *campus* E]. – Obrigado [] pela oportunidade que eu tive aqui. Precisa de mim [no *campus* E]? Vou pra lá. Esse é o espírito do servidor público, então eu não vou ficar com ódio, entendeu? É isso que... tem problemas psicológicos... ódio! Atacando! Nós temos pessoas que fizeram denúncias na polícia federal. Nós temos colegas que estão indo lá e que o delegado já disse que é intriga de órgão e eu espero muito que isso se converta num processo de danos morais... porque você fica com... ah, eu vou ficar com raivinha do Alessandro e vou lá inventar calúnia num órgão federal também

pra ocupar o tempo deles, a ter que chamar a gente pra oitivas, desperdício de dinheiro e tempo público... porque eu estou com raivinha do Alessandro pra fazer o Alessandro ir lá passar por esse constrangimento, então passou do limite. Agora isso a gente não tem como controlar. Caráter cada um tem, caráter vem de berço. Caráter e educação que nós recebemos... a que você recebeu na sua casa, a que eu recebi na minha, não é a mesma dessa pessoa que fez isso, que fica com raiva, está aí com raiva do mundo porque perdeu um cargo de CD. E essa é a oposição que está crescendo... deveriam fazer um grito – queremos um CD, queremos um CD! Eles não estavam ali pra contribuir pra fazer e saíram dos cargos porque não estavam desenvolvendo, porque se você está trabalhando, se você está desenvolvendo o trabalho, por quê você vai sair? Se está dando certo, ninguém mexe no time que está dando certo. A pessoa desenvolvendo o trabalho dela cada um no seu lugar. A não ser que precisa modificar por questões estratégicas. – vou pegar a EGR6 e colocar ela pra trabalhar lá no EAD, que vai ser melhor, ela tem conhecimento. É questão estratégica. Vamos tirar ela daqui e colocar lá, mas se eu estiver trabalhando de forma correta, não tem porque me mudar, a não ser que seja uma questão estratégica. Agora, essa oposição criada por raiva, porque eu saí do cargo, eu vou ficar com raiva e raiva pessoal. Houve relatos. A gente já ouviu relatos de reuniões de pessoas em projetos... que as pessoas que participaram da reunião, que não têm nada a ver com a gestão, ficaram com medo do relato da servidora em questão e disseram... isso daí veio das pessoas que estavam na reunião, da comissão lá que estava numa reunião, chegaram à conclusão de que essa pessoa pode cometer algum atentado contra alguém da gestão por perder um cargo de CD. Olha a que ponto nós chegamos. Então, realmente... mas aí, isso já deve ser um problema psicológico que a gente precisa trabalhar dentro do [IFBEPT].

Alessandro – a escolha dos sujeitos pra assumir cargos de gestão pela reitoria têm a ver com esse aspecto político? Se positivo, como pode afetar a eficiência e a eficácia das ações de gestão?

EGR6 – as pessoas são escolhidas com critérios técnicos, de perfil. A gente busca... a gente não acerta toda vez, porque você não conhece o ser humano 100%. A gente acredita que a pessoa tem subsídios, tem capacidade, tem as atribuições pra desempenhar tal atividade e está alinhada às diretrizes de pensamento que nós temos, porque não adianta... vou dar um exemplo... hoje, se eu for convidada pelo excelentíssimo senhor presidente a ir trabalhar lá no mec ou na setec, vai ser muito difícil pra mim... talvez eu não aceite o convite, porque eu não concordo com a diretriz política do que ele está conduzindo... – ah, vou ganhar 10 mil a mais, mas como eu vou exercer esse cargo se eu não concordo. Ele vai mandar eu fazer de uma forma, vai dizer o pensamento dele, que eu não vou querer. Por exemplo, como a gente teve várias trocas no ministério da saúde, agora atual, são convidados médicos, todos técnicos, excelentes técnicos. Por que eles saem? Porque eles não concordam com essa visão negacionista. Todos são muito técnicos, médicos. O único que permaneceu mais tempo, não era técnico da área, não era médico. Era um militar, por que? Obedecia! Então quando um gestor convida alguém pra desenvolver políticas públicas junto com ele pra desenvolver as políticas públicas da qual ele está trabalhando, as quais ele acredita, as diretrizes. Então são convidadas pessoas que possam ter esse perfil, que vão trabalhar dessa forma, mas também que a gente acredite que tenha o perfil técnico pra desenvolver e muitas vezes a gente passa muito tempo quebrando a cabeça e querendo esse perfil, buscando essa pessoa, porque a proatividade... porque pode ser que essa pessoa não tenha tanta experiência, mas ela pode ser proativa em descobrir, em melhorar, em aprender e isso é o mais importante, porque todos passaram em concurso público, todos são servidores públicos, todos têm capacidade. Diferencia que alguns têm mais perfil técnico, mais perfil pra desenvolver algumas atividades do que outras. Por exemplo, quando eu preciso de um perfil de mais ação operacional ou quando eu preciso de um perfil mais intelectual, de pensamento, de escrita. Vou te dar dois exemplos. Tem perfil que realmente precisa de uma pessoa que vai sentar e escrever projetos, documentos, mais centrada.

E tem outro perfil que eu preciso de uma pessoa de ação, que vai lidar mais corpo a corpo com outros servidores, com outros departamentos, que vai tomar iniciativas, que não vai ficar esperando o processo vir, vai atrás. Existem perfis, então você procura adequar o perfil daquele cargo, como na nossa visão o que precisa a pessoa ter a frente daquele cargo ter e desenvolver com as atribuições que vai da mesma forma. E a gente busca, mas nem sempre a gente acerta. E a gente convida, é dada a oportunidade à pessoa, mas se durante o percurso e isso a gestão já deixou bem claro, você pode até estar alinhado com a gestão, mas se você não desempenhar e o seu departamento estiver dando problemas, se estiver parado, você vai sair, porque o trabalho precisa continuar, a parte técnica precisa continuar, por mais que você esteja alinhado com a gestão, daí você sai e vira oposição. Ai que a gente vê que a pessoa não estava, não, que ela estava só por causa do cargo.

Alessandro – EGR6, a última pergunta. É a mesma pergunta que foi feita às pessoas que participaram do questionário. Descreva o que pode ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGR6 – eu acho que nós precisamos de uma ação e isso não é uma crítica à nossa comunicação, mas a gente precisa chegar e divulgar mais como funciona. A gente está com problema de auto-conhecimento, de os nossos servidores saberem como está hoje, como realmente funciona, uma visão interna e a gente está precisando divulgar isso e hoje a gente tem limitações, de contratação, de concurso, por lei, que a gente não está podendo preencher os cargos vagos, de chamar em concurso público, mas nós precisaríamos estruturar mais a nossa comunicação, colocar mais gente na nossa comunicação, pra fazer chegar mais a divulgação, o conhecimento, trabalhar mais isso no servidor, porque ele conhecendo como funciona, também vem a parte dele oferecer sugestões. É conhecendo que a gente pode ter essa ampliação, porque a pessoa só sabe realmente hoje como funciona todos os processos administrativos se sentar com uma pessoa da gestão e perguntar e está precisando que se divulgue como isso funciona, por mais que tudo seja publicado no site, mas as pessoas não vão lá ver as resoluções. Por exemplo, eu vou pedir agora pra comunicação mandar um *email* ostensivo a todos os servidores do [IFBEPT] pra divulgar que foi aprovado no consup o guia de mapeamento de processos, porque isso vai servir pra cada diretoria, pra cada departamento, pra cada setor, pode pegar aquele guia e dizer assim – o registro acadêmico vai mapear o processo de registro e mapear. Quando o diretor perguntar, ele vai dizer – olha, nós temos o nosso mapeamento feito. Independente, entendeu? Cada setor pode pegar esse guia e mapear o seu e isso vai melhorar muito o trabalho de cada unidade, de cada setor. A gente precisa divulgar, trabalhar mais essa divulgação, então a resposta à sua pergunta é fortalecer a comunicação e a divulgação.

Fim da entrevista – 15h58

APÊNDICE 14. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGR7

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 24/06/2021

Início da entrevista – 8h

Transcrição

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] desde que passou a atuar no Estado até hoje.

EGR7 – eu penso que um dos principais pontos, muito positivos do [IFBEPT], foi a extensão. E foi onde eu mais aprendi no meu papel de gestor, porque até então eu não tinha nenhuma experiência maior. Já tinha tido cargos de gestão, mas no [IFBEPT] foi um grande desafio. Por quê que eu coloco a extensão? Eu assumi [outros cargos de gestão durante minha trajetória no IFBEPT] e por quê a extensão? Porque a extensão pôde proporcionar ao [IFBEPT] algo que na época de 2011 não tinha, uma visibilidade. Foi através da extensão e em especial os projetos com mulheres em vulnerabilidade social, que a gente saiu dos muros do [IFBEPT], que a gente foi conhecido e não só dentro do Estado. A gente fez projetos tão bons como os projetos em que nós fomos dar cursos dentro do presídio feminino e isso deu uma visibilidade bem grande, assim também como trabalhamos com menores infratores. Isso fez com que o [IFBEPT] fosse olhado de maneira muito positiva pela sociedade, porque isso era uma maneira de inserir as pessoas que estavam à margem. E além disso, nacionalmente. A extensão do [IFBEPT], através do Programa Mulheres Mil e outros programas voltados para pessoas em situação sócio-econômica menos privilegiada, acabou chegando a Brasília. Nós fomos referências, as nossas propostas, os nossos projetos. E em especial, algo que pra mim também é muito marcante, pela extensão, a gente conseguiu fazer entrar mais de 5 mil alunos no período de 3 anos, certo que foram à luz da formação inicial e continuada, mas não tinha isso, eram só dois *campi*. Era só [o *campus* A] e [o *campus* B] e estavam iniciando o [C] e o [D], então assim, dos [dos cargos de gestão por que passei], o que me deu essa visão do que é trabalhar a educação foi inicialmente a extensão. O *campus* me ajudou muito, porque eu tinha outro olhar, sou professora, sou docente, tenho uma experiência de mais de 25 anos de sala de aula, mas eu pude me ver em outro espaço. Eu era gestor e ao mesmo tempo esse meu olhar de docente, esse meu olhar de professor, me ajudou muito a pensar administrativamente as questões do *campus* [A], que é o maior *campus* que tem, e obviamente essas outras experiências me trouxeram um respaldo muito grande pra reitoria, em especial, de conseguir olhar pra todos os espaços. De vez em quando até discuto, discuto no bom sentido, com as pessoas. Quando [se é gestor] você tem um olhar diferente, mas se você passou por essas etapas, eu sou professor, eu estive em sala de aula, eu estive na linha de frente, isso me ajudou muito. Eu passei por [por outros cargos de gestão], mas esse olhar de quem é docente, a gente nunca esquece. (parada no áudio), esse olhar de quem é técnico, de quem está ali executando aquilo que o [IFBEPT] faz, então hoje [], eu tenho muito essa tarefa que eu dou pra mim [], que é de sair do meu espaço e olhar através do espaço do outro, eu acho que esse é o grande diferencial desse olhar de gestão no cargo [que ocupo na] instituição. É você saber que para o seu trabalho dar certo, quem está lá na ponta, precisa também fazer com que as coisas funcionem. Eu acho que esse é o grande desafio.

Alessandro – identidade do [IFBEPT] – eu gostaria que você abordasse a legitimidade do [IFBEPT] em relação a sua proposta de atuação, com tantos níveis e modalidades de cursos e outras finalidades, a sociedade já reconhece o [IFBEPT] pelo que ele se propõe a ser?

EGR7 – o [IFBEPT], na verdade, faz parte da rede federal. E a rede federal, somos 38 institutos, 2 cefets (Rio e Minas), mais o Colégio Pedro II, mais a Universidade Tecnológica do Paraná e mais 22 escolas ligadas a universidades. Tudo isso forma a rede federal, mas a gente tem uma particularidade muito grande, que são os 38 institutos, dos quais o [IFBEPT] faz parte, mais os 2 Cefets e o Colégio Pedro II, por quê? Porque a gente tem um grupo de reitores, que é o CONIF, que é o Conselho dos Dirigentes da Rede Federal, que congrega apenas essas 41 instituições e é o grande desafio que tu pontuaste aí. Essa rede é híbrida, ela tem essa característica. Como assim? Você atende pessoas como nós já atendemos no [IFBEPT], que não tinha nem a leitura – não consigo nem ler e nem escrever, que foram as mulheres em vulnerabilidade social ou pessoas com um nível de escolarização ainda muito insipiente, pessoas que tem apenas o nível fundamental. E aí você vê na mesma instituição pessoas que entram no [IFBEPT] pra fazer um nível técnico ou um nível tecnológico, ou uma licenciatura ou um bacharelado, como lidar com tudo isso?! E eu acho que daí nascem duas coisas pontuais... Eu já vou chegar lá nesse conhecimento da sociedade... Primeiro, a verticalização. A rede federal e o [IFBEPT] dentro dessa rede federal são as únicas instituições no Brasil com esse modelo, que permite que o aluno, como nós já tivemos várias histórias, que entrou no projeto de extensão, como aluno de formação inicial e continuada, ele possa verticalizar, ele possa elevar a sua escolarização, chegar no nível técnico. A gente já teve essa experiência de alunos, como a gente observou agora em maio, alunas do proeja, que eram alunas do proeja e fizeram o curso de tecnologia em alimentos e eles fizeram esse processo de verticalização, que é exatamente o maior *know how*, diria eu, para a rede federal e é também o maior desafio. Por quê? Porque a gente não é universidade, ah, mas também a gente não é só escola técnica, mas a gente também não é uma escola de qualificação. A gente é tudo isso! Eu acho que o grande desafio é fazer com que as pessoas nos olhem com essa singularidade. Olhem pro [IFBEPT] e digam. O [IFBEPT] não é a universidade Federal, não é melhor e nem pior, ele é o [IFBEPT]. Eu posso estar lá no curso de formação inicial e continuada e eu posso ter só o fundamental como a gente já teve casos que eu falei. Era só o fundamental e, de repente, eu chego no ensino superior. Eu acho que a grande tarefa nossa, enquanto gestor, é fazer com que as pessoas percebam que essa trajetória toda de verticalização está permeada, primeiro, por um *know how* muito grande do corpo docente. Nenhuma instituição consegue pensar os docentes do [IFBEPT], os próprios técnico-administrativos, com a qualidade que os nossos docentes têm pra atender o que os outros não têm, pra atender essas diferentes ramificações. E aí vem o grande desafio, o nosso docente está preparado pra isso? O nosso técnico está preparado pra isso? Eu acho que aí vai a primeira questão. A gente deve pensar quem entra no [IFBEPT], primeira coisa, eu vou ser servidor do [IFBEPT], eu tenho que conhecer a rede, tenho que saber como funciona, eu tenho que saber que eu sou um professor doutor, por exemplo, ou um pós-doc, mas eu posso dar aula lá pra um FIC, lá pra pessoas que só têm o ensino fundamental. Como é que eu vou lidar com isso? E ao mesmo tempo, além de ter essa percepção individual, de cada servidor, precisa ter também um plano de gestão. Como qualificar esse servidor? Como apresentar essa instituição pra eles? Tanto é que internamente, através da nossa pró-reitoria de gestão de pessoas, a gente já começou a uns três anos, é pouco tempo, mas a gente iniciou esse trabalho de clarificação pra quem está entrando, apresentar a instituição, quem é essa instituição, como ela é formada, para que, por exemplo, nós não ouçamos mais internamente, citações do tipo – ah, eu só quero dar aula no ensino da graduação ou da pós. Não! A gente dá aula em todas as expertises que são próprias do [IFBEPT]. Eu acho que a primeira coisa é esse conhecimento. A segunda coisa é esse preparo da gestão. A gestão precisa atentar pra isso, precisa ouvir isso, precisa dar respostas pra isso, mas não sozinho. E a terceira coisa é fazer com que isso atravessasse os muros da instituição, que a gente use os nossos próprios processos de comunicação pra fazer isso chegar, pra fazer com que as

peças entendam. Eu acho que esse é o grande desafio. Quem somos nós, o que a gente faz. Eu acho que nós evoluímos muito. Quando eu, por exemplo, desmembrei. Quando eu falo eu, é instituição, um processo de ensino técnico integrado, ele não é mais junto com o proeja, por quê? Porque embora eles sejam todos nível técnico, são públicos diversos, então nossa tarefa é em cada processo atingir esses públicos. E aí vai também, nessa terceira etapa, que é esse conhecimento de fora, isso começar com o próprio aluno. Quando a gente começa o processo de seleção, a gente já trabalha quem é o [IFBEPT], mas quando esse aluno chega na instituição, ele também precisa saber quem é o [IFBEPT] e o que ele pode fazer ali dentro. Eu acho que a gente ainda tem que crescer muito nesse aspecto. A gente tem que evoluir muito, mas eu acredito que a gente já conseguiu dar uma boa caminhada.

Alessandro – considerando a condição de autarquia que tem o [IFBEPT], explica como funciona a autonomia dessa autarquia em relação às instâncias superiores e em que atividades ela pode ter mais ou menos autonomia.

EGR7 – então, aí eu preciso citar duas legislações que são basilares. A lei de criação dos Institutos, a 11892/2008 e a própria Lei 8.112, que dá esse norte do serviço público. A autonomia da instituição pode ser baseada, por exemplo, em atos discricionários. A 8.112 permite ao gestor agir com discricionariedade. Exemplo, processo de remoção interna, como é que isso se sucede? Cabe à instituição deliberar acerca de um pedido de um servidor que venha a solicitar pra ser removido. A instituição observa o seu entorno, observa as suas necessidades. Ah, do *campus* [B] para o *campus* [A]. Eu quero sair daqui pra cá. Essa autonomia é do gestor. É de quem está a frente, é do gestor máximo, no caso o reitor ou a reitoria, mas aí estão implicadas outras questões e isso serve pra fazer liberação pra fazer cursos de mestrado e doutorado. Isso serve pra liberação pra um processo de redistribuição isso serve nos próprios processos de demissão, que é uma das coisas mais difíceis que o gestor das instituições tem, é chegar numa situação em que você, sem ter outra opção, por provas por exemplo, tem que chegar à decisão de demitir alguém. Isso cabe também ao gestor, então esses atos discricionários têm um aparato legal, tem um respaldo legal, mas não basta você só ter essa competência legal. Você precisa pensar naquilo que vai ser melhor pra instituição e, novamente, não é só o gestor que vai decidir. Um outro exemplo, dentro desse processo de discricionariedade... um servidor solicitou pra ser redistribuído. Antes de se tomar essa discricionariedade... ah, [o reitor], [], ele pode dizer, mesmo que o diretor não queira, ela vai lá e vai conceder esse processo de redistribuição. Não dá pra ser assim, eu tenho que ouvir todas as partes. Então assim, internamente funciona desse jeito. Em termos da Setec, que é a nossa secretaria de educação tecnológica, a gente não tem uma relação de subordinação, mas tem uma relação de, digamos assim, prestação de contas. A gente tem que dizer o que está fazendo dentro do próprio MEC. Você não pode fazer as coisas de qualquer jeito só porque você tem vontade de fazer. E o mais interessante desse processo de autonomia, que está dentro da concepção de autarquia, nós temos o conselho superior e isso é maravilhoso. Por quê? Porque esse conselho superior tem uma formatação, as representatividades dos diversos segmentos - docentes discentes, técnicos-administrativos, internamente. Tem também da sociedade civil e tem do próprio MEC. E o reitor ou a reitora é o presidente do conselho, mas não tem a palavra final, então toda e qualquer política, política de assistência estudantil que vai pro consup, não é o reitor que vai decidir. – ah, o Mec vai intervir? Não! Isso cabe dentro dos parâmetros legais a esse conselho superior definir. Eu acho que uma das políticas mais interessantes dessa questão da autonomia é quando você pensa de maneira descentralizada. Quando você pensa em dividir, eu não vou falar de fardo, porque não é, mas essa responsabilidade, porque não é fácil e eu acredito que tem funcionado. Eu acho que não é fácil, mas tem funcionado, desde que a gente perceba nas próprias falhas, e aí eu cito o exemplo da própria instituição. O processo de redistribuição a gente está aprendendo muito nestes últimos cinco anos, por quê? Porque a gente passou a adotar o próprio edital pra ser mais justo. A gestão pode fazer uma

remoção por interesse da administração? E aí que vem um problema que a gente tem que pensar muito. O interesse é da administração, não é o interesse da EGR7, não é o interesse da pessoa. Muito cuidado nesse momento porque... e aí vale pra qualquer outra decisão... pra que a gente não vá por questões pessoais, então assim... a gente aprendeu muito com relação a esse processo de remoção, porque todo mundo que vai pro interior do Estado e a gente sabe disso, todo servidor que vai pra qualquer interior, quer vir pra capital. Tudo bem que [A] tem 75% da demografia de todo o Estado, mas a gente tem os outros *campi* e a gente não pode fazer esse processo e começou a dar certo, digamos assim, porque a gente obedece a critérios como tempo de estada naquele *campus*, a própria produção do servidor, como é que ele lida com isso. A gente faz esse processo de remoção, essa mexida interna, eu acredito que a gente vai mais ao encontro daquilo que as pessoas querem e tem gente que pensa que fazer isso é pra agradar a gente faz isso pra não acertar nesse processo de autonomia, que não é fácil e a relação com o MEC, em especial, eu queria frisar isso... a descentralização do recurso orçamentário, não é fácil. Não é fácil porque você tem uma série de compromissos e de passos pra seguir pra ter o orçamento liberado pra conseguir fazer com que aquele recurso que vai pra assistência estudantil, que vai pra pesquisa e pra extensão, pra projetos, que vai pra obras, você tem que ter toda uma organização interna pra poder conseguir fazer com que esse recurso que é seu, que é da instituição chegar até você e a gente tem tido muita dificuldade com relação a essa autonomia, que é nossa também, uma autonomia financeira, primeiro pela redução drástica nesse orçamento, mesmo considerando que todos nós, enquanto instituição da rede federal, aumentamos sensivelmente o número de pessoas, o número de pessoas entrantes, mas tem sido assim, eu posso até usar essa metáfora, um corpo a corpo para que mês a mês seja liberado pelo MEC e o próprio aumento dessa quebra desse orçamento de acordo com a nossa realidade, então assim você se vê dentro dessa autonomia enquanto autarquia, mas você se vê dependendo de outros organismos que também trabalham a educação e as vezes eles não respondem como deveriam responder. Só pra exemplificar, nós passamos esse ano de 2021 até agora, quase cinco meses pra conseguir ser aprovado a nossa LOA e isso nos fez vários problemas de ordem interna de pagamentos de empresas terceirizadas e as pessoas não querem saber, elas estão lá na ponta, elas vão cobrar o reitor – é a reitoria que não quer pagar, então até a gente explicar tudo isso... trabalhar a autonomia também tem esse aspecto. Por último, eu gostaria de evidenciar, em especial, as tentativas que têm sido feitas dentro do governo Bolsonaro e isso não é nem uma questão política, é uma questão mesmo de fatos, pra mudar essa autonomia que a Lei 11.892 nos dá, primeiro na escolha do próprio reitor. Não existe lista tríplice dentro das instituições da rede federal como existe na universidade. A lei é clara, quem é eleito tem que ser nomeado. E houve toda uma movimentação dentro do congresso e dentro do próprio poder executivo pra mudar isso, pra fazer com que houvesse a lista tríplice e, em especial, que ele pudesse escolher o presidente do conselho que ele quisesse e o mais sério, que os diretores gerais que hoje são eleitos também não fossem eleitos, fossem nomeados. Então assim, a gente tem tido verdadeiros ataques à autonomia, que a gente tem lutado muito pra que isso não aconteça. O próprio ensino médio, só pra finalizar, tem tido ataques muito fortes com relação à sua própria autonomia, ora, se eu tenho o ensino técnico integrado, eu tenho que ter um currículo que venha a atender isso. Se o MEC direciona um novo currículo que não contemple, por exemplo, disciplinas como filosofia, sociologia e indica que isso não é necessário, eu vou desconstruir tudo o que essa rede vem construindo há mais de uma década e isso também é mexer com a nossa autonomia.

Alessandro – fale um pouquinho mais da influência da rede federal na gestão do [IFBEPT], em termos de *benchmarking* e contribuições.

EGR7 – não só o [IFBEPT], todas as instituições e aí eu volto aos três grupos que congregam o nosso conselho de dirigentes, que são os 38 institutos, dos quais o [IFBEPT] faz parte, os dois cefets (minas e Rio) e mais o Colégio Pedro II, então assim o conif não é um conselho de caráter deliberativo, ele é de

caráter consultivo e ele é uma forma também de garantir essa autonomia dentro da rede, então a gente se apóia muito uns nos outros e terminam situações. Eu quero trazer situações como essa que eu acabei de colocar sobre eleição. A gente teve dentro da rede federal situações do IFRN, do IFSC e do IFBA, em que os reitores foram eleitos e não foram nomeados, então a gente se reuniu e, embora a gente não tenha nenhum poder de deliberar, mas a gente tem o poder de se reunir e mostrar a força. Todos os reitores se reuniram em torno e cobramos do MEC essas nomeações, porque um deles, por exemplo, alegava que o reitor eleito estava respondendo a PAD. Ora, pela nossa legislação todo mundo sabe que não pode condenar ninguém, nem deixar de nomear ninguém, antes de terminado, transitado e julgado e a pessoa sendo considerada culpada dentro de um processo, então a setec e o mec estavam se valendo disso e foi quase, nossa, faz tempo, vai fazer mais de 7 meses que foi feita a eleição e agora que o reitor eleito vai ser nomeado. A mesma coisa aconteceu com o IF Bahia. A reitora eleita esteve no pleno do Conif e ela não tinha sido empossada por questões mesmo políticas. Novamente o conif foi pra cima. Assim também aconteceu com o IFRN, que depois de muita luta em congregação desse conselho, a gente conseguiu fazer com que esses reitores pudessem tomar o cargo que lhes era de direito, é só um exemplo. Uma outra questão que a rede tem atravessado muito e que tem sido, duas, e que tem se solidarizado muito. Primeira, com relação a todo e qualquer projeto, tudo aquilo que é projeto e que envolve a rede, o próprio mestrado profissional, é o mestrado em rede que tem uma respeitabilidade muito grande, então esse mestrado não atende só ao [IFBEPT], ele atende toda a rede. Ele foi uma luta dentro da própria capes, por quê? Porque a capes fazia uma avaliação considerando o mestrado profissional dentro das características que a gente acabou de falar do (inaudível) da rede federal, querendo contrapor aquilo que é o mestrado dentro das universidades, então foi uma luta desde o início pra que a gente tivesse outros elementos pra balizar essa avaliação. Superamos! Hoje o mestrado já é reconhecimento, não só dentro da capes, mas em todo o Brasil. Pra todo mundo é uma referência e foi uma conquista em rede. E qualquer projeto de internacionalização. O [IFBEPT] participa de vários. Vamos entrar agora num que é o português como língua estrangeira. E não é só o [IFBEPT], isso é conseguido dentro da rede. E isso nos dá um reforço muito grande pra chegar a espaços não só do Brasil, isso é um outro exemplo. Todo e qualquer projeto... além disso, projetos de extensão, pesquisa aplicada, extensão tecnológica, todo e qualquer projeto que possa congrega situações dessa natureza. Tivemos agora mesmo, com relação à questão da pandemia, a fabricação de álcool em gel, a fabricação de máscara, tudo isso um reitor trazendo a sua experiência e sendo colocado pra que todos pudessem compartilhar. E ai vem uma coisa importante e que tem nos ajudado a não perder esse espaço de poder, não o poder por si só, mas o poder dentro de um processo democrático, que são algumas ingerências que algumas instituições tem tentado fazer dentro do instituto. O ministério da economia instaurou um processo de edital em que o servidor pode pedir pra ir pra qualquer lugar, faz edital e a rede federal teria que ceder aquele servidor sem ter nada em troca. Eu fui uma das primeiras que fui pra cima, eu tenho brigado até... faz uns quinze dias que a gente teve uma reunião com a Ministra Damares, por quê? Porque chegaram a solicitar docentes pra cargos e perfis que não são da sua área e que iam deixar um espaço enorme. A gente ia ficar com turmas paradas. O que a gente fez? Foi buscar esse diálogo, tanto com o Ministério da Economia... primeiro, pra que eles não fizessem esse edital e dissessem – você passou, vai pra lá. Não! Que tivessem a aquiescência do gestor máximo, porque a gente é que sabe da realidade da instituição e a gente tem conseguido algumas boas vitórias sobre isso. Novamente, a gente leva isso pra dentro da rede, leva isso pra se fortalecer, porque não é só uma instituição que passa por isso. E por fim também dentro desse exemplo de outras instituições tentarem ter entrada na nossa instituição pra tentar fazer – ah, eu tenho servidor, vou lá e busco. A gente também tem o próprio tribunal eleitoral... Por lei, quando alguém do tribunal eleitoral solicita, ele não solicita, ele requer, a gente tem que ceder e novamente cede e nesse caso não tem como não ceder, porque é uma obrigatoriedade legal, então a minha autoridade não é tão autoridade porque eu tenho outros órgãos que vem e chegam, só que a gente também já conseguiu algum avanço nisso e tentou... agora, por último, o tribunal superior eleitoral,

fazendo algo que não foi agradável pra gente, por quê? Porque a legislação diz que você pode requerer o cargo – eu quero alguém que se adéque a esse perfil, mas eu não posso ser subjetivo, eu não posso dizer quem eu quero. Eu neguei neguei vários pedidos, parecia aquele embate, era EGR7 querendo negar. Não! Eu não posso, eu tenho que (inaudível), mas o tribunal superior eleitoral veio com essa, que agora eles podem também dizer quem eles querem, mas essa é mais uma batalha que a gente vai tentar vencer em rede. E por ultimo orçamento. O nosso orçamento a gente não tem perdido mais, porque a gente tem assim, em bloco, o conif tem uma diretoria, essa diretoria é eleita dentro do conif e por sinal agora nós temos uma presidenta, que é a reitora Sônia e que vai pra cima, nesse sentido de arguir, de mostrar como é que funciona e de tentar fazer com que esse orçamento não seja tão ruim como já vem sendo nos últimos três anos. Ai a gente atua em várias frentes e essa força interior é muito importante, só nos solidifica. É claro que não sai tudo às mil maravilhas, todo mundo alegre e feliz o tempo todo, as nossas diferenças existem, mas a gente busca muito trabalhar nesse sentido que a gente chama de rede, essa congregação. Se a gente é uma rede, a gente tem que ser suporte, é nessa perspectiva.

Alessandro – como o [IFBEPT] define de fato as bases de distribuição do orçamento?

EGR7 – olha, primeiro, nós temos assim na parte fixa esse orçamento vem de acordo com o quantitativo de alunos e também com o tamanho do *campus*. Isso já é da questão legal, que não tem nem o que comentar. *Campus* da capital, claro, sempre recebe o orçamento maior. *Campus* do interior e ai vem as especificidades. Se eu tenho um *campus* agrícola, o orçamento é maior também, mas quando chega o orçamento, essa divisão já vem ao encontro de um plano de trabalho que se faz. Não é [o reitor], nem os pró-reitores, não é a pró-reitoria de planejamento e nem a pró-reitoria de administração que diz – ah, o *campus* [A] vai ficar com isso, o *campus* [B] vai ficar com isso, não! O *campus* [B] recebe a sua parte atinente a assistência social de acordo com o número de alunos que tem e assim sucessivamente com os outros *campi*. O quê que a gente divide desse orçamento? É aquilo que vem dentro da rubrica, de duas rubricas especificas, é a 20RG, que á a parte de infraestrutura, que está vindo praticamente nada, que é o recurso pra obra, pra equipamentos e a 20RL, que dá pra fazer as duas coisas, construção, reforma, aquisição de mobiliário, mas também dá pra trabalhar com custeio, ou seja, bolsas e outras atividades afins. Ai o quê que a gente faz? Ora, eu não posso pensar em dar tudo e ai vem o meu pensamento enquanto gestor, pra um *campus* porque ele é maior, porque ele tem mais, então a gente vai pegar essas bolsas e como o *campus* [A] tem mais, vai ter mais. Não! A gente busca olhar a realidade de cada um, mas não é só [o reitor]. No momento desse planejamento participam todos os diretores gerais dos 4 *campi*, mais o diretor do *campus* [E] e mais o coordenador do [*campus* F]. São eles que nos dizem – olha, eu tenho orçamento. Veio aqui na nossa LOA esse orçamento. Eu tenho aqui pra obra 3 milhões, faça um levantamento, a gente vai poder contemplar em cada unidade, até o valor X uma obra, vocês elejam. Quando eles mandam pra gente, eles já mandam o que eles querem que seja visto como prioridade, mas mesmo assim eu fico instigando muito quando eu vejo assim algumas coisas – mas poxa, porque que você está pedindo pra construir um bloco... o museu lá de [*campus* B], que é algo que a gente tem que fazer por conta das peças arqueológicas que foram encontradas, se você não tem nem um bloco pedagógico que dê conta pra entrada dos alunos?! Então mesmo como vem coisas assim, normalmente eu volto pra discutir nessa perspectiva, mas assim tudo é decidido em conjunto. Tudo é decidido em conjunto, porque você precisa olhar, não só pra unidade maior ou menor e isso serve pra qualquer fatia desse orçamento. Quando a gente consegue uma emenda, como a gente conseguiu agora de 12 milhões, totalizou quase a metade do orçamento do [IFBEPT], graças a Deus que a gente conseguiu esse emenda de bancada, primeira vez na história da instituição. Essa emenda também foi planejada, o quê que cada unidade quer, o quê que cada unidade deseja e mais interessante, até hoje não tem o prédio da reitoria. Eu poderia como gestora máxima dizer não. Vou pegar desse orçamento 3 milhões e trazer pra cá, mas eu não penso nisso. Eu quero muito ter o espaço da reitoria, mas pra mim

importa o *campus*. Enquanto tiver pouco orçamento, a prioridade é *campus*, a prioridade é aluno, a prioridade é quem está lá recebendo o aluno, então é dessa forma, e depois que tudo isso é alinhado, a pró-reitoria de planejamento só faz, na verdade, colocar tudo dentro de um plano e a gente passa a trabalhar, porque obrigatoriamente nós temos de ter esse plano anual de obras, de serviços e tem despesas que você simplesmente não mexe, a assistência estudantil é uma delas. Já vem carimbado.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT] considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria. Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e a autonomia dos *campi*?

EGR7 – eu acho que vai muito do conceito de autonomia que se tem. Autonomia requer decisão. Decisão requer responsabilidades, requer consequências, então assim, não tem nenhuma decisão que se tome sem ouvir os *campi*. Ao contrário, quando eles trazem qualquer situação, por exemplo, vou citar dois exemplos práticos. A questão dos processos de compras e a questão de pessoal, de redistribuição de servidor. Nunca se toma uma decisão de nível de reitoria, embora seja um ato discricionário essa situação de redistribuição, sem se consultar o *campus*. Tanto é, que é ao contrário, eu mando pro *campus*, retorno e digo – olha, eu quero que você explicite, você diz que concorda, mas você não diz até quanto tempo você poderá ficar sem esse servidor, porque a gente tem todo um processo e as vezes dura mais de ano pra o código de vaga entrar na instituição ou a gente não tem concurso aberto, enfim... e ai eles ficam... eu sinto que eles ficam meio receosos, porque dizer não também faz parte dessa autonomia, então talvez essas concepções sejam falta de dizer – eu não tenho autonomia, porque é mais fácil fazer com que as pessoas acreditem que eu não tenho do que eu próprio cavar isso, no bom sentido, porque eu vou ser visto as vezes de maneira não muito simpática por ter que tomar decisões que vão as vezes de encontro a interesses particulares, então não tem nenhuma decisão em qualquer nível, seja no nível administrativo, quando você pensa em processo de licitação. A gente centralizou os processos de licitação pra serem feitos os processos na reitoria por conta do quantitativo de servidores nos *campi*, mas cada *campi* é que designa, é que diz, é que determina o que vai querer comprar. É eles que dizem, eles que dão esse *feedback* e tem sempre o acompanhamento. Centralizar foi no sentido de não ter servidor suficiente para dar conta de tanta licitação, a gente vai concentrar isso. Eu como reitor assino, mas os diretores gerais é que dizem o que eles querem, como querem, de que maneira querem, só que às vezes, e aqui vai uma leitura muito... eu digo que ela é muito subjetiva, mas é muito pautada nas ações que eu vejo. Por exemplo, CPPD, processo de reconhecimento de saberes e competências... – ah, é [o reitor] que não quer pagar. Não! Não! Existe uma comissão e existe uma direção geral. Por quê que não estava sendo feito? Porque não existe nessa comissão um segmento daquilo que apregoa a portaria nacional. O que seria isso? Eu tenho de mostrar que eu já atendi a todos os preceitos dessa nova portaria e o regulamento interno não está funcionando pra isso. Não tem como eu fazer isso, mas qual é o discurso? [o reitor] que não quer pagar! E também na reunião do colégio de dirigentes, eu debati muito isso... vocês têm que, licença a expressão, vocês têm que dar a cara a tapa, vocês têm que chegar pra CPPD e exigir... a CPPD é um órgão autônomo. Ela lhe assessora, mas ela tem as competências dela. O que eu vejo nessa percepção de não autonomia é aquilo que me faz ficar bem com o meu povo internamente, eu gosto. Aquilo que vai fazer com que as coisas não sejam bem vistas, é [o reitor] que não quer. Pra finalizar, uma coisa que nos fez também tomar essa decisão de centralizar esse processo todo de licitação dentro da reitoria. Nós tivemos no final do ano passado situações bem sérias que (isso daí não pode ser colocado, Alessandro), de []. Não precisa chegar a mim, então só pra ti veres essas implicações, então assim nenhuma decisão nem no nível administrativo, em termos de orçamento, de todo processo de planejamento, nem no nível pedagógico, que seja algo que eu não ouça todo mundo, que a gente não pondere e não tome uma decisão, tudo é definido, mas eu vou continuar dizendo, autonomia requer também coragem, coragem de dizer sim, coragem de dizer não.

Alessandro - os públicos, em baixo percentual, concordam totalmente que podem manifestar livremente suas opiniões, seus pensamentos e ideias sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em reuniões de trabalho ou outros momentos de ordem administrativa e pedagógica. Qual a sua percepção sobre esse resultado?

EGR7 – olha, eu acho que todos nós temos, a própria constituição brasileira nos garante isso, mas a própria forma de eu ver também, não só como pessoa, mas também como [gestor], eu vejo que todo mundo tem o direito de dizer o que quer, desde que seja de maneira respeitosa, eu não vejo... isso não significa que a gente concorde. Ou talvez venha exatamente isso, o fato de eu não concordar com certas coisas e de expressar isso, talvez... eu tenho muito esse meu jeito de defender o que eu acredito, talvez isso passe como alguém que está impondo. Não! Eu defendo ideias e digo – não! Não acho que você esteja certo, eu acho que o caminho não é por aí. Talvez a interpretação seja exatamente – nossa, então a gente não pode falar? Pode! Só que isso não significa que eu deva concordar, assim como, quando eu estou conversando com alguém, seja um professor, seja um gestor [] do [IFBEPT], ele não precisa concordar com o que eu falo, ao contrário, quanto mais há contendas, e eu acho que as contendas servem pra isso, é muito bom, mas a gente precisa muito ter essa percepção, trabalhar muito isso. Eu posso e devo ter garantido, isso sempre, o meu direito de dizer o que eu penso, o que eu acho. Isso não significa, em especial quando eu não trago provas sobre o que eu penso, que eu acho, numa situação mais formal, isso não significa que a pessoa que está sendo ali... pra qual esteja sendo direcionado, seja instituição ou setor do [IFBEPT] para o qual está sendo direcionado isso, venha a concordar. Ao contrário, acho que o bom disso, o interessante disso é que haja esse, como diria Batkin, é que haja essa atitude responsiva. Eu acho que isso aqui não funciona desse jeito, isso aqui que você colocou não é verdade. Acho que isso aqui que você colocou, eu concordo, a gente precisa melhorar e eu acredito que esse percentual e talvez isso seja só uma percepção minha, por uma necessidade de todos nós e aqui eu me coloco também, em termos de (inaudível) , de amadurecer essas contendas, desse dizer e nesse ouvir. As vezes a gente só quer ser ouvido, eu vejo muito isso. Só pra exemplificar, eu fui em 2016, estava pegando fogo no *campus* [B], eu tinha acabado de assumir [o cargo] e problema de infraestrutura, chovendo dentro do *campus*, estavam pra bater na diretora e eu fui [no *campus* B]. Coloquei os alunos todos no ambiente de convivência deles e eles vieram pra cima de mim, eu fiquei quieta. Eles só não me bateram, porque eu acho que eu sou (inaudível). Eles foram bem duros, foram bem assim às vezes intransigentes e chegaram até a ser mal educados, mas aí o que eu fiz antes. Eu disse – olha eu vou ouvi-los, mas a gente vai estabelecer tempo pra isso, pra mim e pra vocês. Vocês vão ter x tempo e eu vou ficar calada ouvindo tudo o que vocês têm pra colocar, porque eu acho importante e depois todos vocês vão ficar calados pra ouvir também. Na hora deles falarem, foi uma maravilha e aplaude daqui, aplaude dali, ta, terminou e eu fiz as anotações daquilo que achei importante. Quando eu comecei a falar, que eu comecei a pontuar item por item, eles começaram... e eu disse – chiiii, pra ficarem calados. Falaram essa questão, a gente quer ter autonomia, a gente quer ter liberdade, a gente quer maior democracia. E aí eu aproveitei ao final e fui falando e não deixei eles falarem mesmo – fiquem quietos, o nosso acordo foi esse, você falavam eu eu ouvia e eu falo e vocês ouvem e a gente sai daqui num acordo, mas eles começaram e eu digo – não! Fiquem quietos. Chegou um momento, depois do terceiro ou quarto e eu disse – olha, eu fiquei quietinha e vocês vão ficar também e não vão falar nada. Ao final a gente senta pra ver o que a gente vai decidir. E ao final eu falei isso a eles – se vocês querem, falam muito em democracia. Democracia é o que a gente acabou de fazer. Vocês foram ouvidos, vocês foram até cruéis em certos momentos, mas eu respondi, eu não concordo com nada do que vocês falaram, porque eles realmente não tinham razão. Eu não concordo com nada e expliquei o porquê, mas vocês não ouviram. Aí eu perguntei – em que momento eu fiz vocês pararem. Agora, em quantos momentos

vocês tentaram intervir na minha fala. Essa relação de poder, eu falei isso pra eles, o fato de eu ser [gestor], a gente sempre diz – ah, eu estou sendo assediado. Vocês aqui, o assédio foi no sentido inverso, vocês é que me assediaram e eu que disse – não! pára! Isso não vai ser feito. Então eu acho que falta muito pra gente – esse ser ouvido não significa ser acatado. Ser ouvido não significa ser considerado verdade. Esse ser ouvido significa também saber ouvir e eu não vejo o [IFBEPT] e não vejo mesmo, na minha visão, como espaço que não dê esse espaço. Eu, na própria roda de conversa, eu vou pra todos os *campi*. Eu passo o dia inteiro. A gente vai ter por sinal a reitoria itinerante, ouvindo as pessoas, mas eu também nem (inaudível). Eu acho que a gente precisa melhorar em muita coisa, mas eu não concordo em absoluto que a gente não seja um ambiente democrático na medida de ouvir e falar, desde que não seja considerado ouvir como acatar. Nem sempre aquilo que é dito deve ser acatado, não tem motivo pra ser acatado, acho que vai muito nessa linha.

Alessandro – quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 respondentes em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam de alguma forma serem encaminhadas, respondidas e, quiçá, atendidas. Quais mecanismos têm sido utilizados pelo [IFBEPT] pra promover maior participação dos públicos?

EGR7 – quando eu entrei no final de 2015, [em um dos cargos de gestão que assumi no [IFBEPT], [já havia um plano de trabalho estruturado para a reitoria itinerante], que é levar a reitoria a cada *campus* pra trabalhar lá dentro, mas só que ficaram de fora os alunos e por isso [também foi desenvolvido o] projeto roda de conversa, []. A gente ainda não teve a oportunidade de fazer, mas vai ter, se Deus quiser. Então assim, isso é uma forma das pessoas serem ouvidas. E o que eu noto muito e vai uma questão, eu acho que essa tem sido uma boa dinâmica, tanto a reitoria itinerante quanto a roda de conversa. O próprio processo dessa pandemia também nos ajudou muito nisso quando a gente precisou formar um comitê pra definir o que seria feito na instituição, pra não ficar a cargo do conselho superior e [do reitor], nós tivemos a participação de todos. O próprio plano de retorno seguro, por exemplo, cada unidade, inclusive os alunos tiveram, até porque isso vai impactá-los diretamente, então assim a gente tem tentado acertar nesse aspecto e a gente tem conseguido evoluir bastante, mas eu faço uma ressalva que talvez, talvez não, porque pra mim é crucial. Nas [] rodas de conversa, o que eu observo, os alunos trazem [] coisas, os servidores, que não é da minha seara de competência falar. E ai vai ao encontro daquilo que tu me perguntaste a pouco. Ora, seu eu tenho, por exemplo, os alunos querem saber sobre a questão do espaço pra eles descansarem, os alunos do integrado. Isso não sou eu que tenho que decidir. Quem tem que decidir é o gestor interno, é o gestor maior daquela instituição juntamente com a sua equipe. Só que, olha a minha situação, [], como falar [disso com] ele? Mas eu falava, falava com jeito, mas falava – olha, há na instituição essa estrutura. Ao *campus* cabe isso, ao *campus* cabe responder pra vocês o que fazer o que vocês estão pedindo, não é a reitoria. Mas ai poxa, vem a questão – mas eles não nos ouvem. Ai eu comecei a perceber que não era uma falha dos servidores. Essa falta de comunicação e até de percepção desse fluxo de ações. Se o aluno tem problema na parte de... algo que chega muito pra mim... Os alunos já chegaram a dizer pra mim – [] quando a gente traz as coisas pra [um nível superior], é que andam. Isso é horrível! Eu não gosto de ouvir isso. []. Eu não me sinto [bem] com esse tipo de atitude, mas me leva pra o problema que a gente tem tentado elencar e ao mesmo tempo pensar – como é que vocês demandam isso? Tá, uma coisa que os alunos reclamam muito. Vou colocar duas citações... é, demanda pra falar com o coordenador de curso. O que eu tenho a ver com isso []? E ai o que eu sugeri... os representantes de turma chamarem o seu coordenador, chamarem a direção de ensino, chamarem a direção geral e tratarem disso... –ah, mas a questão lá da lanchonete, porque a lanchonete está vendendo isso... E eu digo – chama a diretoria administrativa,

chama o diretor geral, porque eu percebo é que as vezes as pessoas não conseguem entender como é essa organização interna em termos de estrutura de gestão e do próprio papel de quem é aluno, de quem é servidor, seja ele docente, seja ele técnico, de quem é gestor, pra dirimir situações que são tão fáceis de ser dirimidas. E assim, eu percebi isso, essa comunicação com eles – poxa, a gente quer saber sobre edital, a quem a gente vai recorrer? – poxa, eu pedi pra fazer uma colação de gabinete e não tive resposta. Essas demandas não devem chegar a mim e eu que percebo que falta muito... e eu trago também pra toda a instituição, não essa culpa, mas essa responsabilidade, primeiro, da gente entender como funciona esses fluxos, como é que a gente faz pra dirimir isso, quais os atores que participam disso, mas ao mesmo tempo, como eu disse pra os alunos – e vocês, se informam, e vocês vão atrás ou vocês só reclamam? Então eu acho que é esse sentar e ouvir – “mas [você] não resolveu, mas só o fato de [] falar, as coisas parecem que ficam tão claras. Eu acho que é esse saber ouvir também, mas ao mesmo tempo perceber qual é o seu papel em meio a isso tudo. Eu acho que falta pro [IFBEPT] ainda essa organização e nós nos reunimos novamente. Nós temos uma nova roupagem para o organograma da instituição, pensando exatamente isso, de ter uma comunicação forte, de fazer essa comunicação chegar a todos os públicos, mas internamente cada servidor é responsável por isso. Tu já imaginaste o aluno chegar lá no registro e pessoa dizer – ah, não sei, ah, não posso ou não dá pra atender. E isso de repente é pensar também... não sei se é treinamento, mas poderia ser até um processo de qualificação do nosso próprio servidor pra ele pensar – a quem eu atendo? Vai pra aquela primeira conversa, a primeira resposta que eu te dei – o que eu devo fazer? Qual meu papel aqui dentro? Pra mim está muito claro. Eu particularmente não precisava de um curso pra isso, porque a gente vive isso na prática. Se eu entro numa instituição, eu entro ali pra servir. Eu posso não concordar e não atender nada do que a pessoa vem me pedir, mas eu tenho o dever de ouvir. Só pra finalizar, um exemplo tácito... eu recebi uma mãe e [] eu sempre pensei muito nisso, em inclusão, independente [de qualquer situação]. E ai uma mãe entrou desesperada e faz uns dois anos isso. Ela perdeu o prazo de fazer a matrícula e [] foi lá falar comigo, [], então ela chegou comigo e solicitou – eu erreí, mas por favor dê uma chance pro meu filho. E eu fiz a seguinte pergunta pra ela – o seu filho estava nessa lista, que foi até ontem, eu não me lembro qual era o prazo, agora é outra lista. Os alunos que estavam esperando esses aqui não contrataram. O que a senhora vai dizer para esses pais desses alunos aqui? Se eu atender o seu pedido, o que senhora vai dizer pra eles? Porque eles vão perder o direito deles, que eu tiro o direito que é deles, que estão no prazo pra dar pra senhora? Eu lamento profundamente e ela ficou sem saber o que dizer, porque não tem o que falar. E eu falei – eu lamento profundamente, mas não tenho como lhe atender... mas aquilo me instigou, sabe e eu olhei pra ela e disse – vá no ministério público. Ela me olhou e disse – como? Eu disse - vá lá! Diga que o [IFBEPT] recusou, mas conte toda a história. Conte tudo o que aconteceu. Diga que o [IFBEPT] recusou a matrícula, mas fale o motivo porque isso aconteceu. Ela disse – mas a senhora está mandando eu ir colocar ele contra [o IFBEPT]? E eu disse – ninguém vai colocar nada contra ninguém... aquela questão de percepção pessoal. E eu disse – ninguém está colocando nada contra [o IFBEPT]. E o resultado foi aquilo que eu esperava. O ministério público determinou que a gente matriculasse e eu disse pra ela – tu sabes por quê? Porque pode acontecer do ministério determinar e ai o que vai acontecer... o [IFBEPT] garante a vaga do seu filho, sem tirar a vaga do outro. Então eu acho que é muito isso, essa questão, essa percepção e eu acho que quando a gente começa a perceber o papel que a gente está dentro da gestão, enquanto servidor. Não precisava vir tudo de cima pra baixo. Ora, eu sou coordenador de curso, estava discutindo outro dia com [um professor da área de edificações] sobre a questão de laboratório – “ não, porque não tem laboratório de informática suficientes pra edificações, pra engenharia”. E eu disse – ó, se for pensar assim, eu vou ter que fazer no [IFBEPT] um laboratório pra essa área, laboratório pra mineração, laboratório pra alimentos. Ó, se eu fosse diretor, eu chamaria a minha equipe, direção de ensino e todos os coordenadores. Nós somos uma instituição que oferta cursos técnicos, tecnológicos, de licenciatura e bacharelado, a gente tem só X laboratórios de informática. Todo mundo quer. Então chame lá, conversem com os pares de vocês, me apresentem

projetos mostrando quantos laboratórios de informática vocês precisariam para atender exclusivamente as unidades de vocês e daí a gente vai reunir pra ver o que aconteceu. Isso é trabalhar de maneira descentralizada, não esperar vir de cima pra baixo, mas te pergunto - existe algum estudo iniciado lá pelo coordenador? Esse é o papel. Meu papel é esse, eu coordeno um curso, o que o meu curso precisa, pra poder chegar lá no pessoal da administração pra se estabelecer um processo de compras. Não adianta dizer – eu só tenho um laboratório. E aí o que você fez pra isso mudar? Eu acho que é muito isso, saber o seu papel e exercer o seu papel. Não sei se eu respondi, mas é por aí.

Fim da entrevista – 8h59

APÊNDICE 15. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC1

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 09/07/2021

Início da entrevista – 17h05

Transcrição

Alessandro – Fale um pouco sobre a história do [IFBEPT], abordando os aspectos mais relevantes da atuação da atuação do [IFBEPT] desde que ele iniciou até hoje.

EGC1 – Bom, eu estou no [IFBEPT] desde 2011, estou há dez anos no [IFBEPT] e eu peguei um período em que o *campus* nem era ai, essa já foi a segunda etapa. Primeiro foi [no centro da cidade], foi em outro lugar, que era menor e depois nós fomos para o [Colégio Ramos Torres]. Foi nessa época que eu cheguei, na época do [Ramos Torres], que foi em 2011 e estavam terminando a construção lá do *campus* e por que quê eu to falando isso? Porque tem um pouco a ver com essa pesquisa que você está realizando. Então em 2011 eu estava no Graziela e em 2012, literalmente, nós invadimos esse espaço ai onde nós estamos hoje aqui no [bairro], porque essa obra... quem era o responsável dela era [outro] Instituto Federal. E por diversas situações, pagamentos, não sei o quê mais, parou a obra. Só que estava meio que 95% tudo pronto lá, então literalmente em 2012 nós invadimos. E por exemplo, hoje, esse [IFBEPT] não foi entregue. Ele não tem um documento de entrega, ele não tem uma inauguração. Nós utilizamos ele. Por quê que eu estou falando isso? Aqui, como eu falei, a gente tem [mais de 10anos] aqui no Estado. [] Eu entendo que a rede federal já é centenária. Existem 244 *campi* em todo o Brasil. Nós somos 41 institutos federais e tem muitos ai que já tem 50, 60, 100 anos e nós {ainda somos bem novos se comparados a eles}. Por quê que eu estou puxando toda essa parte histórica? Porque literalmente nós tivemos que começar do nada, do zero, com poucos servidores e a maioria que começou, começou mesmo... eram professores que assumiram cargos. Inicialmente todos eram professores que passaram em concurso e assumiram cargos de pró-reitores, diretores e eu entendo que um professor não é formado na universidade pra isso. Essas coisas, a gente aprende na prática. Não que a gente não tenha competência pra isso, pelo contrário a gente tem... graças a Deus a nossa profissão nos proporciona isso, mas por quê que eu estou puxando todo esse histórico? Porque hoje eu posso dizer que a gente tem {mais de 10 anos} de funcionamento e nesses dez anos essas políticas que você citou ai foram feitas, mas a gente sabe que essas políticas precisam ser revistas, no mínimo a cada dois, três anos e isso não foi feito e acho que está tendo propostas pra isso e [] eu já vejo tanto a gestão do *campus* [A] quando a gestão da reitoria, um pouco preocupada com isso, porque já existem várias demandas e várias ações sobre isso. Nós temos excelentes recomendações do Ministério Público, do TCU sobre nossos relatórios de gestão, sobre nossas ações, como nós estamos fazendo... claro, existem ajustes? Existem! Mas eu entendo isso, que no começo nós... eu gosto de dizer, nós somos pré-adolescentes... estamos deixando de ser uma criança em relação ao instituto para entrar na adolescência. E esses documentos, no meu modo de ver, precisam estar sendo revistos a cada três ou a cada cinco anos, como é a questão do PDI, que foi revisado também. E as propostas hoje, eu enxergo, tanto as de gestão quanto as de curso, bem mais centralizadas, bem mais voltadas para cada região, pra [o *campus* A], pra [o *campus* C], pra [o *campus* B]. Se você for olhar os cursos, inicialmente, logo

que a gente surgiu [], alguns até deixaram de existir e outros se consolidaram. Então eu entendo dessa forma, que a gente está num processo de construção e muitos dos nossos erros foram devido à inexperiência nossa como professores e como gestão.

Alessandro – a abertura do *campus* [A] foi um dos primeiros pontos que você acha relevante apontar na história do [IFBEPT]? Há mais alguma questão que você considera relevante apontar nessa trajetória?

EGC1 – ah não, tem a abertura e ao longo dos anos a gente foi se consolidando na parte de educação no estado. Hoje a gente pode dizer que entre as dez escolas, das primeiras dez escolas públicas do ENEM, nós somos a única escola pública entre as dez. Se não me engano nós estamos em terceiro lugar. Já fomos o primeiro lugar inclusive, há alguns anos, mas eu entendo que o [IFBEPT] no Estado tem uma importância muito relevante, porque nós sabemos como é a região [que nós vivemos], então nós sabemos a importância... Eu gosto de dar esse exemplo que muitos alunos, muitos pais pensam até que aquilo ali é uma escola particular. Então quando eles entram, eles vêem a infraestrutura que têm a oferecer, os laboratórios... então eu entendo que o [IFBEPT] nesses [tempo] se consolidou com uma instituição de ensino forte, os resultados mostram isso e essa importância pro Estado, pra formar mão de obra qualificada.

Alessandro – você acha que o [IFBEPT], considerando as peculiaridades dos IF, considerando os diversos níveis e modalidades de ensino, já está legitimado socialmente, no sentido de ser reconhecido por tudo o que é e por tudo o que faz ou ainda precisa de mais trabalho do [IFBEPT] pra dar esse entendimento?

EGC1 – eu penso que nós estamos no caminho, porque eu vou dar um exemplo atual. Nós estamos no processo de vacinação dos professores e teve uma situação de EJA... nós ofertamos EJA e pra eles, eles não sabiam disso. E a sociedade nem sabia que a gente oferta EJA, então eu entendo, de novo, nós estamos há {mais de 10 anos} aqui no Estado e esse processo, como eles pensam... isso é uma coisa cultural.... ah, é escola técnica vai formar só técnico, só que eles pensam que é só técnico, não pensam que ensino médio, ensino superior, ensino subsequente. Outra situação, como eu te falei, eles pensam que é particular, não sabem que é pública. É também uma questão cultural, uma questão... nós temos ao longo das décadas, nós sabemos que muitos alunos saiam daqui do Estado pra estudar fora e as vezes eles se surpreendem com a quantidade de cursos que têm aqui. Como eu disse, no caminho, nós estamos no caminho. Não estou dizendo que é certo, mas nós estamos no caminho para se consolidar em relação a isso, mas acho que são ambas as partes, tanto nós podemos melhorar a comunicação com a população em geral, como também a população em geral achar... hoje, hoje, a gente está há praticamente mais de um ano em que as comunicações estão só via redes sociais e nós sabemos hoje que não é todo mundo que tem acesso às redes sociais e as dúvidas... ah, é site, procura no site, procura em *email*. Esse estreitamento aí é que a gente precisa melhorar... aí como? Sei lá, com ações em praças, com eventos culturais, mostrar o [IFBEPT] que a gente participa, mas poderia ser maior, eu entendo dessa maneira.

Alessandro – considerando a condição de autarquia que o [IFBEPT] é hoje, explica pra mim a autonomia que o [IFBEPT] tem hoje para atuar em relação às instâncias superiores as quais está vinculado e em que atividades há maior ou menor grau de autonomia?

EGC1 – eu entendo que uma das autonomias do [IFBEPT] é por exemplo ofertar os cursos que entendem ser importantes para a região. Não é São Paulo ou Rio de Janeiro que dizem pra gente – olha, vocês tem que fazer curso de, por exemplo, mecânico. As vezes chega todo o pacote montado pra gente. Olha, o curso é esse e você tem que fazer esse. Só que não adianta eu formar mecânico se a minha realidade

aqui é outra. Então eu entendo que essa autonomia passa também pela escolha de cursos adequados para a região, como citei anteriormente, no *campus* [A], os cursos são voltados mais para as cidades. Nos *campi* do interior, os cursos são voltados também a atividades relativas a cidades do interior, como por exemplo administração, no *campus* [D] nós temos a nossa medicina veterinária e [], então eu entendo que essa autonomia seria justamente isso, poder ofertar quais cursos ele entende que são pra região e a parte de poder... ele é considerado uma universidade também, só que o título meio que esconde isso. Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, mas ele é também uma universidade, porque nós temos diversos cursos de nível superior, só que eu entendo que as palavras universidade e instituto federal parece que eles ainda não enxergam como sinônimos.

Alessandro – quais tem sido as dificuldades enfrentadas pelo [IFBEPT] para alcançar os objetivos que foram traçados na sua lei de criação e como a gestão tem agido para dirimir esses problemas?

EGC1 – atualmente como gestor, que estou há cinco anos, eu entendo que essa parte, principalmente da diminuição dos recursos anuais que são destinados a gente, nos impede de crescer mais ainda e mesmo dessa maneira, nós conseguimos, literalmente, ao longo dos anos... se forem puxar no histórico, nosso orçamento sempre diminui a cada ano e a gente consegue, mesmo diminuindo, crescer. Só que a gente está percebendo que não tem mais como a gente crescer devido ao nosso orçamento, então pra mim o orçamento nosso, como está diminuindo, está dificultando esse propósito maior do instituto aqui na região. Além do fator amazônico, como a gente gosta de dizer. Os nossos encontros no redetec, que são encontros de todos os diretores [] de todo o Brasil... nós temos o fórum de todos os diretores da Amazônia e esse fator amazônico é o que aumenta mais os custos pra nós. Por exemplo, os fornecedores vão entregar pra são Paulo, rio de janeiro e minas gerais a um preço e pra nós, o preço é ainda maior, porque o frete é maior, só que o orçamento não olha pra isso, então eu entendo que um dos principais entraves é o orçamento, que ao longo dos anos está reduzindo e a gente continua absorvendo um maior público, nós temos processos seletivos bastante disputados, nossos professores qualificados e eu não enxergo nenhuma escola de ensino médio, até superior, aqui no estado aonde os alunos possam ter aulas com professores mestres, com professores doutores, com professores especialistas. Escola pública eu não enxergo, então eu entendo isso. Existem outros fatores, como eu te falei, a gente está com [mais de dez anos], estamos organizando, estamos fazendo esses cursos e a gente está naquela fase de consolidação deles. Alguns já são consolidados e outros a gente está estudando em todos os *campi*. O [IFBEPT]... essa identidade. O [IFBEPT] não é só o [IFBEPT] *campus* [A] ou o [IFBEPT] *campus* [B]. Existem outros *campi*, então essa consolidação é que a gente está buscando, mas eu sei que vai dar tudo certo.

Alessandro – no questionário aplicado anteriormente, menos da metade de todos os públicos não concordam totalmente que têm liberdade para expressar suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos do [IFBEPT], em reuniões de caráter administrativo ou pedagógico. Qual sua avaliação sobre isso?

EGC1 – eu entendo que muitas vezes.... eu to tentando... eu entendo que tem muita gente que passa, na maioria das... é o meu modo de pensar... na maioria das vezes a gente não entende o processo que é feito as coisas. Vou dar um exemplo pra elucidar. Contratação de professores. Eu tenho um professor que saiu pra mestrado ou doutorado. Ele passou num concurso... passou e saiu!! A lei me diz que quando um professor sai pra mestrado ou doutorado, ele tem direito a um substituto. Só que a carga horária... um dos requisitos pra isso é que quantidade de professor que esteja no curso deve assumir as componentes curriculares até o limite de 24 horas aula e mesmo o professor saindo, a carga horária semanal ainda fica 16, 18. Hoje em dia não temos... estamos bem cheios mesmo, porque muitos

professores estão em capacitação, mas eu to dando esse exemplo porque muitos professores dizem – ah, eu saio, então eu tenho direito a ter, mas existe um código de vagas, existe um banco de professores substitutos, que não é simplesmente eu sair e voltar, então muitos servidores, eu entendo, que quando é negado isso – “ah, é perseguição, ah, é não sei o quê!”. Quando você não conhece o processo, parece que fica uma coisa pessoal. Eu sempre procuro explicar em relação a isso a todos que venham comigo. Eu vou dar um outro exemplo de uma coisa que está acontecendo agora acerca da RSC. Nós temos uma CPPD, uma comissão pra avaliar isso e o nosso regimento desde 2013 está desatualizado e passa ano e passa ano e essa comissão não atualiza, até que chegou um ponto que o Ministério Público está solicitando, desculpe, a Setec solicitou, porque agora tem uma nova portaria – por quê que o [IFBEPT] não autorizou a CPPD dele? E aí, como está com um manual de instrução de avaliação de RSC, desde 2013 e nós estamos em 2021, isto está totalmente defasado, as regras que valiam em 2013 não valem mais hoje e atualmente estava suspensa essa avaliação, só que, de novo, todos os docentes entendem que é uma avaliação da gestão, que não quer avaliar, só que não sabe os impactos que isso gera, então eu entendo, de novo, que não é só quem está aqui, eu como {gestor} ou outras pessoas... parece que é simplesmente – não, faz! Só que tem consequências depois. E essas consequências, cada vez mais o tribunal de contas está cobrando, então eu entendo que nós temos bastante receio em relação a isso e se uma situação acontece desse jeito, existem os canais de comunicação para isso. Eu, particularmente, gostaria que fosse maior essa porcentagem, até porque eu fui eleito [] também. E no meu modo de ver as pessoas confiavam e confiam em mim, no meu jeito de gerir lá, só que, de novo, nós somos um *campus* e tem alguém que é superior a nós e as regras também vem deles e existem essas etapas a serem cumpridas.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT], considerando a existência de um órgão máximo de gestão, que é a reitoria. Os *campi* são chamados a participar e decidir? Pode-se dizer que há uma centralização de ações e decisões na reitoria?

EGC1 – eu particularmente passo muito por isso e até em pesquisas. Até me embasando antes de responder, mas fazendo pesquisas pela *internet* sobre isso, sobre a autonomia dos *campi* em relação à reitoria, eu vejo que esse não é um problema exclusivo do [IFBEPT]. Se for fazer uma pesquisa também e se for levar em consideração, existem até artigos sobre isso, que essa autonomia é bem... existe uma linha tênue nessa autonomia. Pra algumas coisas nós somos autônomos, pra outras na prática, nós não somos, então eu enxergo que essa autonomia não é total. Existem intervenções que não deveriam ter, uma vez que todos nós, assim como a reitoria e os *campi*, nós somos eleitos também, então nós não estamos ali indicados por alguém, mas sim eleitos pelos alunos, pelos professores, pelos técnicos e em alguns momentos essas decisões não são respeitadas, por exemplo, em indicações de pessoas de nossa confiança, que quando chega mais lá pra frente, não é aprovada, sendo que você que escolhe. Isso infelizmente ocorre, mas gostaria de deixar bem clara: não é um problema só daqui, isso acho que é uma coisa que vem de todos os... é uma coisa política, é uma coisa de poder isso aí. Só que eu entendo como professor, a gente demora pra aprender isso, a gente demora pra ver que não é só gestão, tem muita política envolvida, tem passos pensados mais lá pra frente, que literalmente, se você ficar preso a isso, você não consegue trabalhar, então respondendo a sua pergunta, eu não enxergo essa autonomia.

Alessandro – existe um trabalho conjunto entre reitoria e *campi* para executar ações e projetos? Os *campi* são chamados a participar? O Codir não seria um órgão que permite a participação dos *campi*?

EGC1 – em relação... quero deixar bem claro... essa parte da autonomia, eu vivi mais em relação a cargos... a indicações, mas assim em relação à parte de execução, existe assim um grande esforço, existe uma ação conjunta de execução, de planejamento, existe sim uma grande cooperação entre

campus e reitoria. É inegável isso e as vezes eu até entendo que quem está na reitoria tem uma visão um pouquinho maior, porque nós enxergamos o nosso *campus*. Eu posso falar porque o meu *campus* é o maior *campus*. O *campus* [A] é o maior *campus* daqui. E se eu for levar em consideração só as coisas do *campus* [A]... Por exemplo, se eu não cedesse em algumas coisas, o *campus* [E] já teria fechado. Só que como eu to aqui focado nas minhas coisas, eu não enxergo as situações que estão acontecendo [no *campus* E] ou [no *campus* F], por exemplo, então eu entendo que em alguns momentos, essa intervenção foi necessária, porque eles tem uma visão maior, só que poderia ter sido mais discutida, consensada, que as vezes infelizmente não aconteceu, mas assim, isso não é 100% que acontece isso.. posso dizer que é uns 30%, ou seja 70% das ações são pensadas, são em conjunto, os *campi* são consultados. Posso dizer assim 70% em relação a isso.

Alessandro – como o [IFBEPT] define de fato as bases de distribuição do orçamento e qual a sua opinião sobre o fato de que um baixo percentual de respondentes do questionário concorda totalmente que a sistemática de distribuição não é realizada de forma democrática.

EGC1 – eu acho que eu respondi um pouco naquela hora em relação a isso. De novo, quando a gente olha... isso é uma das vantagens, uma das qualidades dessa atual gestão, tanto que ta no *campus*, quanto na reitoria, de não olhar só pra um *campus*. Digo de novo, todos os anos nós temos redução de orçamento e fazemos malabarismos em relação a essa... sempre o *campus* [A] cede um pouco pra [o *campus* E]. O *campus* [D] tira um pouco pra poder seguir pra outros, então esse malabarismo ai eu entendo que é necessário, porque de novo, eu não penso só em questão dos alunos. Tem questão de empregos de servidores mesmo. Nós temos equipes, nós temos sei lá, trinta servidores [no *campus* E]. Vou dar um exemplo, eu falo [do *campus* E], porque eu sou ligado também [ao *campus* E] e que, literalmente, em alguns anos, há uns dois anos atrás nós corremos um sério risco de fechar o *campus*, de os servidores terem , ou de vir pra [o *campus* A] ou de serem dispensados e se não tivesse feito uma readequação desse orçamento devido a... e ao longo dos anos eu até sugiro isso, se eu não me engano, eu posso até ver se eu consigo, existe uma tabela, eu vou procurar pra te mandar, do tanto de recursos ao longo dos anos que foi caindo e o nosso tanto de servidores como de alunos foi aumentando. E se não acontecesse essa redistribuição... eu entendo que é igual uma família, o pai, a mãe e os filhos. Voce quer dar igual, mas só que tem uns que tem mais necessidade e tem uns que tem menos necessidade. E eu não sei se só o *campus* [A]... o *campus* [A] é o maior *campus*... se ele ficasse com tudo o que é destinado pra ele, eu não sei se sobraria para os outros *campi*. E eu entendo que essa recessão hoje e hoje que eu digo é no mínimo uns três, quatro anos que a gente tá nesse negocio ai. Não é de agora, não! Eu sei que a partir de 2017, 2018, a redução do orçamento é bem pesada e eu sei que é necessário em relação a isso, mas sempre que há essa redução, eu me recordo de todos os anos de ser mostrada e existem... ela não é imposta. Ela é apresentada e votada em comum acordo com todos os gestores e na maioria das vezes todos entendem os lados dos outros *campi*, mesmo porque eu entendo que o [IFBEPT] é só um. Nós temos os *campi*, mas é o mesmo [IFBEPT], então eu presenciei várias reuniões disso. A gente sabia que estava perdendo dinheiro, mas entende que está indo pra outro *campus* e isso é apresentado pra todos os diretores e todos concordam, não é uma imposição. Gostaria de deixar bem claro isso.

Alessandro – como é que o [IFBEPT] consegue identificar as necessidades dos setores e departamentos para constituir uma proposta orçamentária que atenda as demandas globais de custeio e investimento?

EGC1 – bom, existem as demandas ao longo dos anos. Por exemplo, o nosso custeio leva de 80 a 85 por cento do nosso orçamento, só pra questões de limpeza, de vigilância, manutenção predial e energia. Só isso leva 80 por cento do nosso orçamento, de todos os *campi*, então eu entendo que as demais

demandas, como materiais de laboratório... nós somos pioneiros em... nós temos um sistema de compras que é alimentado... o que eu compro hoje, eu vou usar só no ano que vem, então a gente tem consciência de que vai... não adianta pedir que vai vir... não! Nós temos um sistema de compras já funcionando há uns três, quatro anos, em relação a isso, que nos ajuda no orçamento. Como eu disse... Nós somos uma instituição nova e nesse momento a parte de aquisição de materiais é de suma importância e isso pesa muito no nosso orçamento, só que eu entendo que a partir de um momento, daqui a mais uns cinco anos, essa parte de aquisição de... vai diminuir, então o orçamento vai ser usado para outras coisas. Nós temos os laboratórios... eu, como gestor atualmente... nós precisamos de um novo bloco de ensino. Nós temos um bloco de ensino que não suporta mais, nós utilizamos salas do ginásio que também são salas de aula, só que são diferentes, então nós temos outras demandas, mas eu enxergo dessa maneira. Como é feito isso? Existe um sistema que... o que nós usamos? Livros, material dos laboratórios... ele é alimentado no mínimo 6 meses antes pra poder ter essa compra, então baseado nisso, é feita essa distribuição pro orçamento anual que é solicitado à Setec, que muitas vezes é negado. É negado... olha, vocês pediram 20 milhões. Só vai 14, se virem com esses 14 aí. Então eu entendo dessa maneira, que hoje isso pra mim é bem democrático. Pra mim é democrático porque é o que nós fazemos hoje e há três anos, um sistema de compras que é alimentado por todos os servidores, na verdade pôr todos os chefes de setores. Todos os chefes de setores fazem isso.

Alessandro – é possível afirmar que ações e decisões de setores e departamentos são tomadas de forma discricionária, por um ou mais profissionais?

EGC1 – de novo, eu digo que entra nessa falta de conhecimento. Por exemplo, nós utilizamos. Pra mim na prática funciona mais, explicando na prática como funciona do que só falar na teoria. Nós temos um sistema único que é o SUAP. E nesse suap todos os processos eletrônicos são encaminhados por ele. Abertura de um grupo de pesquisa, procedimentos de entrega e recebimento de matérias pelo almoxarifado, então existem regras a serem cumpridas que passaram por lá. Existem leis que regem isso. A doação de matérias... eu tenho muito material lá que eu não posso tirar porque, eu não posso me desfazer simplesmente do material... Eu entendo que passa muito pelo desconhecimento, de novo, nós somos servidores que ... eu posso falar porque eu sou professor... e nós temos que estudar isso. E normalmente as tarefas diárias acabam nos atrapalhando com relação a isso, mas é um dever nosso, mas quando os servidores buscam esse conhecimento nos estatutos.. não, realmente é isso aqui e está sendo embasado por aqui, aí entendem o processo. Eu, nesse caso, eu gosto sempre de dizer que se a gente procurar. A gente pode melhorar? Pode! Mas existem leis que regem isso e a maioria das vezes a gente não conhece essas leis, por isso que eu acho que impacta.

Alessandro - Por que as pessoas, aparentemente, não se sentem representadas pelos membros que elas ajudaram a eleger para o Conselho Superior?

EGC1 – Eu, particularmente, acho que também é um pouco de vício ou serem os mesmos que estão representando lá, mas aí eu entendo também que puxa uma reflexão dos próprios servidores, porque quando é chamado para ter uma eleição, pra ter uma votação, até pra votar, não digo nem pra ser representante e colocar seu nome lá á disposição. O comparecimento dos servidores é assim, infelizmente não chega nem a 50%. Em algumas vezes ao longo desses anos, a quantidade de pessoas que se apresentou pra eleição era mínima. Era um e não tinha suplente. As vezes era a mesma pessoa que estava lá e eu to falando de maneira geral, tanto no consup, quando na cppd, como em outras instâncias, isso impacta na carga horária do servidor, na carga horária do professor. E ele entende isso como mais uma tarefa, mas em alguns casos existe redução de carga horária pra isso, só que eu enxergo primeiro num vício, que são poucos os que querem, a maioria não quer. E segundo, na falta de querer

participar mais nessas coisas. Eu enxergo dessa maneira, porque como gestor, para indicar as pessoas, a gente tem que estar – “vamos lá!”. Parece assim, literalmente que... as pessoas vão por consideração a gente e não em consideração a... as vezes eu to pedindo, meu diretor de ensino está pedindo. Vão por consideração a pessoa e não por querer fazer, contribuir e eu acho que ai impacta muito no resultado, porque se você está indo porque te mandaram, a sua gestão ao longo, não vai ser tão produtiva, então pra mim o impacto tem muito a ver com isso.

Alessandro – qual é a relação, se ela existe, entre os representantes e os representados?

EGC1 – pois é, eu não vejo essa comunicação, essa assembleia, esse: acabou a reunião, olha, foi feito isso, foi feito aquilo! É tipo assim, eu enxergo: não, vai sair uma ata, quem quiser vai ler lá o que está na ata, eu enxergo que não existe isso assim... e na maioria das vezes o público não procura saber o que foi feito e o que foi decidido lá, só se alguém chegar e mandar *email*. as vezes tem umas atas lá e o cara não quer ler a ata, não quer ver... eu entendo também, assim como eu estou te falando, eu acho que é uma coisa que o culpado são ambas as partes, tanto quem está lá representado quanto quem está aqui, se eu não estou cobrando, para o que está sendo representado ta ótimo, ta tudo certo.

Alessandro – como é que ocorre a escolha desses membros do Consup?

EGC1 – existe a votação. Existe uma eleição, onde existem as indicações, normalmente são indicados por todos os diretores, por todos os... vou falar em relação ao *campus* [A]. A gente solicita nomes pra direção de ensino, a gente também indica nomes, por exemplo, dos professores, dos alunos e lá na hora, ocorre uma eleição entre esses nomes que são apresentados.

Alessandro – então existe de certa forma uma influência da gestão nesse processo também. Política especialmente, ne?

EGC1 – sim!

Alessandro – existe algum mecanismo em que as categorias possam se utilizar para tentar influenciar ações e decisões que estão sendo tratadas no consup?

EGC1 – eu acho que só mesmo se eles participarem da reunião, ne! Participarem da reunião e pedirem a palavra...

Alessandro – e isso é possível?

EGC1 – as datas das reuniões são divulgadas, inclusive publicadas em diário oficial e ela é feita através de... como a gente está em ensino remoto, é ela é feita através de *links* e se você sabe qual é a data da reunião, você tem como pedir... existe um *email* e você: olha, gostaria de participar da reunião, pois estou interessado no assunto tal e eu até desconheço de pessoas pedirem em relação a isso, pra participarem. Se pediram, foram poucos, mas eu já estou há cinco anos e não me lembro. De novo, as datas das reuniões são publicadas em diário oficial, é tanto que eu sei disso porque recentemente foi até mudado e nós tivemos que publicar de novo as datas de reuniões do Consup e ai eu acho também que poderia... eu não garanto que a gente manda por *email*, mas acho que sim. Mas poderia ser mandado para o *email* dos servidores. Poderia ter uma aba lá no site do [IFBEPT]. Data da reunião do consup... poderia ser mais acessível essas informações. Isso ai também reconheço em relação a isso... e poderia ter um *link* lá, participe da reunião, não precisaria de toda essa formalidade também.

Alessandro – em todos os públicos, 237 pessoas alegaram que o que precisaria ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] pudesse ser mais democrática é a possibilidade de participarem mais ou de serem ouvidos e terem suas demandas avaliadas e até atendidas. Sobre isso, quais os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade?

EGC1 – olha, hoje, neste período em que nós estamos, desde março de 2020 até junho de 2021, o meio é o meio virtual, o *email* da direção geral, o *email* da direção de ensino. Antes disso, era através de solicitações de reuniões com a direção geral, com a direção de ensino, era por meio presencial, aonde os alunos solicitam... alunos, servidores, técnicos solicitam algumas demandas. Assim como existem canais próprios, como a ouvidoria, mas eu não enxergo... parece assim que eles têm medo, parece que vão – ah eu to... as vezes eu queria também entender esse medo, porque é como se fosse uma... porque ele está reivindicando uma coisa que é a melhoria de todo, mas de novo... como é esses canais? Hoje esses canais são de *email*, a gente sempre responde os e-mails, isso eu deixei bem claro e antigamente era por *email* e presencialmente na direção geral ou na direção de ensino.

Alessandro – existem reuniões de planejamento ou reuniões para tratar de, por exemplo, se quer fazer um alteração de alguma coisa nas sistemáticas de ensino, na sistemática de avaliação, os professores, as pessoas em geral são chamadas a opinar, pra falar, em que momento, é efetivo, acontece, as pessoas vêm, em que momento, quem conduz?

EGC1 – normalmente ela é por setores, por exemplo, dos alunos existem reuniões da direção geral e direção de ensino com os representantes de alunos. Não tem como fazer com todos, mas eu sei que tem essas reuniões. Eu sei que tem reuniões dos coordenadores com a direção de ensino, existem reuniões dos chefes de setores com a direção geral e sempre é feito documentos e as solicitações são sempre encaminhadas pra frente. Eu enxergo muito mais pra pró-reitoria de ensino, porque as vezes são mudanças, são propostas e/ou administrativas, que é pra proad, que é por exemplo a construção de um novo bloco de salas, então essas demandas são discutidas, eu gosto de dizer por módulos e não geralzão, abertas,

Alessandro – um dos aspectos apontados pelos participantes no questionário e que deve ser melhorado é a existência de uma política interna afetando as relações entre a gestão e a comunidade educacional, especialmente os servidores. Parece existir dois blocos antagônicos, os contra e os a favor da gestão. Esse aspecto de fato existe no [IFBEPT] e como afeta as relações e o clima entre as pessoas?

EGC1 – eu entendo que sim, infelizmente. É difícil o ser humano separar o lado emocional do lado profissional e eu enxergo muito isso como gestor. Em algumas vezes não posso afirmar que é em todas as vezes, mas algumas vezes, o lado pessoal puxa mais se você não for atendido na sua demanda. Vou dar um exemplo - Ah, eu não consegui passar no processo seletivo, ah eu não fui redistribuído, ah eu não fui... assim, eu enxergo que passa muito pelo lado pessoal, mas não é só isso, existem também... só que pra mim o que afeta muito é lado pessoal, se você não é atendido, pronto!

Alessandro – talvez essa questão também afete nos resultado do tipo eu não tenho liberdade de expressão, eu não sou chamado a participar, etc.

EGC1 – não, eu enxergo dessa maneira, sim... claro que, não é só isso, a gente pode aumentar esse canal, pode melhorar isso, só que as vezes... é como eu to lhe falando... existem etapas, existem processos a serem feitos, eu não posso simplesmente chamar um professor porque o outro saiu, não

existe isso. Eu tenho que demonstrar que com aquela carga horária que está lá, o ensino vai ser prejudicado. Ai é outra história, mas simplesmente porque eu quero ficar com 14 horas aulas, com 16 horas aulas. Eu entendo isso, então pra mim isso atrapalha muito essa falta de conhecimento e eu entendo que em qualquer gestão há os acertos e também os erros. Eu procuro na gestão acertar o máximo possível, mas sei que tem algumas coisas falhas, que eu acho que é normal do ser humano, mas eu entendo muitas das vezes que essa decisão de ser gestão e não ser gestão, na maioria das vezes é quando você não é atendido em algumas demandas. Infelizmente como nós somos um *campus*... a parte administrativa... a parte que a gente se esbarra todos os dias, então eu acho que isso influencia muito, por exemplo quando você não é atendido, você não... se é atendido, ah ta bom.. falou um não, pronto. E as vezes não entende que esse não é em função de... vou dar um exemplo em relação à redistribuição... por exemplo, parece que... olha, eu vou olhar o colegiado, eu vou olhar... você está pedindo pra ser redistribuído. Você passou em um processo seletivo lá em santa catarina.... só que se você sair daqui, ah mas vem um código de vagas.. vem! Mas não vem imediato. Se você sair, a sua saída vai ocasionar numa falta de professor. Se fosse pra sair, seria bom que a saísse em dezembro, em janeiro, não, mas as vezes a saída é imediata... a saída é imediata, mas a reposição não é. E fica uma lacuna lá no ensino. E ai, o *campus* que se vire. Eu aprendi ao longo desses anos que é pensar como gestão e não pensar como servidor. É diferente. O pensamento é diferente. E infelizmente, na maioria das vezes, o servidor só vê o seu lado. Não vê o lado do [IFBEPT], o que vai prejudicar...

Alessandro – ainda sobre esse fator política, porque muita gente colocou isso lá no ponto que precisava melhorar, principalmente os servidores. A escolha dos sujeitos para ocupar os cargos de gestão nomeados pelo reitor tem relação com esse aspecto político? Se tem, isso afeta a eficiência e eficácia das ações do [IFBEPT]?

EGC1 – eu digo que parcialmente tem, não é 100% político, mas tem e nesse momento afeta parcialmente, porque nós sabemos que todos são qualificados pra assumir. As pessoas que são indicadas... se eu indico uma pessoa ou a reitoria indica uma outra, eu não vou indicar uma pessoa que não seja qualificada pra estar lá no cargo, até porque é o meu nome que está em risco e a mesma coisa eu entendo a reitoria, só que na maioria das vezes atrapalha essa... que é aquela questão lá da autonomia e no meu modo de ver, isso passa pela política, passa por afinidades políticas. Políticas que eu digo, não é políticas de partido, é políticas internas, de ser mais... por exemplo, tem gente que no período da eleição, que apoiou o outro lado e quando é convidado pra assumir um cargo... não, não! Eu não apoio essa gestão e eu não quero. E as vezes eu posso dizer também, no *campus* [A] nós passamos muito por isso, que tem gente que não quer... não, não! Eu não apoio essa gestão e eu não quero assumir nenhum cargo. Então as vezes a gente fica limitado a rodar em certas pessoas, porque as pessoas também não querem assumir responsabilidade.

Alessandro - Como ocorre a eleição pra escolha do reitor e do diretor geral?

EGC1 – bom, o processo eleitoral, eu já passei por dois. Tem o edital, que é aberto a todos... no caso, pra ser diretor geral, é aberto a todos os servidores que tenham mais de cinco anos de [IFBEPT] e que tenham no mínimo dois anos com trabalhos administrativos. Por exemplo se você, no meu caso, eu fui três anos coordenador geral de um programa institucional nacional, que foi o parfor. Eu era o coordenador geral, eu geria todos os cursos, geria as bolsas, geria o andamento dos cursos. Existem outros, por exemplo, o pronatec, o mulheres mil, ser pró-reitor, então você precisa ter uma experiência administrativa pra ser candidato e ter os cinco anos de [IFBEPT] no mínimo. Essa é até uma regulamentação que não é do [IFBEPT], ela é nacional, já foi regimentada externamente. Não foi o [IFBEPT] que fez isso. Anteriormente como nós não tínhamos esse período... de novo, nós temos [pouco

mais de dez anos]. Nós participamos agora da segunda eleição. Agora não... mas nós já tivemos duas eleições no *campus* [A] e anteriormente era indicação, vinha do governo e alguém indicava ou o reitor ou o diretor era por indicação porque ainda não havia o tempo pra fazer eleição, então... e ela é aberta. Por exemplo, na última eleição... na primeira eleição de 2016, vários servidores poderiam... no mínimo uns 15 servidores em 2016. No mínimo uns 15 servidores poderiam se inscrever pra ser diretor e apenas dois se inscreveram... Eu e o professor Alvaro, na primeira eleição. Na segunda, muito mais servidores poderiam ter se inscristos, muitos mais. Mas de novo apenas dois servidores se inscreveram nesse edital, que foi eu e o professor Clóvis. []. Eu enxergo isso... não sei... como a gente está ao longo da pesquisa... é muito fácil a gente criticar quando está do lado de fora, mas quando está lá dentro vê que existem etapas a serem cumpridas. Eu não posso pular essas etapas, porque eu posso responder futuramente isso. Passam pela minha mão milhões de reais e eu não posso simplesmente... o diretor de um *campus* é gestor financeiro. Passa no mínimo uns 5 ou 6 milhões na sua mão durante o ano e ele paga isso. E pra ele pagar, ele precisa ter ateste de fiscais, ter ateste de tudo isso, então eu entendo que essas ações são necessárias e na maioria das vezes as pessoas não querem assumir essa carga, então o processo eleitoral passa por isso. Há um edital, é aberto, aberto com restrições, mas essas restrições atualmente tornam aptos mais de 20 professores, 20 opções. E na maioria das vezes... em alguns casos, teve *campus* que só se inscreveu um. Então se isso é uma eleição, você pode submeter seu nome. Se você não for, você tentou... olha, eu tentei... então é isso, a parte eleitoral seria isso. É um edital, aberto com restrições, quais são as restrições? Cinco anos de casa e dois anos de experiência com administração de algum cargo do instituto e apresentar os documentos necessários, nada consta, não estar respondendo processo, ter o nome limpo, ter todas esses pré-requisitos.

Alessandro – como se dá a escolha dos membros que compõem as comissões que realizam o planejamento e a execução do processo de escolha dos diretores gerais e reitor, durante as eleições?

EGC1 – passa pelo consup. Vem do consup. Existe a criação de uma... são comissões de indicações de cada *campus* pra participar, de servidores e de alunos. São indicações de cada *campus*... é aberto pra participar, pelo menos no *campus* [A] nós convocamos, quem quer participar. e normalmente a adesão é baixa para participar dessas comissões, porque vai ter que trabalhar, vai ter que se deslocar aos *campi*, vai ter que fazer a contagem dos votos, tem todo um trabalho que a gente percebe que são poucos os que querem participar disso, mas esse processo vem dos *campi*, é feito uma comissão, essa comissão monta um documento e esse documento é apresentado ao consup e ele é aprovado ou não, pra ser colocado pra fazer a eleição.

Alessandro – nesse contexto, existe de novo, voltando àquele aspecto político, existem influencias no sentido de convidar ou viabilizar determinadas pessoas a participar, a se apresentarem nesse processo eleitoral, para que se ganhem, estejam dentro daquele conjunto de pessoas que estarão aptas a apoiar a gestão?

EGC1 – eu acredito que pode existir isso de uma maneira que quando você convoca as pessoas e não aparecem servidores. Olha, eu preciso de servidores para a comissão da eleição e ai os nomes precisam ser indicados até o dia tal e não tem. E como não aparecem os nomes, a direção geral tem que indicar e ai nesse caso pode acontecer de indicar pessoas que você tem afinidade e ai eu acho que prejudica um pouco em relação a isso, mas de novo, no meu modo de ver, essa parte passa muito pelo fato de as pessoas se omitirem na hora de participarem da parte prática, da parte de construção. Só querem pronto e o pronto nunca é do nosso agrado quando a gente não participa dele.

Alessandro – o que o [IFBEPT] tem feito para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do [IFBEPT]?

EGC1 – eu entendo que um dos pontos fortes do [IFBEPT] é justamente isso. A política da assistência estudantil, voltada principalmente pro auxílio financeiro, que é relativo a bolsas, relativo a auxílio moradia, auxílio *internet*, auxílio transporte. Vou dar exemplos, essa parte de serem ouvidos, né! Existem regulamentações que regem essa assistência estudantil. Vou dar um exemplo agora sobre o auxílio conectividade, aonde o aluno receberia um *chip* para auxiliar na *internet*. A *internet* viria... ele teria todo mês um *chip* com *internet*, só que já veio do governo que para ter acesso a esse auxílio conectividade, a esse *chip*, a renda da casa precisaria ser de meio salário mínimo, então isso já delimita o acesso, então parece que foi o [IFBEPT], que foi a gestão que disse não, é desse jeito que tem que ser. Não! Vem de cima. E aí eu trago um pouco dessa culpa pra nós, que falta mesmo um pouco dessa comunicação. Vou dar um exemplo, nós temos mais de 700 alunos, claro que tem gente que tem condição, mas pra esse público, nós só atingimos 44 pessoas. Muito pouco! Mas eu enxergo parcialmente devido essa particularidade, essa exigência do governo federal de meio salário mínimo. Quem tem meio salário mínimo... É complicado a renda de uma casa ter salário mínimo. Teria de ser no mínimo um salário mínimo, ninguém ganha meio salário mínimo, então eu acho que já começa errado e já começa lá de cima e a gente está tentando mudar isso. Foi solicitado isso, mas eu enxergo que essas políticas aí de permanência e êxito são fundamentais. Nós sabemos que muitos dos nossos alunos só estão no [IFBEPT] também por causa desses auxílios, inclusive quando nós tínhamos presencial, era a questão do almoço. Eles almoçavam, literalmente, faziam uma refeição nutrida, com todos os nutrientes necessários, então pra mim é fundamental essa assistência estudantil. E nesse período de pandemia, foi a única coisa que não foi reduzida em nada, foi o nosso orçamento do governo federal, quando o nosso, não foi reduzido. O dinheiro que era de alimentação, foi colocado pra outros auxílios, então eu entendo que a gente... é um dos pontos fortes do [IFBEPT]. Pode melhorar? Acho que pode, é esse ouvir mais dele que a gente precisa, através de assembleias, através de formulários, enfim...

Alessandro – os docentes abordam quatro políticas que precisam ser melhoradas: remoção e redistribuição, disponibilidade de recursos para participação em eventos de natureza científica, carga horária e qualificação. Falta regulamentação pra esses processos? E porque os docentes sentem que as políticas precisam ser mais democráticas?

EGC1 – eu entendo, novamente, como nós somos uma instituição literalmente nova, existe algumas... eu acho que hoje ela está muito mais orientada, muito mais regulamentada do que há três, cinco anos atrás, que era muito solta, mas hoje existem sim regulamentações para todos esses itens que foi citado aí. São as certas? Eu entendo que podem ser revistas, mas é um começo. É um começo porque nós somos literalmente novos. A gente é cobrado como se tivesse trinta anos, como se já tivesse consolidado e não é verdade. Consolidado que eu falo é estruturalmente, estruturalmente consolidados, assim.. nós temos problemas físicos que atrapalham essa parte de salas de aulas, salas para ter essas reuniões. Eu não consigo ter espaço pra todo mundo. Hoje o *campus* também divide o espaço com a reitoria. Isso aí também pra mim... a reitoria também devia ter o espaço, só que a reitoria fez escolhas. O dinheiro que foi mandado pra reitoria pra construção, em vez dela construir, ela optou por construir outros *campi*, em ajudar outros *campi* e isso está registrado. É como se fosse... não, eu vou perder aqui pra ganhar mais lá na frente. Só que infelizmente nesse mais lá na frente a gente perdeu recursos do governo federal, mas assim... eu entendo que essas políticas hoje, elas existem uma regulamentação, que podem ser revistas, como por exemplo, capacitação. Existem editais de afastamento, só que o edital de afastamento existe justamente para organizar. As vezes o que tá lá... vou dar um exemplo do que aconteceu agora. Antes de ter essa pandemia, tinha edital de afastamento, tava tudo certo, só que 2020 saiu uma portaria

nos proibindo de contratar professor substituto e fazer concurso até dezembro de 2021. Como é que consigo manter uma política de capacitação, mesmo já tendo... isso é muito comum dos professores... mas eu participei de edital... to lá, meu nome é o primeiro pra sair, por que que eu não saio? Não sai por causa da portaria que está nos impedindo... como é que você vai sair, se... ah, mas é meu direito! Ou seja, como eu falei, quando começa a atrapalhar o pessoal... e isso é dito a todos os servidores... só to dando um exemplo. De eventos, nós temos, nós fazemos edital pra mandar os alunos. Os recursos infelizmente a cada ano diminuem, mas nos sempre mandamos... carga horária docente, existe comissão de estudos pra isso, existe estudo pra isso, o governo federal se não me engano vai aumentar o mínimo... porque o mínimo se eu não me engano o mínimo é 12 e ele vai aumentar pra 16 esse mínimo e isso impacta em toda a infraestrutura e não é uma coisa que... cada *campus*, o [IFBEPT] vai fazer desse jeito. Não! existe uma regulamentação que vem de um órgão, da Setec, do Mec, que nos orienta e eu não posso mudar isso e eu percebo justamente isso, que é esse conhecimento do processo, que não é fácil... ai eu também reconheço que não é fácil pra qualquer servidor. Ele no mínimo vai passar uns dois ou três dias lendo o documento pra poder entender e achar brechas pra que ele seja contemplado. Vou dar um exemplo, recentemente nós fomos contemplados dia 24 de maio, nós conseguimos ser atendidos com códigos de vagas que nós estamos pedindo há mais de 3 anos, 23 códigos de vaga pra o [IFBEPT], só que é pra todo o [IFBEPT]. E ai a portaria de contratação de professor substituto ainda está em vigor. Estamos tentando junto ao conif fazer a revogação disso, de novo, porque isso é um dos empecilhos pra voltar com o ensino... pra voltar as aulas em agosto. Hoje eu não tenho condições de voltar, porque hoje por exemplo eu tenho professores do *campus* [E] dando aulas pro *campus* [A], porque é virtual. E tem gente no *campus* [A] dando aulas pra [o *campus* B], porque justamente não tem o professor pra... temos professores voltando de doutorado. Foi suspenso pra que ele possa dar aulas. Vou citar o caso da professora de química, [a Margarida]. Ela voltou. A Eunice também. A Eunice está afastada pro doutorado, mas ta dando aula também pra poder ajudar, porque não tem como... hoje nós não temos professor, então eu acho que ela é regulamentada, ela pode ser regulamentada? Com certeza, mas hoje nós estamos muito mais no caminho do que anteriormente. E existe essas regulamentações.

Alessandro – o que pode ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática?

EGC1 – eu enxergo muito nessa parte de comunicação, que pra mim é o primordial. Eu hoje vejo que a gente está muito mais fixado no site. Ah, vai no site. Pode prestar atenção, tá lá no site. É só ir lá procurar. Só que eu reconheço que o nosso site não é tão simples assim de usar e existem outras ferramentas de, por exemplo, pra mim poderia ter um painel lá... As televisões tem umas... deveria estar passando lá semanalmente... deveria ter um painel lá.. relatório do semestre... tem que ter coisas físicas, que ao longo... hoje nem tanto, mas eu entendo que a gente vai voltar presencialmente e precisaria ter mais totens disponíveis para os alunos registrarem, telões passando as informações, relatórios, ter um dia para ... olha, hoje é o dia de prestação de contas de tal... foi feito isso... hoje em dia temos canais do You tube. Já pode até ser feito lá e deixar lá e as pessoas vão lá e têm acesso, então eu acho que comunicação, precisamos melhorar muito a nossa comunicação, porque as vezes, nós temos as informações, mas não é divulgado e não por não querer divulgar, mas as vezes é a correria do dia a dia. Você tem diversas demandas e ai resolve uma, resolve outra e pra mim isso precisaria ser feito tipo um relatório, nem que seja mensal, trimestral, poderia ser uma sugestão, no you tube e ai todo mundo ter acesso, nas televisões ou através de totens, ficar passando lá naqueles toch... orçamento do ano, quanto que já foi gasto com viagens, ai o pessoal clicava lá e aparecia uma simultânea. É só uma sugestão. Pra mim é comunicação e ai eu acho que melhoraria e muito esse... não é um canal pra você reclamar, é pra você verificar o que está sendo feito. Na maioria das vezes é só ouvidoria, é só pra reclamar, precisa ser mais visual e isso foi uma recomendação também do TCU dos relatórios de gestão, que se você

pegar o relatório de gestão de 2020, ele é bem visual. O relatório de gestão tinha que estar passando, tinha que ter alguma televisão lá passando ou, sei lá, fazer um vídeo com ele no you tube, por exemplo e ai a pessoa tinha acesso. É um documento público... todo mundo tem acesso. Acho que seria essa, a comunicação.

Final da entrevista- 18h32

APÊNDICE 16. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC2

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 10/06/2021

Início da entrevista – 10h17

Transcrição

Alessandro – gostaria que você pontuasse os aspectos mais relevantes da atuação do [IFBEPT] desde que passou a atuar no Estado até hoje.

EGC2 – então, eu acredito que o que o [IFBEPT] tem de mais relevante foi ter levado essa educação, essa estrutura que tem o Instituto Federal aos diversos pontos do Estado. A gente não teve nada antes do [IFBEPT] relativo à educação profissional e tecnológica no âmbito federal. O Estado não teve escola técnica, não teve cefet e já iniciou com o Instituto Federal e nos demais estados já vem de muito antes essa atuação e aí ele já chegou se implantando no [município A e no município B]. O [município B] é uma região grande e isolada no Estado e eu acredito que essa atuação, hoje já expandindo, ao longo desse percurso do [IFBEPT], ele foi se implantando em outros municípios também, [o município E, o município D, o município F], então eu acredito que esta expansão do [IFBEPT] ao interior do Estado foi muito favorável. Lá [no município C] também, porque como se acha que [o município C está próximo ao A], sempre já está atendendo. E é um município grande, segundo maior do Estado, então eu acredito que dos pontos mais relevantes dessa atuação do [IFBEPT] ao longo de sua história é ter levado essa qualidade de ensino pra o interior do Estado, não ter fixado... é saído da capital, que normalmente o que a gente encontra.

Alessandro – identidade do [IFBEPT] – eu gostaria que você abordasse a legitimidade do [IFBEPT] em relação a sua proposta de atuação, com tantos níveis e modalidades de cursos e outras finalidades, a sociedade já reconhece o [IFBEPT] pelo que ele se propõe a ser?

EGC2 – sim, com certeza precisa de mais tempo... A gente está em 2021 e vai fazer {mais de} 11 anos, quando o [IFBEPT] iniciou suas atividades pedagógicas no Estado, porque o [IFBEPT] é criado em dezembro de 2008, mas pedagogicamente só inicia {algum tempo depois}, com as atividades de aula, mas eu me surpreendo ainda com o tanto de pessoas que não conhece o [IFBEPT], não conhece o que é o [IFBEPT], não sabe que o [IFBEPT] tem o ensino superior, não sabe que o [IFBEPT] tem pós-graduação, então se espanta quando ouve falar que o [IFBEPT] tem o Proeja, então quanto essa questão da identidade, já avançou bem, mas ainda há uma parcela significativa da sociedade que tem o potencial de usar o [IFBEPT], que ainda desconhece essa identidade do [IFBEPT]. Como você comentou agora, o [IFBEPT] não é especificamente nenhum desses que você comentou, ele é tudo junto, inclusive a gente entra numa categoria diferente, que a gente é EBTT, mas de fato essa identidade precisa de mais tempo pra ser trabalhada.

Alessandro – e o que você acha que o [IFBEPT] ainda precisa fazer pra que isso aconteça?

EGC2 – eu acho que a informação, a gente tem alguma limitação quanto à política de divulgação. A instituição federal não é uma instituição que tu faz propaganda, que tu coloca outdoor, mas eu acho que a informação, principalmente no Estado, em que a agente ainda tem muita gente com dificuldade de acessar a *internet*, a gente viu muito isso nos municípios do interior. Acho que levar mais essa informação através do rádio. Eu acho que a gente enquanto gestor, pode ir mais à mídia pra divulgar a instituição. Não tem problema quanto a isso. Cada lugar que tu chegas tem uma rádio local, tem um lugar que tu possas fazer esse tipo de fala, de divulgação. E é impressionante que sempre que a gente fala do [IFBEPT], tu se depara ainda com pessoas que não conhecem o [IFBEPT], que não sabe o que é que o [IFBEPT] faz e qual é o objetivo dele. Então eu acho que falta da gente ainda, da parte do próprio gestor, buscar levar mais essa informação.

Alessandro – descreve pra mim como o [IFBEPT] funciona administrativamente. Unidades e estrutura organizacional de forma geral.

EGC2 – O [IFBEPT] está no estado e tem a reitoria, que é quem comanda, quem gere toda a instituição. A reitoria está estruturada com as pró-reitoriais. São cinco pró-reitorias. A lei não define quais são, só dizem que são cinco, então a reitoria tem a liberdade de escolher que tipo de pró-reitoria vai ter, não é uma regra. Os institutos federais do Brasil inteiro, tem instituto federal que tem pró-reitoria de gestão de pessoas, os outros não tem. O que é mais comum é ter ensino, pesquisa e extensão. As outras duas normalmente diferencia e a gente tem ainda a reitoria e os *campi*. Alguns com autonomia administrativa e outros não, então nós temos quatro *campi*, [A], [C], [B], e [D], que têm autonomia administrativa. São *campi* que tem orçamento e gere esse orçamento e a gente tem o *campus* [F], que é ligado administrativamente ao [*campus* D] e o *Campus* [E], que é ligado administrativamente ao *Campus* [A]. Essa questão administrativa está mudando desde o ano passado. A gente fazia tudo administrativamente antes, agora não. A gente tinha duas UASG. A unidade de compras e a unidade de pagamento. A unidade de compras foi extinta nos *campi* e centralizada na reitoria. [No *campus* C e no *campus* D] isso já aconteceu e [no *campus* B] eu não sei se já aconteceu, mas estava em processo de acontecer. Hoje em dia a gente não licita mais nada no *campus* [], então a gente só assina contrato lá e pode ou não gerir o pagamento por lá. O que a gente gere por lá é sempre uma decisão da reitoria. Hoje por exemplo eu pago o contrato de manutenção predial [], mas o contrato de vigilância, de apoio administrativo, de limpeza e conservação, é pago pela reitoria. Então administrativamente é assim que a gente tá. Dentro do *Campus*, existe algumas diferenças entre um *campus* e outro administrativamente. O *campus* [A] é maior. É uma regra da rede também. Os *campi* de capital são maiores e os *campi* de interior, ai tem uma limitação que eu não vou saber ser preciso contigo, mas acredito que tem que ter de 100 a 200 mil habitante pra te ter até o tamanho do *campus* que tu vais ter no interior, então os *campi* do interior são pra 1200 alunos, o da capital é pra 3600. Isso está relacionado ao tamanho da população em cada município. E o centro de referência e o *campus* avançado também têm um tamanho menor. E ai o número de servidores, de professores, de técnicos vai variar de acordo com essa programação, se é pra 1200 ou se é pra 3600 alunos.

Alessandro – considerando a condição de autarquia que tem o [IFBEPT], explica como funciona a autonomia dessa autarquia em relação às instâncias superiores e em que atividades ela pode ter mais ou menos autonomia.

EGC2 – então, o [IFBEPT] enquanto autarquia, tem uma autonomia bem grande, primeiro porque ele tem um recurso próprio, ele gere esse recurso, ele tem autonomia administrativa, uma vez que eu expliquei agora que ele pode escolher quais pró-reitorias podem ter, abaixo das pró-reitorias quais cargos pode ter, então vem os códigos de vaga e vem os cargos pra instituição e isso é um debate que eles têm

lá no conif, quem decide esse número de cargos é o Conif normalmente, que é o conselho dos reitores e aqui a liberdade é total [do reitor], do reitor, do dirigente máximo de estabelecer pra onde ele vai usar aquele cargo ou aquele código de vagas, então quanto a isso, a autonomia é grande. Pedagogicamente também, porque como o [IFBEPT] tem dentro da sua estrutura organizacional para criação e extinção de cursos, é ele sempre que decide. Porque você tem a reitoria, o colégio de dirigentes, que é um órgão consultivo e o consup, que é um órgão deliberativo, então você resolve todas as instâncias aqui dentro. Se eu quero criar um curso, não tem que passar por outro órgão que não seja o próprio [IFBEPT]. Se eu quero extinguir um curso, não precisa passar por outro órgão que não seja o próprio [IFBEPT]. E aí a autonomia pedagógica também, tanto que a gente teve um grande exemplo agora nesse período de pandemia. Algumas instituições decidiram por parar e outras instituições decidiram por continuar. A decisão do retorno presencial, da aula remota, da aula híbrida, é sempre da instituição. Tem uns parâmetros que devem ser seguidos. O MEC, SETEC pede informação de como a instituição está atuando, mas a decisão é local, é da instituição, então eu acredito que financeiramente, administrativamente e pedagogicamente, é considerado a liberdade que a instituição tem de trabalhar.

Alessandro – fala um pouco sobre as dificuldades externas e internas que o [IFBEPT] vem enfrentando desde sua abertura para alcançar os objetivos traçados na lei de criação dos institutos. E quais ações o [IFBEPT] tem realizado para dirimir esses problemas.

EGC2 – então, eu acredito que as maiores dificuldades no âmbito externo, por exemplo, desde que o [IFBEPT]... O [IFBEPT] pegou um curto período de tempo ali de prosperidade econômica do país, eu acho que desde 2014 o orçamento já não vem numa tendência crescente como veio de 2010 pelos quatro primeiros anos. Então caiu muito a questão de investimento, então o [IFBEPT] hoje por exemplo, pela programação inicial lá de 2010, o [IFBEPT] já deveria ter o prédio da reitoria hoje, então a reitoria funciona até hoje no *campus* [A], o que impede um pouquinho a expansão do *campus*, gera alguns conflitos as vezes, então essa é uma dificuldade. Principalmente nessa questão externa, uma das maiores dificuldades é a questão de recursos financeiros, que limita outras coisas. Por exemplo, desde o ano passado a gente não tá podendo contratar professor com código de vagas de primeiro uso, então são situações que tem colocado o [IFBEPT] o tanto quanto em dificuldades. O que é que o [IFBEPT] tem feito pra mitigar isso? Da parte que eu acompanho, o [IFBEPT] sempre tem buscado recursos com a bancada federal. Todos os anos que eu acompanhei, o [IFBEPT] busca, as vezes tem mais sucesso e as vezes tem menos sucesso, mas sempre está buscando dialogar, porque esse é um recurso que vem fora de orçamento, da emenda parlamentar, por exemplo. Eu tenho visto... a maior parte das obras que o [IFBEPT] tem conseguido realizar, inclusive, é fora do investimento que está no orçamento. É via emendas parlamentares, então isso é algo que eu acredito que tenha um bom desempenho nessa busca. Internamente, eu acho que uma grande dificuldade e aí pode ser uma particularidade do Estado. Tem uma rotatividade muito grande no Estado, principalmente nos *campi* do interior quanto a questão da redistribuição. Muitos colegas que vem de outros estados, o concurso público é uma coisa que atrativa, então vêm. Como é uma rede federal, depois busca pra outros lugares a ida. Lá nos primeiros anos do [IFBEPT], quando só tinha [o *campus* A] e [o *campus* B], o desempenho do [o *campus* B] era melhor do que [do *campus* A] em provas como a do ENEM, porque nos três, quatro primeiros anos do [IFBEPT], foi muito rígida essa questão de redistribuição, praticamente ninguém saía daqui, depois é um direito de todos os colegas, lógico, se conseguir código de vagas, de ir, e assim a rotatividade ficou muito grande e foi visível que caiu um pouco o desempenho dos alunos formandos [do *campus* B], mas de uma forma geral, pra o [IFBEPT] conseguir o que está estabelecido ali na Lei de criação... e tem outro ponto importante também, que foi o termo de acordos e metas, que faz com que o [IFBEPT] tivesse que alcançar um determinado número de ofertas, de matrículas, até um determinado ano. Eu não sei se o termo de metas acabou em 2019 ou se agora em 2020, mas o [IFBEPT] tinha uma meta a cumprir a

cada ano e também tem uma meta que é tu destinar tantos por cento de vaga pra o ensino médio, tantos por cento pra licenciatura, tantos por cento a cada modalidade, ao PROEJA, ao subsequente e eu acredito até que o [IFBEPT] tem conseguido cumprir. Eu acredito que cada um dos percentuais esteja dentro, realmente não tem o que falar, eu acho que a proen tem bem precisamente, mas o [IFBEPT] tem que cumprir esses percentuais em termos gerais, não é por *campus*. Então por exemplo, licenciaturas... Só o que o *campus* [A] oferece de licenciaturas, de vagas, já preenche os 30 por cento, que o [IFBEPT] como um todo tem que ofertar de vagas. Uma das nossas maiores dificuldades é que alguns dos nossos *campi* estão em municípios muito pequenos e aí as vezes têm dificuldades de preenchimento de vagas e aí uma coisa importante que guia aquela questão da informação, tem pais de alunos no interior que eles têm até medo de colocar os filhos na escola do [IFBEPT], por achar que o nível é muito mais elevado, que o filho não vai dar conta... aquela questão da falta de informação. E é frequente a gente ter processos seletivos aonde a gente não tem preenchimento de vagas das turmas, principalmente nos *campi* do interior, então isso aí acaba por mexer um pouquinho com o que tem que atender, que foi criado na lei. A gente tem uma dificuldade muito grande, que dentro das modalidades a maior dificuldade que a gente tem é com o proeja, de ofertar e preencher as vagas do proeja e é onde está a maior evasão também. Deve ser pela característica do público, que é o jovem, o adulto que já deveria ter terminado, pela idade, está há muito tempo sem estudar e retorna, mas é inclusive uma modalidade em que você tem a assistência estudantil muito forte, você tem o auxílio permanência pra ele, tem tudo e mesmo assim é difícil de preencher e difícil de manter na instituição, mas eu acredito assim que de uma forma geral, pelas particularidades do Estado, o [IFBEPT] até consegue atender bem o que está proposto dentro da Lei de Criação, dentro do termo de acordos e metas.

Alessandro – os públicos, em baixo percentual, concordam totalmente que podem manifestar livremente suas opiniões, seus pensamentos e ideias sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em reuniões de trabalho ou outros momentos de ordem administrativa e pedagógica. Qual a sua percepção sobre esse resultado?

EGC2 – eu acredito que, eu concordo inclusive com os números da pesquisa. Eu acredito que se tu me perguntasses isso sem me dizer os números, eu ia chutar mais ou menos por aí, que a maioria não concorda plenamente com essa afirmativa. Eu acredito que há o medo do servidor de retaliação, há também algo que envolve o interesse particular do servidor. Normalmente o servidor que vem para o [IFBEPT]... esse caso não está relacionado a aluno, é servidor mesmo. O servidor que vem pra o [IFBEPT], que vem por exemplo para o *campus* do interior, tem sempre o desejo de vir pra capital ou pra [o *campus* C] que é o lugar mais próximo. E aí enquanto ele está lá, ele tem medo de manifestar porque ele tem medo depois de ser retaliado numa possível oportunidade de remoção. Quando ele está aqui ou [no *campus* A], de uma forma geral, isso já vale pra redistribuição, então eu mesmo já peguei situações em que servidor está insatisfeito, mas que é melhor ficar calado, porque está tentando redistribuição e que se falar algo que possa ser mal interpretado, ele pode ter dificuldades, uma vez que a redistribuição é uma decisão particular da gestão... discricionária da gestão. Então uma vez que é discricionária, a gestão pode simplesmente negar, e já aconteceu inclusive dentro do [IFBEPT]. Então pelo exemplo de já ter acontecido... e aí envolve outras coisas também, como a própria licença pra capacitação e coisas desse tipo. Então o servidor que tem o desejo de tirar licença pra capacitação, de remoção, de redistribuição, ele prefere ficar reservado, uma vez que se ele omitir alguma opinião que seja contrária ao que a gestão pensa, ele pode ter algum tipo de retaliação e como na prática já aconteceu, então ele se reserva mais ainda. Eu acredito que esteja muito ligado a isso a questão do servidor. Do aluno, eu tenho um pouco mais de dificuldade de entender porque o aluno pensa assim. De repente é mais em âmbito interno, o medo de manifestar e de ser reprovado pelo professor, de ficar marcado. O aluno... eu acho que só o *campus* [A] hoje que tem a organização de grêmio estudantil... a gente até tem incentivado

no *campus*. Uma turma até se animou em organizar, mas já era uma turma de terceiro ano e hoje eles já saíram, aí a organização tem que estar entre todos, pra nunca morrer, mas eu tenho... te confesso que tenho um pouco mais de dificuldade de entender o lado do aluno, por que que ele acha que manifestar pode... ele não tem essa liberdade. Pode estar ligado a essa questão.... eu falo por mim, eu tinha medo de discutir com professor no ensino médio. Na faculdade, não! A gente tinha mais entendimento, mas no ensino médio eu tinha, porque eu achava que ele poderia me marcar e reprovar, por exemplo, mas de uma forma geral, do servidor, eu tenho um grau muito alto do que eu estou falando, dessa impressão que eu tenho. Do aluno eu já tenho um pouco mais de dificuldade...

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT] considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria. Os *campi* são chamados para decidir? Há centralização de decisões e ações na reitoria, prejudicando a participação e a autonomia dos *campi*?

EGC2 – sem dúvida. O fato influenciou porque houve uma interferência da reitoria, inédita no *campus*, que foi a mudança da gestão no *campus*, de cargos diretamente ligados à Direção Geral e aí vale lembrar que a direção geral dos *campi* é eleita, assim como o reitor, então nada mais democrático do que deixar cada diretor escolher com quem ele quer trabalhar, nos seus cargos, assim como ninguém, nem o ministro e nem o presidente da república vem dizer pra [o reitor] quem deve ser o pró-reitor. Então é no mínimo estranho que a reitoria, o reitor ou dirigente máximo da instituição diga quem deve ser o diretor administrativo ou de ensino do *campus* que tem um diretor eleito democraticamente, então isso que eu te digo é inédito, porque conversando com colegas diretores de vários outros *campi* de vários outros estados, nunca, nunca tem o registro de ter acontecido. E tem acontecido muito fortemente, não foi só [no *campus* em que eu atuo], não. [No *campus* A] acontece permanentemente. No [*campus* B] foi solicitado mudança pela reitoria. A direção do [*campus* B], depois de apelar muito e dialogar muito, evitou a mudança, mas isso tem acontecido permanentemente. O [*campus* no qual eu atuo] não estava acostumado com isso, estava acostumado a ter um pouco mais de liberdade, então a reação foi muito forte, então assim, a autonomia administrativa reduziu, aí foi por força do próprio ministério da economia... essa retirada da UASG, que eu te falei, da autonomia de compras, foi uma proposta do ministério da economia de centralizar, porque eles acham que vai ter uma economia pra instituição como um todo, fazendo o processo em um único lugar, então essa questão aí não foi decisão da reitoria, mas por exemplo a gente não ter autonomia financeira pra pagar as empresas que trabalham no *campus*, é uma autonomia da gestão máxima da instituição, então isso sim é uma retirada de autonomia administrativa. A gente tem dificuldade de diálogo com a reitoria. As informações chegam assim muito friamente. Tem um *email*, tem um ofício, o diálogo está praticamente inexistente. A autonomia pedagógica é baixíssima, uma vez que... agora ficou muito latente isso no período da pandemia. A reitoria criou um comitê pra tomar as decisões de tudo no [IFBEPT] durante a pandemia. Nós todos, *campi*, estamos subordinados a esse comitê. Pra ti ter uma ideia, se a gente quiser reunir mais de três pessoas no *campus*, [o diretor geral tem que] pedir a permissão ao comitê, pra que ele diga se pode ou não fazer esse trabalho. E o comitê é formado basicamente por componentes da reitoria e foi convidado um diretor geral pra fazer parte desse comitê pra representar todos os diretores gerais, que é o diretor lá do *campus* [A], mas a informação chega assim... e eu não culpo o [diretor], tá! De forma alguma. Eu sempre repito isso, porque [ele] também foi colocado nessa situação, então o que acontece... a gente tem um grupo de diretores gerais e muitas vezes a pergunta é a seguinte. Olha, vocês concordam com isso? A resposta tem que ser agora em 15 minutos. E aí a gente não consegue levar essa discussão ao *campus*, porque qual é o certo... eu sou o gestor do *campus*, mas eu não posso tomar a decisão sozinho, principalmente em situações muito delicadas, como o retorno das aulas. A gente ficou parado entre março e setembro e quando foi retornar em setembro, só retornou com as turmas de concluintes. Os outros alunos perderam o ano, não passou pelos *campi* essa decisão. A decisão foi só centralizada lá.

Posteriormente, esse ano já o MEC abriu a possibilidade de tu fazer o dois em um pra recuperar o aluno que tinha perdido o ano passado. Essa decisão não chegou. Não chegou esse debate no *campus*, foi decidido só lá. Eu sei as dificuldades de fazer o dois em um, mas teria de ter consultado o *campus*, teria de ter consultado o aluno e no caso do aluno do ensino médio, o pai do aluno. Então assim, pela comunidade escolar, acadêmica, quem é cobrado é o *campus*, mas a decisão não é tomada pelo *campus*, então no retorno agora em fevereiro, março desse ano de 2021, nas reuniões que a gente foi fazer com os pais dos alunos do ensino médio e os alunos do superior, a dificuldade foi imensa, porque o pai queria saber por quê que eles não foram ouvidos e pra gente é difícil explicar que a autonomia não é nossa. Na verdade é difícil pra eles acreditarem que a discussão não passou por nós. Então a autonomia pedagógica é praticamente inexistente. A gente segue um calendário que foi aprovado e segue as diretrizes que a proen coloca, que a reitoria coloca e pronto. A gente ontem de manhã, reunião do colégio de dirigentes, estava discutindo o retorno das aulas no segundo semestre, porque o estado vai voltar no segundo semestre. Vai se criar um grupo de trabalho, um representante de cada *campus* pra discutir isso, mas [o reitor] já colocou o posicionamento firme dela de que por ele não retorna. A proen já colocou que por ele não retorna. E já foi dito tanto pelo pró-reitor de ensino como pelo [reitor] que cada *campus*, se bater o pé que vai retornar, vai ter que assumir e arcar com todas as responsabilidades de um aluno contaminado ou de um professor contaminado ou de um óbito que possa ter sido provocado pela contaminação dentro do *campus*, ou seja, já ficou assim, olha, praticamente já ficou definido, não vai voltar. E se tu insistir que vai voltar, vão acabar permitindo tu voltar, mas tu vais responder por tudo e assim de uma forma bem impositiva mesmo, então é dessa forma que as coisas têm sido tratadas e a autonomia tem ficado muito aquém.

Alessandro – na análise documental que fiz, verifiquei que são criadas diversas comissões pra realizar estudos ou trabalhos ou pra formalizar regulamentações e outras coisas em função do próprio trabalho do [IFBEPT], das coisas que vão acontecendo. Em geral, nessas comissões participam pessoas da reitoria e dos diversos *campi*, por conta da necessidade de executar as ações que estão sendo pensadas ou as regras e normas que estão sendo construídas, nos próprios *campi*. Nesse sentido, em que âmbito ou situações é mais forte a influência dos *campi* nas decisões?

EGC2 – é verdade, existem comissões praticamente pra tudo. Quando se debate questões como regulamentações. Eu não lembro realmente de regulamentações que tenham acontecido sem formar comissão. As vezes formam grupos de trabalho para algum tipo de análise, de estudos também. A ineficiência da comissão. Não tô dizendo que ela é totalmente ineficiente, mas porque ela não é totalmente eficiente? Por que os *campi* acabam por não ter estrutura para participar de tantas comissões. As vezes as comissões têm um perfil muito focado em algumas áreas. Tipo, tem comissão que é só assistente social, ai o *campus* tem um assistente social e as vezes são cinco, seis, sete comissões que esse profissional tem que participar, dentro de um... pra contribuir com regulamentações, com produção de documentos e ai não consegue contribuir com todas, porque fora a participação nas comissões, ele tem o trabalho que ele tem que realizar dentro do *campus* e então, é geral isso, pelo menos com os colegas dos *campus* com quem eu dialogo, tu acaba... o *campus* acaba tendo participante por ter nas comissões, por não dar conta da participação, mas eu sempre tive muito retorno de colegas que participam de comissão com a queixa de que a gente participa, mas tudo o que a gente coloca de ideia, não prevalece, o que a gente coloca de ideia acaba não acontecendo, então tem as comissões, mas a influência da reitoria fica muito forte. E ai eu vou te dar mais um exemplo de porque isso acontece. Normalmente as comissões mais importantes, como por exemplo o ensino... tu vais fazer uma regulamentação da área do ensino. Ai quem é que participa dessa comissão? É o diretor de ensino do *campus*. Ai tu vais participar de uma comissão que envolve pesquisa e extensão. Quem é que participa? É o coordenador de pesquisa, é o coordenador de extensão, é o diretor de pesquisa e extensão, que

agora não existe mais no *campus*, então quando você faz a comissão com pessoas que estão na gestão e todos fazem parte da gestão, lógico, eles são designados pelo dirigente máximo da instituição, tu ficas também com um pé atrás do que tu vais falar, do que tu vais participar, de como tu vais se posicionar, sob pena de tu perder o lugar na gestão, algo que também já aconteceu dentro da instituição. Quero te dizer que isso se repete no consup também. O diretor de ensino de tal *campus* é membro do consup, representante docente. Ai lá ele é contra algo, mas ele evita se posicionar, porque ele vai se posicionar contra a gestão e ele, de uma certa forma ta dentro da gestão, porque está nomeado para uma função de direção, de coordenação, de algo parecido, ele evita o posicionamento, então isso é uma outra coisa que torna ineficaz.

Alessandro – como o [IFBEPT] define de fato as bases de distribuição do orçamento e qual a análise que você faz do fato de que a maioria dos servidores técnicos-administrativos não concordarem totalmente de que a distribuição seja feita de forma democrática?

EGC2 – nessa questão, a culpa talvez seja da gente que está a frente da gestão, por que? Porque as vezes a gente não leva a informação ao servidor também... a maior parte das vezes a informação está até ali disponível, ela está no relatório de gestão, ela está no PDI, ela está em algum lugar que não é de costume também do servidor buscar e a gente por achar que o servidor tem acesso a essas informações, acaba também não levando e o certo seria a gente levar também essa informação. Quanto a questão de distribuição orçamentária, até então eu não vi a questão da desigualdade, porque como é que funciona... o orçamento, quando a proposta, o CONIF e a SETEC aprovam, ele vem pelo número de alunos em cada *campus*, então eu já cansei de ver o *campus* [A], que tem o maior orçamento, o *campus* [B] que tem o segundo maior orçamento e a própria reitoria que tem seu orçamento, dividirem o seu orçamento com os *campi* que não conseguem cobrir o seu, então é comum que o *campus* [C], o *campus* [D], [*campus* F] e [*campus* E] venham com um orçamento inferior ao que eles precisam. Por quê? Porque tem idades mais novas também, eles ainda não alcançaram o número de alunos, então as unidades maiores acabam tendo uma verba orçamentária maior, então o que é que acontece, quando esse orçamento chega aqui, o [IFBEPT] tem a liberdade de deslocar, então é comum tu ter deslocamento de verba do *campus* [A], da reitoria pra [o *campus* E], pra [o *campus* C], pra [o *campus* D], então quanto à divisão do orçamento, eu discordo um pouquinho da opinião, mas eu acredito que o servidor tenha essa opinião um pouco por culpa nossa, que não leva essa informação a ele, ao servidor. Quando vem também a questão de emenda parlamentar, a gente costuma discutir também pra onde vai aquela emenda, por exemplo o *campus* [D] teve um dispêndio maior de recursos. Ai eu não vi como privilégio, é uma particularidade. O *campus* [D] é um *campus* agrícola e precisava construir uma fazenda, precisava construir algumas coisas que não eram particularidades do *campus* [C], que é o *campus* em que seu eixo mais forte é gestão e que não tem a mesma necessidade dessa estrutura que tem o *campus* [D], então não vejo como desigualdade [o *campus* D] ter recebido um pouco mais de recursos nesta questão, por exemplo, do que o *campus* [C]. To te dando um exemplo, mas até acho que há uma distribuição de recursos ai mais organizada. Se o *campus* [A] batesse o pé e dissesse não, o que vem pra mim é meu, o *campus* [C] teria déficit, o *campus* [D] teria déficit. Se a reitoria dissesse o que vem pra mim é meu, os outros *campi* também teriam dificuldades de se manter.

Alessandro – nesta mesma esteira, falando de orçamento, eu gostaria que você me dissesse como é que o [IFBEPT] atende os setores e departamentos nas suas necessidades de custeio e de investimento. Quais são os meios utilizados para identificar as necessidades e se todos são atendidos.

EGC2 – O PDI norteia isso, que é o plano de mais longo prazo, ele é de cinco anos. Ele norteia as ações de cada *campus*, de cada departamento. Dentro da reitoria, de cada pró-reitoria. Ai tem o plano de ação

anual. Esse plano de ação, por exemplo, eu vou te dizer lá no *campus* [C] quanto a gente planejou de capacitação, aí a divisão do recurso tenta abarcar. O que acontece é que a gente tem tido recursos muito limitados ali desde 2014, 2015, então geralmente a gente faz o planejamento de um ano com base no orçamento do ano anterior. Então se eu tive ali 30 mil para capacitação em um ano, eu já trabalho pro outro com um planejamento de 30 mil. Se eu tiver pedidos superiores a isso, eu já não tenho como atender, então isso se repete pra assistência, se repete... assistência tem sido menos atingida com essa dificuldade orçamentária, mas principalmente investimento... capacitação, que eu te dei como exemplo, foi praticamente zerado de um período pra cá, viagens, diárias, passagens e diárias, foi praticamente zerado de um tempo pra cá, mas há esse norteamento pelo plano de ação. A gente não tem muita liberdade porque quando vai construir o plano de ação, a gente já tem uma prévia do que vai ter, então tu já não tem muita divergência porque tu já trabalha com aquela prévia. As vezes o que a gente tem que fazer... o que a gente recebeu é um pouco menos do que a gente esperava, aí tem que decidir de onde tu vais tirar. E aí é como eu te digo, da assistência é de onde tem se tirado menos. Mas quanto a isso, se norteia ali pelo PDI, pelo plano de ação e tenta se buscar atender e não tem se conseguido, mas se tenta buscar.

Alessandro – 29% dos servidores técnico-administrativos concordam parcialmente de que as ações e decisões dos setores e departamentos do [IFBEPT] são baseadas em regras e normas internas ou advindas de instâncias superiores. Só 33% concorda totalmente com essa afirmativa. É possível dizer que essas ações e decisões são realizadas de forma voluntária pelos servidores?

EGC2 – é possível, até porque a gente está... todo esse tempo a gente não tem regimento interno, por exemplo em nenhum *campus*. [*Campus A*] parece que tem, mas nenhum *campus* do interior tem regimento interno, por exemplo. Então quando tu vais pra aquela coisa, onde está o limite da minha competência, o que é que eu posso fazer, o que eu preciso fazer, geralmente está ali. Eu digo assim que eu tenho sorte de os nossos servidores do *campus* {em que eu atuo} serem muito colaborativos, então eu preciso de um servidor que trabalha numa área que não tem nada a ver com a área que a gente está trabalhando, mas ele se apresenta pra dizer – olha, eu estou aqui, precisa de mim?! Eu vou ajudar! Mas a gente não tendo um regimento interno, a gente não tem formalização da competência de cada área, da competência de cada setor, então eu devo concordar com eles quanto a isso, acaba sendo discricionário mesmo, acaba sendo praticamente voluntário mesmo. Eu tenho muitos exemplos disso no *campus* [].na época de matrícula, vai todo mundo ajudar na matrícula, então eu concordo com o fato de ser a minoria que concorda.

Alessandro – parece que pela avaliação dos servidores, nós não estamos num grau muito elevado de formalização de procedimentos.

EGC2 – pra te ser mais preciso, ontem nós recebemos da pró-reitoria de Planejamento , a Proplan, a minuta dos regimentos internos dos *campi* pra gente dar a nossa contribuição. Já veio uma minuta e eu apostei muito que de muitas coisas que a gente pode mexer, não vai ser seguido, porque normalmente essa minuta já vem do jeito que a reitoria quer que seja. Então a gente está com o período aberto agora pra gente poder opinar, não quer dizer necessariamente que a nossa opinião vai ser seguida ou não, mas depois disso, sim, os regimentos internos vão ser aprovados pelo Consup , provavelmente daqui a uma ou duas reuniões do Consup, que é bimestral e aí a gente vai passar a ter regimento interno, mas o *campus* [C] já funciona desde 2015. O *campus* [B] já funciona desde 2010 e até hoje não tem um regimento interno e o mais importante, a gente não tem autonomia pra fazer o regimento interno. Ah, não tem, mas porque o *campus* não fez até hoje? A gente não tem autonomia pra fazer. A gente pode ajudar a construir, mas tem que sair da reitoria. A reitoria poderia delegar a gente, mas nunca fez isso –

campus, cada um faz o seu regimento... nunca foi feito! Então sempre ficou assim... a reitoria que vai fazer, vai fazer a minuta, vai passar pra vocês e aí nesse tempo todo a gente nunca teve.

Alessandro – participação em órgãos de representação. Primeiro – como se dá a escolha dos membros do consup?

EGC2 – certo! O Estatuto do [IFBEPT] estabelece um percentual de representatividade de cada categoria. Lá no estatuto descreve como é a composição do consup e proporcionalmente pelo número de *campus*, você tem o número que vai ser escolhido, então hoje por exemplo, você tem dois docentes, você tem dois técnicos e dois alunos, tendo cadeira titular no consup e os seus respectivos suplentes. Então como funciona. O [IFBEPT] tem seis unidades, mas para esses efeitos só são consideradas quatro, porque só são considerados os *campi*. Na hora de escolher, [o *campus* F] vota [no *campus* D] e [o *campus* E] vota [no *campus* A]. Pode ser um servidor do [*campus* E], mas ele está entre as escolhas do *campus* [A], então só são quatro *campus* considerados, então você vai ter dois professores fazendo parte do consup, então tu já vais ter dois professores que já vão estar em outro *campus*. Por exemplo, hoje não tem nenhum professor titular [do *campus* C], eu to te dando um exemplo, então o Professor [do *campus* C] provavelmente não tem contato com professor que é lá [do *campus* B] ou que é [do *campus* A] e está no consup, aí lógico ele não se sente representado. A informação também não chega nele, porque o professor que vai lá, o docente que vai lá pro consup é representante dos professores, ele não é de um *campus*. Ele é representante dos professores! Ele foi escolhido... como é que... desculpa, só pra você acompanhar bem e entender... como é que é escolhido. É escolhido por assembleia. Cada *campus* faz assembleia. Então o *campus* [C] faz assembleia e escolhe um, [o *campus* B] escolhe um, [o *campus* D] um e [o *campus* A] um, lembrando que [o *campus* A] tá incluindo [o *campus* E] e [o *campus* D] está incluindo [o *campus* F]. Esses quatro, que foi um eleito de cada *campus*, eles se reúnem, fazem uma reunião e eles decidem entre eles quatro quais são os dois titulares e os dois suplentes. Então atualmente titular docente é [do *campus* B] e [do *campus* D], mas a professora [do *campus* D] já foi removida pra [o *campus* A], então hoje ela está [no *campus* A]. Esse professor não está representando o *campus* [A] ou o *campus* [B]. Ele está representando a classe dos professores. E o que é que todos os professores desejavam, que esse representante, ele vai lá e ele vota e ele desse o retorno – olha, foram votadas essas matérias, a gente aprovou, o meu voto foi favorável ou foi contrário, é isso! Isso que o servidor que está no *campus* esperava, tanto do docente, quanto do técnico, quanto do aluno, mas isso normalmente não acontece. E ele acaba por não se achar representado. Eu acho muito parecido com o parlamento. A gente vota aqui no deputado estadual, mas ele nunca volta pra dizer que ele tá votando nisso ou naquilo, então a gente acaba não se achando representado. E acontece muito que o eleito é da gestão, por exemplo... acontece muito que ele seja da gestão. E aí o professor ali se acha menos representado ainda.

Alessandro – e como é que o eleito se torna da gestão ou é da gestão?

EGC2 – é assim, eu tenho dentro do *campus*. Quando vai se candidatar, não tem regra. Vou fazer assembleia hoje pra escolher o professor lá do *campus* [C], que vai representar... eu ainda não sei se ele vai ser titular ou suplente no consup, porque isso vai depender de uma reunião entre os quatro *campi* depois, mas aí por exemplo, pode ser que o candidato seja o atual diretor de ensino do *campus* [C]. Aí ele vai e ganha na assembleia. A assembleia tem uma divulgação. Ela tem convocação e tudo, mas normalmente não vai todo mundo. As assembleias acontecem muito assim, se o professor tem aula naquele dia, ele tá lá (no *campus*), se ele não tem, ele não vai lá só pra participar da assembleia. E quem é que está com mais frequência no *campus*? Quem é da gestão, então quem é coordenador está lá, quem é diretor está lá e a gente acaba votando em quem? Em quem ali está mais próximo dele, que provavelmente é o diretor de ensino que se candidatou. E esse diretor de ensino vai ser o representante

dos docentes no consup, então isso acontece. Não tem uma regra que diga que ele não pode ser. Não tá errado... não to dizendo que está errado essa pessoa ser eleita, mas uma vez que ele é eleito e está lá, provavelmente ele não vai discordar de uma pauta, principalmente porque participei quatro anos do consup. O primeiro a se posicionar é [o reitor]. Ele não vota, mas ele se posiciona e uma vez que ele se posiciona, já se cria um efeito em cadeia. Uma das coisas mais debatidas que já teve em relação aos docentes foi a regulamentação da carga horária docente, por exemplo. Então isso mexe com todo mundo, mexe com os professores, mas chega lá na hora, quem vai votar é o consup. E aí, as vezes, o professor que está representando a classe dos professores, mas faz parte da gestão também, ele fica em cima do muro... eu não sei se vou com que os professores querem ou se vou com o que a gestão quer. E aí causa-se certo conflito.

Alessandro – como são tomadas as decisões nas discussões de Pauta?

EGC2 – vale a pena explicar um pouco mais sobre o consup, até porque como eu sei que tu não participou do consup ainda, é interessante pra ti ter o conhecimento disso. Além das classes que são representadas, docentes, técnicos e estudantes, você tem representatividade do colégio de dirigentes dentro do consup. São três membros do colégio de dirigentes. Os membros do colégio de dirigentes são escolhidos pelo dirigente máximo, que preside o colégio de dirigentes também, então são pró-reitores ou diretores de *campus* e aí [o reitor] escolhe. Entre todos os diretores e entre os pró-reitores, quem fazem parte. E aí tem os membros externos do consup, que aí são indicados pelo órgão que foi convidado. Só que normalmente quem é o órgão que foi convidado? Aquele em que a gestão tem alguma proximidade. Vou te dizer aqui, porque aqui isso é entre nós e não vai nomes mesmo. Por exemplo, sempre está o conselho de engenharia. O conselho de engenharia é quem indica, mas normalmente quem vende o cargo do conselho de engenharia pra fazer parte do consup, já foi aqui atrás conversado com um professor nosso, que [é partidário da gestão], que faz parte lá do conselho de engenharia também. O conselho de química... são dois conselhos de classe que fazem parte do consup, tá no estatuto do [IFBEPT]. São dois conselhos de classe. O outro era de química. Só que o de química começou a apontar por conta própria, sem necessariamente o que o [IFBEPT] queria. Aí mudaram, tiraram o de química, tiraram! Sem critério. Tiraram de química e colocaram o de administração. Aí os outros órgãos são o senac, tem um representante do MEC, que geralmente é um outro reitor de instituto federal. Aqui atualmente é o do Pará. Faz parte e nunca vem na reunião, nunca participa esse representante do MEC. Tem representante do senac, de instituição técnica e superior e aí é da Universidade do Estado o outro, mas os representantes externos participam menos. O fato é o seguinte, onde é que eu quero chegar? É que a gestão sempre tem maioria no consup, sempre vai ter, porque por mais que tu pegues todas as categorias de classe, aluno, professor e técnico. Eles são seis votos. Se tu juntar os membros externos, que são convidados pelo dirigente máximo. Se tu juntar o colégio de dirigentes, que já são três, já são maioria.

Alessandro – você ainda agora fez uma alusão à nossa bancada federal. Nessa perspectiva, a política no sentido de ter o legislativo do seu lado enquanto executivo, pra você executar as propostas que você lançou na sua eleição, na seria positivo, não é salutar?

EGC2 – eu não acho positivo, porque tu mexe um pouco com a questão democrática. Eu acho que tem que ser espontâneo. A gente acompanha isso no legislativo municipal, estadual e federal. A briga pra ti ter a maioria, pra ti ter a maior base e ela sempre acontece pra ti ter governabilidade. Também não acho que a maioria tem que ser contra. Não acho que a maioria tem que ser contra porque aí tu engessa e inviabiliza uma gestão, mas acho que a maioria tem que ser livre suficientemente pra dizer isso aqui é bom, eu concordo e tô contigo e isso aqui não é bom, não tá favorecendo a classe e eu sou contra. Então

ser livre seria o ideal. Livre pra ser a favor quando for positivo e ser contra quando for negativo. Ai eu vou te dar um dado aqui que talvez tu consigas descobrir depois. Tenta saber quantas vezes uma regulamentação, um projeto ou uma proposta da reitoria, não foi aprovada no consup? Todas as vezes são aprovadas! Todas! E eu vou te dar mais uma informação, que foi essa que mexeu muito com os *campi* já no ano passado, que foi a extinção dos DEPEX. Os Depex foram extintos sem nenhuma conversa com os diretores gerais. O regimento geral do [IFBEPT] diz que... o regimento e o estatuto! Que toda mudança na estrutura da instituição deve ser levada ao colégio de dirigentes pra posteriormente ser levada ao consup. Isso foi ignorado, não foi levado ao colégio de dirigentes e não foi conversado nem com os diretores, imagina com o colégio de dirigentes. Ele foi direto ao consup. A extinção dos depex é unanime nos *campi* que é algo negativo, até porque tu tirou um departamento de pesquisa e extensão, que produz em cada *campus*, por exemplo, pra criar mais uma diretoria de comunicação na reitoria, pra criar um departamento de correição, que já existia uma coordenação antes. Tirou um FG e colocou um CD no lugar, ou seja, pra coisas assim administrativas que perto de um depex de um campus, é irrelevante, mas isso tudo foi feito sem nenhuma consulta aos diretores e ao colégio de dirigentes. Aos diretores, [o reitor] até lançou uma nota praticamente dizendo: Quem manda sou eu! Eu que nomeio, eu que extingo, então não tenho que perguntar pra você, mas no estatuto, no regimento, ta escrito que deveria ser levado e não foi, tanto é que se você pedir as atas do colégio de dirigentes do ano passado inteiro, tu não vais ver em nenhuma delas que houve discussão no colégio de dirigentes pra mudança da estrutura do [IFBEPT]. E ainda teve uma outra manobra no consup. Qual foi a outra manobra? [o reitor] aprovou *ad referendum* a matéria. A aprovação *ad referendum* é uma prerrogativa que o reitor tem de aprovar uma matéria urgente, que não pode esperar a reunião ordinária ou não dá pra convocar uma extraordinária, então aprovou *ad referendum* algo que não tinha urgência de ser aprovado. Quando o reitor aprova *ad referendum* é igual no parlamento, igual como tu faz uma medida provisória na presidência. O presidente pode fazer uma medida provisória sem consultar ninguém, mas depois ela tem que ser validada pelo congresso. o *ad referendum* tem que ser validado. Quando chegou na reunião de validação, que era algo que era negativo, foi aprovado e não foi aprovado por unanimidade porque dois colegas se absteram, mas quem foi que se absteu? Foi o docente que não teve coragem de votar não. Se pegar a ata, tu vais ver, o colega não teve coragem de votar não. O representante dos diretores gerais no colégio de dirigentes, que é o diretor do *campus* [A], fez uma fala imensa contra, mas no final votou a favor, por que? Porque se ele votasse contra poderia ter retaliação lá depois e ter a equipe dele mexida, sem aviso prévio nem nada, então a gente tem hoje um faz de conta ali no consup. A gente tem um faz de conta... o que chegar no consup de interesse da gestão, vai passar. Mesmo que isso fira o *campus*, mesmo que seja ruim pro professor, pro aluno, pro técnico, vai passar, pode ter certeza disso.

Alessandro – quando questionados sobre o que pode ser mudado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 respondentes em todos os públicos alegaram que há a necessidade de maior participação da comunidade nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e que suas demandas possam de alguma forma serem encaminhadas, respondidas e, quiçá, atendidas. Sobre isso, quais os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGC2 – então, é um outro ponto que a gente deve colocar que é uma falha também, a questão da comunicação. Primeiro assim, a representatividade no papel está ok. Tu tens lá dentro da instância máxima, que está acima do reitor, o aluno, tu tens o professor, tu tens o técnico. A representatividade no papel está ok, mas na prática não existe porque esses representantes não vão lá perguntar pra ninguém... olha, a gente vai votar a regulamentação da carga horária docente na próxima reunião do consup, o quê que vocês acham? Todo mundo teve direito a ler, a opinar na regulamentação, o quê que vocês acham? Devo votar a favor ou contra, não há isso, então acaba que não há participação mesmo.

Agora por exemplo que a gente teve algumas decisões precisando ser tomadas por conta da pandemia, o aluno não foi ouvido em momento nenhum. Eu não sei se tu chegaste a acompanhar alguma live no *facebook*. A live sempre foi feita pelo youtube, de forma que não tem interação, então é o pró-reitor de ensino dizendo que as aulas iam retornar só pra um público em setembro, que o outro público ia esperar o outro ano. Perguntas que foram feitas lá no chat jamais foram respondidas, então a falta de participação é muito grande. Eu te dei exemplo ainda agora de decisões que foram tomadas sem nem... porque quando o questionamento chega em mim, ainda consigo levar ao público de alguma forma. Ontem depois da reunião do colégio de dirigentes, eu passei pro grupo de coordenadores, por exemplo, que o posicionamento da reitoria é contrário ao retorno das aulas no segundo semestre, porque eles precisam se planejar lá. O pedagógico precisa se planejar, mas fica assim, a gente fica numa espera eterna do que vai ser decidido. O retorno de setembro por exemplo a gente ficou sabendo uma semana antes do retorno, que a informação chegou oficialmente no *campus* e tudo, então há uma falta de participação muito grande. Eu particularmente no *campus* [C], eu fiz uma reunião com cada turma pelo google meet pra poder ouvi-los, pra poder interagir e ai teve que ser individualmente porque também tu não consegue fazer pelo google meet com todo mundo. Ai a gente fez por turma e ai eu pude ouvir o pai do aluno do ensino médio, pude explicar pra ele o que estava acontecendo, mas até então eles não tinham informação nenhuma, passaram mais de um ano sem informação. Passaram mais de um ano sem informação nenhuma e quando teve a discussão, a audiência, a live no youtube, foi direcionada ao público que ia voltar. O público que não ia voltar ficou ali sem saber nada. E o professor também não sabia porque a informação não chega nele. O técnico também não sabia, então não adiantava o aluno ir perguntar pro professor. Eu cansava de receber ligação de professor dizendo – EGC2, tem pai de aluno me ligando e o que é que eu digo pra ele? E eu disse espera porque eu também estou esperando a informação. Quando tiver, eu passo pra vocês. Então o que eu acho que pode melhorar? Olha só, alguns retrocessos. A reunião do consup é uma reunião pública, é uma audiência pública e se tu tentar assistir uma reunião do consup, tu não vais conseguir. Ela era transmitida antes da pandemia ao vivo. Agora não é mais, se tu for tentar... eu vou te dar um exemplo muito claro. Professores tentaram entrar na reunião que votou a extinção dos depex. Eles foram tirados da sala. Eles foram tirados. Eles conseguiram o *link* de alguma forma e foram tirados. Qualquer cidadão pode participar da reunião do consup, tu não tens direito a voz e voto, mas assistir a reunião pra saber o que está sendo debatido e pra entender o que está acontecendo, tu podes ou qualquer aluno, pai de aluno, a reunião é pública, mas ela hoje está fechada. A reunião do colégio de dirigentes é uma reunião estratégica, não é pública, mas ela sempre foi transmitida anteriormente e de um ano e meio pra cá ela deixou de ser transmitida, ou seja, foi um retrocesso, porque ela não tinha obrigação, isso é verdade. Ela não tinha obrigação de ser transmitida, a do colégio de dirigentes, mas uma vez que ela era antes, porque ela deixou de ser?! É um retrocesso na questão da informação. Eu não sei se tu chegou a pegar esse tempo, porque tu es mais recente, mas chegava no *email* do servidor o *link* pra ele acompanhar. Tanto a do consup quanto a do colégio de dirigentes. A do consup deveria ter até hoje, porque ela é essencialmente uma audiência pública. A do colégio de dirigentes pode ser uma estratégia da gestão. “ eu não quero que as pessoas vejam o que a gente está discutindo, porque o que a gente está fazendo aqui é estratégico”, ok!!!, mas uma vez que antes era e agora não é mais, na minha opinião é um retrocesso, quanto a questão informação. Então eu acho que o aumento da participação é a solução pra isso. É a informação chegar no aluno, no pai do aluno, quando esse aluno for do ensino médio. No aluno em qualquer classe, mas no pai também no ensino médio porque o aluno não pode muitas vezes tomar a decisão. No servidor é essencial, é indiscutível, tem que chegar no servidor a informação. Eu poderia te dizer... eu assumo uma parte da culpa porque eu participo da reunião e não levo pra lá, mas a maioria das informações não chega nem em mim. Não chega nem no diretor do [*campus* B] e nem no diretor do [*campus* D], imagina se vai chegar no técnico, no professor. Não chega!

Alessandro – a maior parte dos apontamentos feitos, além das 237 pessoas aborda muito sobre comunicação. Parece que há muitas pessoas que não estão nem aí, mas na grande maioria dos que fizeram a descrição, constava a necessidade de melhoria de comunicação.

EGC2 – a gente tem uma rigidez muito grande com relação a essa questão de comunicação. A gente tem uma diretoria de comunicação na reitoria. Os *campi*, cada um deveria ter um jornalista e nem todos têm e os que não têm é por questão de código de vaga, como [o campus D], mas por exemplo a gente tem [no campus C], [no campus B], [no campus A] e a reitoria também tem. Só que o jornalista em cada *campus* não tem a autonomia de fazer a comunicação daquele *campus*. Tudo está subordinado lá à direção dentro da reitoria, lá ao diretor de comunicação, a DICOM.. e há uma rigidez imensa com tudo. Eu tenho um evento [no campus C]. Eu produzo a matéria do evento, aí é dentro da reitoria que vai se decidir se aquilo é uma matéria a ser publicada no site, se aquilo é uma matéria pra ir só pro *facebook*, se é uma matéria que vai só pro *instagram*, se é uma matéria irrelevante, que não vai pra divulgação. Isso é uma decisão deles. Eles têm os critérios deles, que eles até tentam explicar, mas isso é amplamente reprovado, eu vou te dar um exemplo. O [Amarildo] é o coordenador da pós-graduação. O [Amarildo] pirou agora no processo seletivo do profEPT. O processo seletivo passou mais de um ano parado por causa da pandemia e aí foi retornar no primeiro semestre desse ano, agora no início do ano e aí o profEPT é em redes, é o IFES quem comanda, o instituto federal do espírito santo e eles mandavam a retificação do edital pra cada coordenador publicar no âmbito do seu instituto. E aí alguns coordenadores têm senha pra fazer publicação limitada, não qualquer tipo de publicação. Aí o [Amarildo] foi lá e publicou a retificação do edital. Ele levou uma bronca assim, que ele passou dias inconformado da Direção de Comunicação, porque ele não poderia ter publicado, porque a direção de comunicação tinha que avaliar se aquele era um (inaudível) pra publicação. E assim, era uma retificação de edital com prazo de inscrição que já ia terminar no final de semana e assim, se ele fizesse o trâmite de mandar, de esperar, analisar, publicar, podia ser até que teria sido publicado depois que o prazo de retificação já tivesse encerrado. Então isso aí é um exemplo, mas serve pra qualquer outra coisa que a gente vai fazer dentro do *campus*. Assim, a comunicação é uma coisa questionada por quase 100 por cento dos colegas e essa centralização da informação é ruim, uma vez que cada *campus* tem o seu jornalista, a sua assessoria de comunicação, eu acredito que eles deveriam ter liberdade pra fazer. Eles são servidores públicos também, eles estão lá e o ato é público, então... mas tem uma diretriz muito rígida na comunicação que dificulta muito.

Alessandro – ainda sob essa perspectiva, houve um baixo percentual dos que concordam totalmente que participam de reuniões ou eventos para contribuir com sugestões e ideias para ações, planos e projetos. Sobre isso, como se dá essa participação? As pessoas são convidadas para esse tipo de reunião, como ocorrem? São eficazes? Quem conduz? As pessoas vão voluntariamente?

EGC2 – a maior experiência que a gente tem de convocação e de chamar realmente é pra discutir a questão orçamentária. Isso aí a gente faz todo ano. O ano passado foi atípico mesmo, não teve, mas em todo nosso histórico tem uma reunião... na verdade tem várias reuniões. A gente tem encontro pedagógico, que a gente discute a parte pedagógica. A gente quando vai discutir orçamento, chama todo mundo, agora assim, encontro pedagógico, por exemplo, que é uma coisa obrigatória para o professor, a gente tem uma participação grande. Não é total, mas é grande. Convoca pra discutir orçamento, é baixíssima a participação. A convocação sai sempre por *email* e aí a gente usa os demais meios que a gente tem, todo os *campi* tem seus grupos de servidores, *whatsapp* e tal e então a gente divulga pelos meios que a gente tem, mas assim, eu já vi servidor se queixando de que nunca participou, mas aquele mesmo servidor que nunca foi nessa reunião de debate. Isso aí eu já vi várias vezes, mas ainda é muito aquém, assim, o chamamento, por exemplo tu me perguntou de projeto. Eu não lembro do [IFBEPT]

chamar os professores para... o [IFBEPT] quando eu digo é o *campus* mesmo... eu to falando do *campus* também, não to só me queixando da reitoria. Por exemplo a gente tem a semana nacional de ciência e tecnologia, que é um negócio que vai abranger lá o *campus* todinho, a gente não costuma fazer uma reunião com todo mundo, pra ouvir e tal. Normalmente a gente pede a contribuição por *email*, forma uma comissão e normalmente essa comissão é que toma as decisões. Normalmente são comissões que organizam eventos ou projetos, mas realmente não há essa coisa de chamar todo mundo pra discutir a semana nacional de ciência e tecnologia. Isso não acontece. São setorizados. As reuniões pedagógicas como um todo, geralmente acontece que todo mundo é convidado pra participar do encontro pedagógico. Não só professor, mas professor é obrigado, mas um servidor, um técnico se for convidado, ele vai. Alguns também precisam ir, todo mundo por exemplo que trabalha na área de ensino tem que ir e ai tem momentos com cada setor, tem momentos com o registro, tem momentos com o departamento de compras, tem um momento com cada setor pra explicar um pouquinho, então essa reunião ai acontece. A gente tem normalmente uma reunião de avaliação também assim já perto do final do segundo semestre. Eu não sei se todos os *campi* fazem isso e eu não sei te dizer se algum *campus* faz mais do que isso, mas eu concordo com o servidor de que a consulta a ele ainda é baixa, mas eu devo te dizer que quando a gente consulta, é baixa a participação.

Alessandro – um dos aspectos descritos pelos públicos no questionário sobre o que precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a existência de uma politica interna que afeta as relações entre gestão e comunidade educacional, especialmente os servidores. Os públicos mencionam dois polos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Esse aspecto de fato existe no contexto do [IFBEPT]?

EGC2 – só pra dar um adendo ai, é muito próprio da gestão fazer essa divisão. Esses são os a favor e aqueles são os contra. Então essa segregação parte principalmente da própria gestão e eu não estou falando especificamente da reitoria, parte da gestão de uma forma geral.

Alessandro – a escolha dos sujeitos pra assumir cargos de gestão pela reitoria têm a ver com esse aspecto político? Se positivo, como pode afetar a eficiência e a eficácia das ações de gestão?

EGC2 – 100 por cento. Bem, ele pode afetar, uma vez que quando você escolhe pelo critério de afinidade contigo e não com a instituição ou com a atividade, eu entendo que a proatividade pode ficar comprometida, então assim é muito comum cada *campus* ter a sua particularidade, muito comum. Quando a gente estava discutindo o retorno das aulas ontem, uma das coisas mais batidas pela proen é o risco que o aluno corre dentro do ônibus, mas só aluno do *campus* [A] usa ônibus. *Campus* [C] só tem linha de ônibus [do município A para o município B], ou seja, só o aluno que mora [no município A] e estuda [no município C], o resto dos alunos é de [do município C] e não tem linha de ônibus, [*campus* D] não tem linha de ônibus. Então tu não podes nunca generalizar algo no [IFBEPT], achando que em todos os *campi* é igual. Tem sempre aquela particularidade. Então os *campi* são diferente uns dos outros e a reitoria é diferente dos *campi*. Quando a gestão máxima da instituição troca os gestores que estão lá no *campus* [C], por exemplo, por pessoas que não foram da escolha da direção do *campus*, por pessoas que não conhecem a realidade dos *campi*, porque a diretora administrativa, por exemplo, ela sempre foi da reitoria, não sabe o que é a gestão no *campus*, que é diferente. Lá tu atendes o aluno como objeto fim. A reitoria dá suporte aos *campi*. O *campus* é o aluno, então é totalmente diferente. A própria pessoa que está lá hoje admite que há diferenças assim gritantes, então quando tu ages só politicamente, tu crias esse efeito. Tu crias o efeito também quando tu ages só politicamente da mordação, porque eu coloquei ali um diretor, um chefe de departamento, um coordenador, que vai intimidar de uma certa forma os insatisfeitos, os que questionam ou os que discordam da ação da reitoria ou do *campus* ou da

gestão de alguma forma. Então a escolha só pelo critério político, ela... é difícil tu sair do critério político na escolha, eu reconheço que é difícil realmente, tu olhar e tu dizer... eu vou te falar aqui não porque é tu, não porque eu to falando contigo, mas a tua escolha, a época que eu participei das conversas pra ser [gestor] do *campus* [A] foi absolutamente técnica. Eu acho que eu já tinha te falado disso anteriormente. Logo que tu passou no concurso público, ai poxa vai entrar um cara muito bom aqui, o cara que levantou a faculdade privada Y, o cara que levantou a Z, o cara que fez isso e aquilo e o *campus* [A] vivia uma crise imensa, mas é muito rara uma escolha desse tipo. É muito raro... eu ter visto, eu ter acompanhado, foi muito raro. A maioria das vezes é assim... tem um problema forte ali com a oposição. Quem é o cara forte ali que pode peitar a oposição? Então coloca ele. Aconteceu muito isso, ou então eu já vi acontecer muito... aquele cara ali, ele se destaca, só que ele é contra, então vamos trazer ele pra cá, que ele fica mais na dele dentro da gestão, eu já vi isso também acontecer diversas vezes.

Alessandro – sobre o processo eleitoral, fala de forma sintética como ocorre o processo de eleição pra reitor e diretor de *campus*.

EGC2 – as eleições... primeiro está estabelecido que deve haver eleição, pela lei de criação. Quem pode concorrer à eleição está na lei também e tem critérios diferentes, por exemplo, o reitor só pode ser professor. Diretor geral pode ser um técnico de nível superior, além dos professores. Também tem alguns critérios, tipo o reitor... pra ser candidato a reitor, ele tem que ser doutor ou tem que estar no D4, ou seja, D4 tem que ter uns 10 anos de instituição pelo menos pra ti estar la no D4. Diretor de *campus* tu tem que ter no mínimo 5 anos de [IFBEPT]. Pra ambos tu tens que ter experiência de dois anos em gestão ou curso de gestão e a lei não determina o que é esse curso de gestão. Tu tens que ter experiência de dois anos de gestão, tem que ter sido diretor, coordenador de alguma coisa ou ter um curso de gestão. Isso tudo está em lei. As regras de eleição estão numa portaria. Eu não vou te recordar o nome agora, mas eu acho que tu deves achar la também, então internamente como é que faz? O reitor tem um mandato de quatro anos, ou seja, [o reitor] atual tem mandato até setembro ou outubro de 2023, só que o consup tem que convocar a eleição... As vezes eu confundo, porque o reitor é o presidente do consup também. Então o reitor as vezes está no papel de reitor e as vezes está no papel de presidente do consup. São papéis diferentes, mas são ocupados pela mesma pessoa. O consup tem que convocar a eleição 90 dias antes do término do mandato do reitor. Tem que convocar e concluir a eleição em 90 dias, então são três meses antes no mínimo. Pode fazer antes até, tipo três meses antes de setembro daria julho, só que julho é férias, então tu tens que convocar em, tu tens que fazer a eleição em junho, ai tu podes convocar ela quanto tempo antes tu quiseres, tu não precisas convocar em maio, porque é em junho. Ela tem que acontecer em três meses, então da convocação até a realização tem que ter três meses. e normalmente no [IFBEPT] ela é convocada no início do primeiro semestre. Então o que faz? O reitor põe na pauta... o presidente do consup, que é o reitor, põe na pauta a realização da eleição e nessa mesma reunião, ele tira de dentro do consup uma comissão que é chamada de comissão deflagradora. Essa comissão deflagradora vai ser responsável por criar comissões em todos os *campi* e na reitoria pra essa comissão criada pela deflagradora condizir a eleição. Quem conduz as eleições são as comissões criadas nos *campi* e na reitoria. Como é que essas comissões são formadas nos *campi* e na reitoria? Por assembleia! Quem coordena essas assembleias é a comissão deflagradora. Então a comissão deflagradora surge no consup somente para criar as comissões locais em cada *campus*, depois ela se extingue e quem conduz o processo são as comissões criadas em cada *campus*. As comissões criadas em cada *campus* são semelhantes às comissões da escolha do consup. É um representante de cada categoria... são mais, são três representantes de cada categoria em cada *campus*, então em cada *campus* tu tens nove membros na comissão. Tem que ser três professores, três alunos e três técnicos em cada *campus*, então cada *campus* forma sua comissão local. São esses 9 representantes, três de cada categoria, que são as categorias que votam também. De cada comissão local, sai um de cada

categoria para formar uma comissão central que é responsável por tudo, porque a eleição deve acontecer junto, pra diretor geral e pra reitor. Aconteceu a primeira vez aqui de ser separado porque ainda não tinha o tempo suficiente pra ter eleição pra diretor. Completou o tempo mínimo pra ter pra reitor e não tinha o tempo mínimo pra diretor, então aconteceu diferente, mas depois da primeira, todas as outras devem seguir a regra de ser junto. E aí a comissão central é a última instância pra tudo, tanto no âmbito dos *campi* quanto no âmbito da reitoria, então eu quero impugnar a tua candidatura a reitor ou a diretor do *campus*, aí eu vou entrar com um recurso lá dentro do edital, que é lançado e aí a comissão central é que vai julgar. É a comissão central que vai deferir ou não as candidaturas, que vai dizer se tu estás apto ou não a concorrer. E a partir daí são criadas várias regras na eleição. Essas regras já são criadas pela comissão central. A regra de como vai acontecer, quantos dias são de campanha. Por exemplo, o [IFBEPT] sempre usou assim – dez dias de campanha, debate, isso tudo está nas regras, mas essas regras já não estão em lei, já não estão no estatuto. Essas regras já são regras criadas pela comissão.

Alessandro – aquele aspecto político que nós mencionamos anteriormente está aí incluído? Especialmente no momento em que as comissões são constituídas.

EGC2 – fortemente! Se tu pegar o exemplo das últimas duas eleições, tem sempre gente que ocupa cargos na gestão que estão sempre dentro das comissões locais e da comissão central.

Alessandro – de alguma forma isso pode favorecer os candidatos que tiverem mais propensão... que arregimentarem mais pessoas para estarem nessa comissão?

EGC2 – pode! De uma forma geral, isso não garante que a eleição está fraudada... a lisura da eleição... o que é que pode, te deixando bem claro o que pode acontecer... essa comissão central é que cria regras. Essa comissão central é a que vai dizer como é que vai acontecer a propaganda, como vai acontecer o debate, nisso ela pode tendenciar, então poxa, se eu fizer isso aqui, vai dar espaço pra oposição me bater. Eu to na gestão e eu tenho maioria na comissão, então isso aqui vai estar fora da regra da campanha, a regra da campanha e não da eleição. Como é contabilizado o voto pra vitória, é um terço de cada categoria pra garantir a proporcionalidade, senão, se fosse voto unitário, só o aluno decidia uma eleição, então para garantir que todo os alunos vão ter o peso de todos os técnicos, que é a menor categoria, aí eu crio a proporcionalidade de um terço pra cada um, com o devido desvio padrão. É colocado uma formulazinha lá que está na lei. Isso aí não é criado pela comissão, não. Tá na lei. O funcionamento dessa forma está na lei. O que é que a comissão pode influenciar aí politicamente é isso que eu estou te falando. Por exemplo, debate... você acompanhou, aqui teve debate. Debate é uma coisa que não precisa ter. na próxima eleição, se a gestão achar que está desgastado e um debate vai fazer com que prejudique eles, eles podem excluir o debate da regra da eleição. Nesse ponto é que pode favorecer. Pra deixar claro que eu não estou dizendo que a eleição pode ser fraudada. Eu não acredito que seja na hora do voto, mas ela pode ser tendenciada.

Alessandro – políticas de gestão voltadas ao apoio aos estudantes. O que o [IFBEPT] tem feito em relação às políticas de acesso, permanência e êxito e porque os alunos acreditam que a assistência estudantil é um ponto que precisa ser melhorado?

EGC2 – eu acho boa, eu acho forte a política dos institutos federais de uma forma geral. Pra assistência a gente depende decisivamente de recurso. A assistência tem uma regra própria que não é criada internamente, então para o aluno ter acesso, muitos questionam, porque ele acha que deveria ter acesso, mas aí conta a renda familiar, a renda per capita, conta as vezes critérios que ele não se enquadra. E aí ele acaba por achar que ele deveria se enquadrar, então assim, em termos de assistência, dentro do

que pode ser feito, fica muito próximo do que pode ser feito. Então pra ti fazer mais, pra ampliar, você precisa de mais recursos e o recurso não depende exatamente da gente. E eu não estou seguro disso, mas se eu não me engano, a gente não pode ter assistência estudantil com recursos de emenda parlamentar. Ela vem geralmente pra investimento e as vezes pra custeio, mas eu não lembro, não dá pra te afirmar isso, mas eu não lembro de ter vindo recurso de emenda parlamentar pra assistência, então... agora eu não sei se pode ser considerado, mas tu melhorar o ambiente da instituição pra o aluno... o aluno do integrado fica o dia inteiro na instituição e a gente não tem lugar apropriado pra descanso ou coisas desse tipo. Eu não sei se isso eles consideram.

Alessandro – sim, eles avaliaram bem infraestrutura. É como você disse, o EGC1 também falou ontem que as vezes o [IFBEPT] parece uma escola particular.

EGC2 – é, o aluno [dos *camp*] vem da escola pública do município. Ele vem de uma escola extremamente sucateada então por mais que a gente não tenha o ambiente.... [Há *camp*], por exemplo, eles têm o redário, mas não é ainda o redário. A gente gostaria de ter uma sala climatizada e coisas desse tipo. A gente comprou colchonete pra eles terem colchonete no horário, mas eu me incomodo ainda de ver o aluno deitado no corredor ou coisas desse tipo ou ainda almoçando sentado no chão. As vezes é porque ele gosta e não tem cadeira pra todo mundo lá.

Alessandro – me parece que os alunos, desculpe a interrupção, mencionam isso como um aspecto de melhoria, porque parece que pra eles há uma boa estrutura física e pedagógica, mas interessa a eles o acesso a algum recurso financeiro por meio de bolsas.

EGC2 – isso! Sem dúvidas. É verdade. E ai a questão do assistencialismo, se tu dá, tu também vicia, então eu acho até que é mais abrangente do que... eu vejo alguns que não têm tanta necessidade. Chega a ser tão abrangente que tem alunos que sobreviveriam, que estudariam sem assistência e têm assistência, mas a gente recebe essa queixa, sim, normalmente. Não está estranho.

Alessandro – sobre os docentes, as políticas que eles avaliam e que precisam ser melhoradas e dentre elas estão capacitação, carga horária docente, remoção e redistribuição e recursos para participação em eventos de natureza científica. Esses quatro itens não estão regulamentados ou precisam de melhor regulamentação para que os docentes entendam que é um fator que precisa ser melhorado do ponto de vista democrático?

EGC2 – eu acho que a remoção e a redistribuição precisa de mais transparência, por que? Ou tu adota padrão... elas são discricionárias, elas estão na lei. O [IFBEPT] criou uma regulamentação pra remoção, por exemplo. Ai tem um sistema de pontuação. Antes era só antiguidade, agora a participação em comissão e outras coisas pontuam também, apesar do tempo ser ainda o mais forte, mas uma vez que tu crias uma regulamentação, tu dá aquela sensação de que tu vai passar a ter uma regra e as pessoas podem contar com a regra. Ai no meio do nada, tu fura a regra e ai tu remove ou redistribui alguém que não estava dentro do... a redistribuição é um tanto diferente, porque a redistribuição depende de você ir atrás de um código de vaga, então o Alessandro diz – eu quero ir embora pro paraná e vai, se articula lá, fala com o diretor de lá, com o reitor, com um colega e consegue um código de vagas e ainda assim não é garantia de que tu vais. E assim já teve colega que conseguiram o código de vaga e não foram e colegas que conseguiram e foram. Não está claro qual a diferença disso. Já teve servidor administrativo [do *campus D*], não sei se tu conheces o Ricardo Queiróz, passou em edital de redistribuição lá no sul e não foi liberado. E outros que foram liberados, então não está claro porque esse foi e esse outro não foi. Então isso cria essa insegurança no servidor. A questão de remoção, tu tens um edital lá de remoção, ai

ok, veio um monte de gente por edital, ai depois do nada surgem remoções fora do edital, dai cria insegurança nos servidores. Eu me inscrevo no edital, eu me articulo politicamente, ai cria aquela questão também do eu sou insatisfeito, mas eu não vou falar, porque eu tenho tempo pra ser removido, mas eles têm a autonomia de pegar um atrás de mim e pular a falta dessa transparência, cria essa questão também do não poder falar, que foi retratado lá atrás. Pra capacitação, tem essa questão também quando se trata de licença, então tem edital de remoção, mas uma hora ou outra sai alguém por fora do edital de capacitação. O professor ali entrou no doutorado, ele não está no edital de capacitação, mas ele foi liberado. O outro, na mesma condição, não foi. Eu sei que tem umas outras questões por trás disso, por exemplo, carga horária. O Alessandro não está no edital, mas não tem carga horária pra ele, não tem porque impedir ele de ir. O outro professor tinha carga horária que não permitia ele de ir, mas de qualquer forma, pra quem está vivenciando isso, é injusto. Ah, mas o Alessandro foi e eu não fui... pra quem está vivenciando isso, é injusto, então tem regulamentação pra remoção, pra redistribuição, tem regulamentação pra afastamento, mas eu acho que essas furadas na regra, que o [IFBEPT] mesmo criou, gera essa sensação que os professores apresentaram ai, os servidores de uma forma geral.

Alessandro – EGC2, a última pergunta. É a mesma pergunta que foi feita às pessoas que participaram do questionário. Descreva o que pode ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGC2 – tem que melhorar a questão da autonomia, de todos os níveis da gestão, de pró-reitor e principalmente de *campus*. Essa autonomia tem que ser dada, ela tem que ser garantida, não pode ficar só no papel. Te dando outro exemplo. Eu te falei da extinção dos depex, mas no mesmo documento, que é o regimento geral, que foi criado pelo [IFBEPT], que é assinado [pelo reitor], diz que qualquer mudança de cargo no *campus* tem que ser pedido pelo diretor e tem acontecido mudanças direto sem ser pedido pelo diretor, sem a anuência do diretor, sem o diretor ser comunicado. Quando ele vê, ele já não é mais aquele coordenador, já não é mais aquele diretor, já foi mudado e sem diálogo nenhum. Isso tem acontecido muito fortemente do ano passado pra cá. Então eu acho que a comunicação, porque a comunicação gera também transparência. Então eu vejo essas coisas até ligadas, porque uma vez que tu tens a informação, tu estas vendo aqui até mais transparente. A representatividade precisa ser melhorada. O alunos tem que ser ouvido, o servidor tem que ser ouvido. Eu sei que o gestor do *campus*, o gestor máximo da reitoria... de uma certa forma já foi delegado a ele isso, porque ele foi eleito, então já foi delegado a ele tomar decisões que ele tem de tomar, mas eu acho que quando tu não ouves, tu não garantes que essa decisão está de acordo com o que a maioria gostaria, ou com o que a maioria pensa. Eu não tenho problemas que uma decisão que a maioria pensa ser contrariada, uma vez que aquilo tem segurança. Tu imaginas se no início da pandemia, a maioria dissesse assim- não, a gente tem que continuar normal. Eu acho que o gestor tem autoridade pra dizer – não, a gente vai parar, porque isso vai custar vidas, então mesmo a maioria querendo, eu vou parar. Eu acho que isso é razoável, mas tu ouvir pelo menos e saber a opinião pra dar base a tua opinião, acho que é importante, então eu acho que ouvir mais a comunidade de uma forma geral e acho que é melhorar a informação e garantir e respeitar a autonomia. Esses três pontos são fundamentais. Garantir e respeitar.

Fim da entrevista – 11h59

APÊNDICE 17. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC3

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Formação acadêmica – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 10/06/2021

Início da entrevista – 15h05

Transcrição

Alessandro – peço que você pontue para mim os aspectos que você considera mais relevantes da história do [IFBEPT] desde o início do seu funcionamento até hoje.

EGC3 – o [IFBEPT] se configura como uma instituição de ensino de excelência. Isso está comprovado pelos resultados que o [IFBEPT] tem obtido, principalmente no ENEM e nesses [mais de dez anos] de [IFBEPT], o crescimento é notório. O que falta na minha visão para que o [IFBEPT] tenha ainda uma visão melhor na sociedade, é divulgação. Eu tenho conversado com colegas de outras instituições que vêem o [IFBEPT] como uma escola comum, mas nunca vieram ao [IFBEPT] e não sabem a estrutura que o [IFBEPT] tem. Toda essa estrutura de ensino, laboratórios, aulas práticas, que o [IFBEPT] proporciona pra sua comunidade estudantil e isso é um fator muito positivo que a gente não encontra aqui no Estado em nenhuma outra escola, então é um diferencial do [IFBEPT] o seu aparato de laboratórios, que faz com que o aluno realmente saia daqui com uma formação digna, que dê a ele uma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, com conhecimento, com condições de realmente exercer a profissão que aqui ele recebe.

Alessandro – aproveitando o embalo e a segunda pergunta, você até já começou a falar dela, o [IFBEPT], por sua particularidade, o [IFBEPT] já está legitimado na sociedade, considerando o que faz e como faz e se negativo, o que ainda é preciso?

EGC3 – como eu tinha falado anteriormente, o [IFBEPT] ainda não é conhecido na totalidade da sociedade [onde atua], por falta de divulgação. Agora eu não sei se o [IFBEPT] pode fazer divulgação pelo fato de ser uma instituição pública. É diferente de uma faculdade privada, que o cara bota uma propaganda na televisão, mostra seu aparato computacional, seus laboratórios, os professores, mestres, doutores e tudo o mais. O [IFBEPT] não pode fazer isso, imagino eu que não possa fazer isso. Então esse reconhecimento vai se dar com o tempo e já melhorou muito, muito. Quando eu entrei no [IFBEPT] em 2012, ninguém sabia o que era [IFBEPT], o pessoal passava na BR, aí em frente e o pessoal achava que isso aqui era uma penitenciária, pelo aspecto físico dos blocos. “- olha, estão construindo uma penitenciária nova”, mas não, era o [IFBEPT]. E isso vem melhorando, tanto que a procura pelos nossos cursos tem aumentado, gradativamente tem aumentado. A mais ou menos uns cinco, seis anos atrás, a gente não conseguia formar, montar uma turma de quarenta alunos numa primeira chamada de vestibular, de enem, de processo seletivo do integrado. Fazia o processo, daí matriculava vinte alunos e fazia segunda chamada, terceira chamada, quarta chamada, as vezes até quinta chamada pra gente conseguir montar uma turma com quarenta alunos. Hoje é diferente, hoje é primeira chamada e encheu a turma, então isso é reflexo de que a sociedade tem visto o [IFBEPT], tem enxergado e reconhecido o [IFBEPT] como uma instituição pública, de qualidade, de excelência e é uma excelente oportunidade pra

comunidade [] proporcionar a seus filhos uma educação de qualidade, então eu vejo que daqui a mais algum tempo o [IFBEPT] vai ser unanimidade aqui no Estado, diante da sua estrutura, diante do seu quadro docente, que é um quadro elevadíssimo de doutores, de mestres, de especialistas e também do seu aparato de laboratórios em todas as áreas que o [IFBEPT] trabalha, oferta aqui no *campus* [A].

Alessandro – Professor, fala pra mim de forma ampla como é a estrutura administrativa do [IFBEPT] no Estado, em termos de unidades e de estrutura de gestão.

EGC3 – bem, o [IFBEPT] aqui no Estado, atualmente, está com cinco *campi*. [A], [C], [B], [D], *Campus* [E] e também tem o *campus* [F], além da reitoria que está sediada aqui na capital. Os *campi* tem um diretor geral, um diretor de ensino, que agora também é diretor de pesquisa, extensão e estágio e um diretor administrativo, então esse é o staff administrativo do *campus*, além disso essas diretorias têm coordenações, subordinadas aos diretores – coordenação de administração, coordenação de licitações, coordenação pedagógica, coordenação de gestão de ensino médio, então são várias coordenações que dão apoio às direções. Também tem as coordenações de cursos, então os *campi* são geridos por esses setores aí. E a reitoria, além da própria figura do reitor, [], ela é composta por cinco pró-reitorias. Pró-reitoria de gestão de pessoas, pró-reitoria de planejamento, pró-reitoria de pesquisa, extensão e inovação, pró-reitoria de ensino e pró-reitoria de administração. []. O cargo de reitor e essas pró-reitorias. E dentro das pró-reitorias, existem também as diretorias e as coordenações. Então existe uma hierarquia entre esses cargos, que vem de cima pra baixo, de acordo com o código da função gratificada, então o reitor é CD1, pró-reitor é CD2, Diretores, CD3 ou CD4 e coordenadores FG1 e FG2, que já são funções de menor valor e de menor atribuições também. Então no geral, as funções administrativas estão bem distribuídas, penso eu.

Alessandro – na análise documental, eu constatei a presença de conselhos, que inclusive tem poder de decisão. Quais são esses conselhos, o que fazem e se existem nos *campi*.

EGC3 – aqui na reitoria existe o conselho superior, que é o consup, que é constituído [pelo reitor] e os demais membros são eleitos. Além dos pró-reitores, que fazem parte do consup, os demais membros são eleitos, mas tem propostas de conselho de ensino, mas na prática, não existe. O único conselho mesmo que funciona, que está em execução é o conselho superior.

Alessandro – há conselhos nos *campi*?

EGC3 – não!

Alessandro – eu vi alguma coisa sobre Conselho de Classe.

EGC3 – conselho de classe acontece no *campus*, mas não é um conselho como é o consup. Não é um conselho deliberativo. Conselho de classe hoje é mais pra avaliar o desempenho do aluno e determinar algumas ações pedagógicas ou docentes que possam ajudar esse aluno na aprovação dele. O conselho de classe há um tempo atrás, há uns três ou quatro anos atrás, ele era deliberativo mesmo, então reunia-se o conselho, colocava-se a situação de determinado aluno, para que os professores do conselho pudessem fazer a análise daquela situação e aquele conselho decidia se aquele aluno seria aprovado ou não, então isso gerou durante algum tempo uma situação até desagradável, porque o aluno sabia que se ele não passasse, ao chegar o final do ano, o conselho iria aprovar o aluno, então o aluno já não se esforçava, então houve uma mudança, acredito eu que em 2017 e esse conselho de classe passou a ser apenas um conselho mais de análise mesmo da situação do aluno e definição de propostas pra

ajudar aquele aluno pra que ele melhore. Então o conselho já nem é mais no final do ano como era antes. O conselho é no terceiro bimestre, pra que tenha tempo hábil pra esse aluno se recuperar, então se não der...

Alessandro – os colegiados de curso têm alguma autonomia em relação a decisões ou ações, mesmo que sejam pertinentes aos próprios cursos, no ensino?

EGC3 – os colegiados de curso são consultados hoje principalmente pra fazer a distribuição de carga horária, nos finais de semestre, para o começo do semestre seguinte e também para algumas deliberações de remoção de professor, afastamento de professor pra capacitação e também pra redistribuição, então a gente sempre consulta os colegiados, até mesmo para que eles tenham ciência de que aquele professor está fazendo a solicitação e o colegiado analisa a carga horária do momento e normalmente pra dois anos a frente e dá a opinião do colegiado pra dizer se o colegiado é a favor ou não daquela situação em detrimento da carga horária. Como é que vai ficar a carga horária se aquele professor sair, por exemplo, então o colegiado basicamente é consultado nesses casos.

Alessandro – você pode me dizer qual a autonomia do [IFBEPT] em relação às instâncias superiores e em quais atividades têm maior ou menor autonomia?

EGC3 – a autonomia que o [IFBEPT] tem é pra criação de novos cursos, pra criação de novos pólos, como foi criado há um tempo atrás o [o *campus* F], o *campus* [D], o *campus* [E]. Eu não vejo assim na sociedade e no estado alguma coisa que o [IFBEPT] possa fazer assim por conta própria, então a maioria da autonomia do [IFBEPT] é interna, na melhoria dos *campi*, na criação de cursos e não vejo outra ação do [IFBEPT] voltada pra autonomia que as autarquias têm

Alessandro – quais as principais dificuldades enfrentadas pelo [IFBEPT] para alcançar os objetivos traçados pela lei de criação dos institutos e o que a gestão tem feito para mitigar esses problemas?

EGC3 – de cinco anos pra cá, o [IFBEPT] vem sofrendo... e não é só o [IFBEPT], as instituições educacionais federais de modo geral vêm sofrendo um corte no seu orçamento anual. Um exemplo, o orçamento do [IFBEPT] em 2016 era 12 milhões. Hoje em 2021 é 4 milhões. E de 2016 pra cá o [IFBEPT] cresceu muito. Criou-se *campi* novos, cursos novos, blocos de ensino novos, blocos de laboratórios novos, mas o orçamento está cada vez menor, então isso dificulta muito a expansão, dificulta a administração, dificulta o crescimento, a manutenção e se continuar nesse ritmo, o crescimento vai ser freado e pode-se chegar até o momento da gente ter de parar de ofertar turmas, cursos e até fechar unidades, porque o corte de orçamento está muito violento, então isso tem impactado diretamente no crescimento, na expansão, que é sinônimo, mas é isso que está acontecendo atualmente.

Alessandro – no questionário aplicado aos públicos do [IFBEPT], menos da metade deles concorda totalmente que pode expressar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos acerca de assuntos do [IFBEPT] em reuniões e eventos de trabalho administrativo ou pedagógico. Como você avalia essa situação?

EGC3 – olha, particularmente eu acho que qualquer servidor pode se manifestar livremente, sem problema algum, agora assim tu és responsável pelo que tu falas, então dependendo do posicionamento do servidor, ele pode ser responsabilizado por alguma coisa, pode ser processado, então eu acho que no meio de serviço público, o servidor de uma forma bem criteriosa, tem que se policiar em relação ao que ele fala, por causa dos processos. Um processo pode, inclusive, tirar o servidor do serviço público,

então existe um medo, um certo medo do servidor em colocar pra fora todos os seus pensamentos, todas as suas palavras, por conta de um processo, então hoje em dia tudo é processo. Você tira uma brincadeira com um colega, você é processado, assédio moral, injúria, infâmia e tudo o mais, então aqui dentro é muito complicado você realmente falar o que você quer, então eu concordo aí com esse percentual abaixo de 50%, eu concordo! Até porque a gente já teve exemplo de colegas que falaram o que achavam que deviam falar e de certa forma receberam punições veladas, perdeu o cargo, ficou na geladeira, nunca mais foi coordenador de nada, porque falou coisas que desagradaram algumas pessoas, então a gente tem que ter um certo cuidado com o que a gente fala, pra não correr esse risco e eu acredito que esse é um fator que contribui mesmo abaixo de 50% terem essa liberdade de expressão.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT], considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria? Os *campi* são chamados pra decidir, pra participar? Há maior centralização de ações e decisões na reitoria, prejudicando a participação e autonomia dos *campi*?

EGC3 – existe um colégio de dirigentes, que é uma reunião feita mensalmente ou quinzenalmente, não tenho certeza, onde participa [o reitor], os diretores gerais e os pró-reitores. Eu nunca participei, porque nunca ocupei nenhum desses cargos, mas eu imagino que nessa reunião de colégio de dirigentes é que são tomadas essas decisões, então eu imagino que os *campi* são consultados pelo menos para a maioria das ações que serão realizadas, os projetos, as aquisições e tudo o mais, então há sim, na minha visão, sim, há uma participação dos *campi*, sim, na maioria das decisões, mas a gente sabe de uma ou outra que veio de cima pra baixo, goela abaixo e aí os *campi* tiveram que engolir isso, sem poder fazer nada, então, não é um percentual cheio, 100%, tudo é resolvido em comum acordo. Não! Existe sim questões que são resolvidas com os diretores gerais, os pró-reitores, mas também existem algumas coisas em que são tomadas as decisões na escala maior e a gente só tem que aceitar e seguir em frente.

Alessandro – como o [IFBEPT] define as bases de distribuição orçamentária. São justas?

EGC3 – eu sempre um relacionamento bem próximo com os diretores gerais, até pelos cargos que eu tenho ocupado no [IFBEPT] nesses nove anos que estou por aqui e vejo a cada ano como é feita essa distribuição orçamentária. Primeiro é pelo número de alunos. O número de alunos é relevante para a fatia do bolo. E segundo é o plano de ação que o *campus* apresenta. Esse plano de ação é analisado pelo consup e a distribuição do orçamento é feita de acordo com o que cada *campus* está pedindo. Então normalmente a fatia do bolo é maior pro *campus* [A], por conta da quantidade de alunos, por conta da quantidade de cursos, por conta dos custos que o *campus* tem mensal, mas também uma fatia muito alta foi destinada a tempos atrás pro *campus* [C], pro *campus* [D], por conta da implantação do *campus*. Hoje eu não tenho mais essa informação de como está sendo feita essa distribuição, porque eu estou recente aqui na função da direção de ensino, menos de um ano que estou aqui. E agora nesse final de 2021 é que eu vou ter uma informação de como vai ser feita essa distribuição, mas no tempo em que eu estava lá [no *campus* D], ela era feita dessa forma, pelo número de alunos e pela necessidade de cada *campus* e também pela apresentação do plano de ação do *campus* pro ano seguinte.

Alessandro – como o [IFBEPT] identifica as necessidades dos setores e departamentos com vistas a constituir a proposta orçamentária e que atendam as demandas globais de custeio e investimentos?

EGC3 – anualmente a gente preenche o formulário que a diretoria de administração nos disponibiliza, pra ser lançado no sistema de compras, o Syscomp e eu imagino que com base no que é alimentado no syscomp, é definido o que cada *campus* precisa, o que dá o orçamento, se dá, se não dá. Mas eu imagino que seja muito baseado no que é colocado no syscomp.

Alessandro – um percentual baixo de servidores técnicos-administrativos concorda totalmente que as ações e decisões dos setores e departamentos são baseadas em regras e normas internas ou advêm de instâncias superiores. É possível assim afirmar que ações e decisões setoriais ou departamentais são executadas voluntariamente ou discricionariamente por um ou mais profissionais?

EGC3 – olha, eu acho que a maioria é pautada em regulamentação, em documentação oficial, mas existe um percentual que está relacionado a atos discricionários, tanto do diretor geral, quanto da reitoria ou do pró-reitor, mas eu imagino que esse percentual não seja tão alto, não! Eu acho que o percentual mais alto mesmo é baseado nas regulamentações.

Alessandro – um aspecto verificado no questionário aplicado aos públicos diz respeito à representação nos órgãos de decisão, mais especificamente o consup. Um percentual baixo dos públicos concorda totalmente que participam das decisões do [IFBEPT] por meio de seus representantes. Primeiro, como é feita a escolha dos membros que representam as categorias de docentes, técnicos e estudantes no consup?

EGC3 – a pessoa se manifesta. Eu acho que é por eleição. Eu não estou bem lembrado da última composição do consup. Os candidatos se manifestam. Representantes discentes... tem aqui esse, esse e esse. E aí os alunos vão lá e votam nos representantes que eles querem. Os professores votam nos docentes que eles querem. E os técnicos votam nos representantes que eles querem. Se eu não me engano é assim.

Alessandro – e nós temos no consup um ou dois representantes de cada *campus*?

EGC3 – isso, tem um docente, um técnico, um discente de cada *campus* e aí tem os pró-reitores, os diretores gerais e os pró-reitores, que já são membros.

Alessandro – como os representantes se articulam com os representados pra votar e pra decidir sobre assuntos de interesse de sua categoria?

EGC3 – sinceramente, durante todo o tempo que estou no [IFBEPT], eu nunca fui consultado enquanto docente, pelo meu representante docente que está lá no consup. A impressão que a gente tem é que depois que os caras estão lá, é tipo na política. Tu faz a tua campanha linda, tu consegues o teu voto e depois que tu estás eleito, adeus eleitores. Então no [IFBEPT] eu vejo que acontece muito isso. O cara é representante docente, mas eu nunca vi o representante docente do consup solicitar uma reunião com os professores do *campus* para dizer – olha pessoal, vai acontecer isso, vai ser votado isso, o que vocês acham? – eu nunca vi isso acontecer, então eu acho que depois que eles estão lá dentro, a decisão se resume ao que eles conversam lá na reunião. É o que eu vejo.

Alessandro – você sabe dizer se a escolha dos membros de cada categoria é influenciada por interferência política da gestão ou das pessoas que estão em cargos de poder hoje?

EGC3 – eu acho que sempre tem um candidato da gestão e também sempre tem um candidato dos que são contrários à gestão, então sempre a gestão vai chamar os diretores e perguntar quem a gente indica, quem é que vocês acham que pode nos ajudar. Ah, fulano! Ah, então esse vai ser o candidato da gestão.

Alessandro - por qual motivo a gestão toma essa decisão de tentar influenciar pessoas para estarem consigo pra fazer gestão?

EGC3 – eu acho que é pra diminuir a oposição sobre as decisões que eles tomam lá dentro, porque por exemplo eu sou o gestor máximo. Eu tenho essa idéia aqui e eu quero implementar. Eu acho que essa ideia aqui é maravilhosa, então se os parceiros que estão junto comigo no consup, concorda com a minha opinião, vai ser mais fácil pra mim aprovar esse projeto. Agora se eu tenho um monte de gente contra mim, por mais que achem que aquele projeto é bom, por serem contra mim, vão barrar o projeto, então eu imagino que seja por isso que a gestão prefere que pessoas do lado dela estejam participando do consup do que pessoas da oposição. Isso é normal na política.

Alessandro – 237 pessoas em todos os públicos afirmam que o que precisa ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a necessidade de maior participação da comunidade educacional nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e terem suas demandas encaminhadas, respondidas ou talvez atendidas. Com base nisso, pergunto – quais tem sido os mecanismos utilizados pelo [IFBEPT] para ouvir e promover a participação da comunidade educacional?

EGC3 – é muito pouco. A gente só sabe quando a coisa já aconteceu. Pelo menos eu nunca fui consultado pra nada, pra dar minha opinião sobre A, B ou C. se vai comprar ou se vai construir, se não vai. Se vai aderir a um projeto. Nunca foi! Então eu nunca vi esse movimento acontecer no [IFBEPT], não!

Alessandro – de que maneira as relações e a comunicação com a comunidade educacional pode ser melhorada de forma a diminuir a sensação de afastamento que é colocada por essas pessoas?

EGC3 – olha, eu até acho que as pró-reitorias, as diretorias, têm um setor de comunicação bastante competente, que repassa muita informação ao servidor, tanto através de *email* institucional, como por meio de matérias no site do [IFBEPT] e dos *campi* em geral, mas eu também acho que os servidores são muito desligados, então tem muita coisa ai que o [IFBEPT] envia ao servidor, que o [IFBEPT] publica e que o servidor não lê, não olha, não se interessa. Ai depois que a coisa acontece, fala – poxa, mas ninguém me falou nada. Não! Está lá no teu *email*, verifica teu *email*. Eu, enquanto [gestor], sofro muito com isso, que eu mando *email* pra todos os professores com uma informação importante, 30 por cento deles não lê o *email*. Ai depois que a bomba estoura, ai o cara vem... –“ meu amigo, tá aqui, ó! Você foi informado!... – ah, mas eu não leio *email*.” Ai fica difícil, então eu vejo que o [IFBEPT] tenta fazer a parte dele nessa questão do repasse da informação, da comunicação, mas o servidor não colabora. Um percentual bem acentuado não colabora, não!

Alessandro – um percentual elevado em relação a essa questão é dos alunos. Você, enquanto diretor de ensino, consegue identificar que os alunos anseiam por maior participação, por serem ouvidos, por estarem mais atuantes nas ações e decisões do [IFBEPT]?

EGC3 – sim, a gente ainda não conseguiu é um mecanismo de ação direta com o aluno, na verdade, a não ser pelo site, onde a gente coloca lá as publicações do *campus*, mas a gente não tem uma via direta de comunicação com o aluno, pelo menos a direção não tem... eu imagino que as coordenações de curso estão mais próximas. Então eu vejo que as coordenações de curso são um elo de ligação entre a direção de ensino, os professores e os alunos, então eu penso que o coordenador deve estar mais próximo do aluno, mais próximo do professor e trazer o anseio do aluno pra direção, pra que a direção possa ter essa informação, possa analisar, possa tomar decisões que venha a satisfazer a necessidade dos alunos.

Alessandro – Um dos aspectos que deve ser melhorado no [IFBEPT], em termos de gestão democrática, verificado nos resultados do questionário aplicado é a existência de uma política interna no [IFBEPT], afetando as relações. Segundo eles, há dois pólos políticos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Assim questiona-se: esse aspecto político no [IFBEPT] de fato existe? E como ele afeta as relações dos públicos com a gestão.

EGC3 – ele existe e é quase palpável, inclusive. Ele existe e existe o público do contra. O pessoal que é contrário a gestão, mas que é contrário a gestão porque já esteve na gestão e hoje não está e fica criticando e causando intrigas e colocando dificuldades para que quem está na gestão possa desempenhar seu papel de uma maneira tranquila e que traga os resultados esperados. E a gente tem um grupo bastante forte, que bate na gestão constantemente, de professores, de técnicos, e a gente tenta conviver com esse pessoal da melhor forma possível. Eu, por exemplo, sou bastante aberto ao diálogo. Eu recebo todo mundo aqui []. Dos nossos 128 professores, que estão atuando atualmente, praticamente 80% deles eu já consegui conversar, já vieram aqui e tal... e tem aqueles que não vem. Não vem porque são contrários à gestão. Muitas vezes não sabem nem quem é o diretor, nunca nem me viram e nem falaram comigo, mas por serem contrários à gestão, não vêm. Mando *email*, convido, mas não tem jeito. Então isso aí é um cenário que a gente vai viver eternamente. A gente precisa aprender a conviver com esse tipo de pessoas, que sempre vão estar no contrário, sempre vão estar batendo. Muitas vezes não por buscar melhorias, batendo por bater, mesmo, porque eles acham que tem que ser assim, então fazer o quê.

Alessandro – dentro desse aspecto político, também tem uma situação que é bem pontuada pelos públicos, que é a escolha das pessoas que ocupam cargos de gestão, que são indicados pela gestão. De que maneira isso pode afetar a eficiência e eficácias das ações de gestão.

EGC3 – realmente isso existe. Quando há indicação para um cargo, sempre essa indicação é levada a uma instância maior e a gente aguarda a autorização. Então muitas vezes a gente indica uma pessoa... eu, por exemplo... eu não me importo se a pessoa é do contra ou do a favor. O que me importa é a competência daquela pessoa, que eu vislumbro nela uma capacidade, então já aconteceu aqui comigo de eu indicar aqui pro cargo do depex, que saiu... foi na quarta indicação que houve a aceitação para o coordenador de pesquisa e o coordenador de estágio e extensão. Três foram indicados anteriormente e nenhum dos três foi aceito. Ninguém diz por que, porque não aceitou. So diz que não, esse não, esse eu não quero, até que a gente conseguiu dois que a gestão maior aceitou, então de uma forma bem direta isso impacta sim no desempenho da função, porque é igual jogador de futebol. Tu tens o titular e os reservas, então se tu não podes contar com o titular, tu tens que colocar o reserva, que é a tua segunda, terceira opção. E por ele ser tua segunda, terceira opção, é que ele tem menos opção do que aquele primeiro, então obviamente que isso vai impactar no resultado, isso vai impactar no desempenho do time, da equipe, do setor. Então isso é muito negativo, que eu vejo aqui no [IFBEPT], que é essa questão da escolha dos servidores que vão ocupar cargo. A escolha está diretamente ligada à escolha política daquele servidor. Isso é muito ruim, mas é uma realidade aqui dentro.

Alessandro – gostaria que você me informasse como é que funciona a eleição pra escolha dos diretores gerais e do reitor e pra escolha dos representantes das comissões locais e centrais de execução das eleições.

EGC3 – primeiramente, a formação da comissão. E feita uma divulgação pelos setores de comunicação do [IFBEPT] e as pessoas interessadas se manifestam pra fazer parte dessa comissão agora como é feita

a escolha final do grupo pra fazer a comissão, eu não lembro. Na última escolha que houve em 2019, eu não me lembro como foi essa escolha da comissão.

Alessandro – e as comissões locais de cada *campus*.

EGC3 – sinceramente, eu não lembro, não lembro mesmo!

Alessandro – sobre a eleição dos diretores e de reitor?

EGC3 – o processo de eleição de diretor geral e de reitor... existe o período em que eles vão fazer a campanha política deles nos *campi*. No caso o diretor geral dentro do seu respectivo *campus* e o reitor em todos os *campi*. Normalmente.... normalmente, não! Eles devem ser afastados do cargo no período de campanha política, antes da eleição e no dia da eleição os servidores são convocados pra fazer seu voto. O voto é durante o dia inteiro, das 8h às 18h, se não me engano. E o servidor vai lá no lugar da votação com sua identificação, faz o voto e a comissão eleitoral faz a apuração desses votos e ai sai o resultado e segue o barco. E no caso do reitor, o resultado vai pra apreciação do Presidente da República e no caso do Diretor Geral, é o próprio reitor quem dá a nomeação do diretor geral de cada *campus*.

Alessandro – por que os servidores técnicos têm o sentimento de que são tratados de forma inferior ou desigual em relação aos servidores docentes?

EGC3 – realmente a gente percebe. Hoje nem tanto, mas há uns anos atrás, eu percebia realmente essa questão do técnico se sentir menosprezado, mas eu acho que primeiro por uma questão salarial, acredito eu. O salário do técnico é bem inferior ao salário do docente, então talvez isso por si só já provoque no técnico um sentimento de inferioridade. Não sei se é o que acontece, mas imagino. E outra coisa é o convívio. O professor tem o convívio com toda classe de alunos. Os alunos conhecem os professores, tem um bom relacionamento, tal. E o técnico, não. O técnico está ali na salinha dele, fazendo o trabalho administrativo dele, dependendo da função, é pouco visto, é pouco conhecido e talvez isso também gere um sentimento de inferioridade. E talvez também tenha uma outra questão, que também é muito discutida, muito questionada, que é o reconhecimento de saberes e competências, o RSC, que foi implementado somente para os professores. E os técnicos lutaram muito para ter esse direito e ainda não conseguiram. Inclusive agora isso tá parado, mas foi uma conquista que para os professores, foi fantástica. Aumentou o salário praticamente de todos. E o técnico vê o professor que já ganhava mais do que ele, ganhando muito mais. Então talvez isso contribua para esse sentimento de inferioridade. Mas eu não vejo inferioridade no técnico em relação ao professor. Pra mim o trabalho de todos eles é super importante para o desenvolvimento do *campus*, desenvolvimento das ações, desenvolvimento dos projetos, de tudo.

Alessandro – quanto aos estudantes, eles descrevem que precisa ser melhorado a política de assistência estudantil. Como você enxerga isso e o que o [IFBEPT] tem feito para promover ações democráticas para a permanência e o êxito dos alunos?

EGC3 – bem, a assistência estudantil está muito atrelada ao orçamento, então não dá pra fazer assistência estudantil sem dinheiro e como eu te falei lá no começo, o nosso orçamento está cada vez menor, e isso impacta diretamente na assistência estudantil, mas eu vejo a assistência estudantil do [IFBEPT] muito boa, muito boa mesmo. Nesse período de pandemia, houve um investimento muito forte na assistência estudantil. O [IFBEPT] ofertou dinheiro pro aluno comprar computador, o [IFBEPT] ofertou dinheiro pro aluno se manter... bolsa auxílio, 300 reais, 500 reais, 150 reais, dependendo de cada caso.

O [IFBEPT] ofertou *chips* de celular, com *internet*, pra ajudar o aluno nessa questão de acesso à *internet* pra assistir às aulas. O [IFBEPT] tem um setor de assistência estudantil muito bem estruturado, com médico, psicólogo, assistente social, técnicos administrativos. Então eu vejo que a assistência estudantil do [IFBEPT] é bastante acessível pelos alunos, é bastante produtiva. Há todo instante eles estão criando editais pra promover pro aluno possibilidades de melhorar a sua questão financeira, pra ter acesso às aulas, pra ter acesso à *internet*, pra poder vir às aulas e só não pode melhorar, porque não tem dinheiro. E também porque muitas das ações de assistência estudantil do [IFBEPT] estão subordinadas ao que o MEC demanda. Por exemplo, ultimamente a gente fez a oferta de 400 *chips* de celular. 400! Só 44 foram contemplados, porque o MEC disse que só pode concorrer se a renda per capita da família for até meio salário mínimo, então a família que ganha meio salário mínimo, não tem nem condições de ter um celular, como é que ela vai ter *chip*? Se eu não tenho nem celular... vou ter um *chip* pra quê? Então limita a ação da assistência estudantil, limita! Então a gente conseguiu ofertar. A gente tem 2380 alunos no *campus* [A]. Só 44 vai ganhar *chip* por conta da limitação do edital, meio salário mínimo, então a proen está tentando reverter, aumentar isso ai pra pelo menos um salário mínimo na segunda leva, pra conseguir entregar o restante dos *chips*, senão vai voltar. E os alunos não sabem disso, pensa que é o [IFBEPT] que define... “- ah, esse bando de..., querem ferrar”, mas não é! Muito está atrelado ao que o MEC delimita, ao que o MEC determina. E o que dá pra fazer, tem sido feito. E tem sido feito de maneira bastante sólida, bastante responsável. Existe toda uma equipe de assistentes sociais, que fazem a análise com bastante critério pra que não haja e se houver, que seja mínimo a discrepância.

Alessandro - em termos de política, os servidores docentes pontuaram quatro situações que precisam ser melhoradas: a disponibilidade de recursos para participação em eventos de natureza científica, a carga horária docente, remoção e redistribuição e capacitação. Para essas quatro políticas, falta regulamentação? Por que você acredita que os docentes acham que essas políticas devem ser mais democráticas?

EGC3 – vamos por parte. Primeiro, a carga horária docente. Existe a regulamentação da carga horária docente e a gente tem tentado cumprir tudo o que está escrito lá, então nesse ponto ai, se o professor está reclamando, ele deve reclamar da regulamentação, que agora inclusive está sendo reformulada. Tem uma comissão reavaliando e deve melhorar ai essa... até por conta do que o MEC... não sei se foi o MEC ou se foi o governo federal, porque parece a mesma coisa, que saiu uma normativa do MEC dizendo que para 2022 a carga horária mínima do docente é de 16 horas aulas, não são 16 aulas. 16 horas que equivalem a 19 aulas de 50 minutos. Então se o professor já reclama hoje que tem uma carga horária mínima de 12 aulas, imagina quando chegar pra 19 aulas. Mas ai a culpa não é do [IFBEPT]. O [IFBEPT] está seguindo o que os órgãos superiores determinam, mas existe a regulamentação. E a gente tenta cumprir dentro do possível. Não dá pra agradar a todos e sempre tem aquele que reclama, até porque os colegiados aqui são distintos e a carga horária dentro dos colegiados também são distintas, então a gente tem colegiado ai com professor com 23 horas agora na pandemia e tem outros em que o professor tem 10 horas. E é assim: “- ah, porque não contrata professor?”. Não pode contratar professor. Lei complementar 171 de 2020, não deixa contratar professor, então a situação é complicada, então a gente tenta explicar, mas quando a cabeça do rapaz é difícil de abrir, a gente não consegue, então quanto à carga horária docente, eu imagino que a gente está regulamentado, a gente tenta atender à regulamentação, o que falta mais é uma compreensão do professor. Agora com relação à remoção e redistribuição, ai não tem regulamentação. Ai cada caso é um caso. É analisado pelo colegiado. O colegiado é consultado, no caso das redistribuições.... o colegiado é consultado. E o colegiado diz: “-olha, se contratarem outro pro lugar dele, pode ir, mas na atual conjuntura, a gente não pode contratar ninguém e quando pode contratar é só quando o código de vagas for disponibilizado e o código de vagas é disponibilizado, não pra aquele colegiado. É uma vaga de professor pra todo o [IFBEPT]. Ah, saiu um

professor de português do *campus* [A]. Foi redistribuído pra Brasília. Ai vai ter que vir outro pra cá pro lugar dele. Não é assim que funciona. E isso é bem explicado pro colegiado, mas mesmo assim, toda vez que o colegiado dá uma resposta pra essa consulta sobre redistribuição de professor, o colegiado fala: “- se vier outro pro lugar deste, tudo bem!”. E ai 99% das vezes não vai vir outro pro lugar dele e o papel da direção de ensino é fazer uma análise da carga horária desse colegiado, pra dois anos, pra saber se a ausência desse professor vai impactar negativamente às ações de ensino, pesquisa e extensão... caso o colegiado esteja com uma carga horária razoável para os próximos dois anos, a direção de ensino se manifesta favorável. Caso não, a gente replica o que o colegiado falou: “- o colegiado se manifestou a favor da redistribuição do servidor, desde que a vaga seja repostada assim que o código de vaga seja liberado”. Só que assim que chega lá na progep, a progep olha e diz que não dá, então não libera o servidor, não concorda com a redistribuição, mas isso é porque não tem uma regulamentação, não tem! Ai fica nesse disse me disse. A mesma coisa pra afastamento de capacitação. Existe hoje um edital que regulamenta os afastamentos pra fins de capacitação em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado, que no momento a gente está impossibilitado de liberar o professor. Esse edital, inclusive, diz que o professor aprovado, ao ser contemplado com o afastamento pra capacitação, dá direito ao colegiado a um professor substituto. E isso consta no edital, está muito claro, mas sempre tem a análise da carga horária. Então muitas vezes o professor sai e o impacto dessa saída não vai ser significativo naquele colegiado, então por que chamar um professor pra o lugar dele, gerar uma despesa extra, sem a necessidade. Ah o colegiado está com 16 horas, então não justifica chamar um outro professor, porque um saiu, então a progep libera o cara, ele sai pro doutorado dele e não libera ninguém naquele momento. Pode ser que daqui a dois anos, dependendo do tempo de afastamento, se for um doutorado de quatro anos, pode ser que daqui a dois anos isso seja necessário. Dai a gente tem uma prerrogativa e a gente cobra. Olha, o cara saiu e agora a gente está precisando de substituto e ai a progep se vira e coloca um substituto aqui, mas no atual momento, a gente está impossibilitado por conta da lei complementar de 2020 que não deixa contratar nem servidor novo, do concurso público. A gente está com um concurso público vigente, 20 e poucos professores aguardando ser chamados e não podem ser chamados e também a gente tem a área de ensino que está gritando por um professor e a gente não pode abrir processo nem pra professor substituto por conta do impedimento da lei, então por isso aqueles professores que foram aprovados em edital de afastamento em 2019 não estão podendo sair agora e isso está causando um desconforto muito grande. E teve professor que veio aqui e só faltou dar uma bicuda na porta. Meu amigo, o que eu posso fazer. Teu colegiado está com 23 horas contando contigo e ai se tu sair, como é que fica, se a gente não pode chamar ninguém. Não dá pra sair infelizmente, não dá pra sair, mas o cara “- pô, mas tem o edital, eu estou aprovado”. Sim, mas não dá. Então tem que ter muito da consciência do servidor nesse momento de pandemia, nesse momento. Há dois anos atrás, em 2019, todo mundo que passava no edital e chegava sua hora de sair, saia. Não tinha problema, saia. Para alguns era chamado substituto e para outros não, dependendo do caso, mas eu acho que esse edital está muito bem claro. O que acontece também é que o professor não participou do edital, não participou e depois do processo do edital, ele arranhou um mestrado, arranhou um doutorado e ele quer porque quer ser liberado, mas ele não fez o edital, ele não se inscreveu ou se se inscreveu, não foi aprovado. E ai vai pra briga no Ministério Público, vai pra mandado de segurança, não sei o quê, mas a culpa também não é nossa, não é da gestão. O professor não se planejou. Se eu quero fazer um doutorado em 2022, eu já vou entrar no edital agora de 2021 pra eu garantir o meu direito de ser afastado quando chegar a minha matrícula lá no mestrado, no doutorado. Mas o professor não pensa assim... alguns não pensam assim. Quando surge a oportunidade, ele quer sair, mas ai tem um edital em vigência. Você tá no edital, não, não está, então você não vai sair. Você vai fazer seu doutorado lá, mas continua dando aula, então falta muito também da consciência do professor nesse aspecto, mas existe a regulamentação, existe o edital pra regulamentar isso. Quanto aos recursos para participação de eventos de natureza científica, o que tem acontecido, como eu te falei, o orçamento tá quebrado, ta

cortado em 40%, 47% em relação a anos anteriores, então as despesas do *campus* são muito grandes, muita coisa, muito dinheiro tem que ser direcionado pra diversas despesas e isso impactou diretamente na possibilidade de o professor fazer capacitação paga pelo [IFBEPT], passagem, hospedagem, participação em eventos, então de dois anos pra cá, três anos pra cá, isso tem diminuído radicalmente e agora na época da pandemia está proibido.

Alessandro – certo, mas nesse último caso, como se dá a decisão para se atender um e não atender o outro?

EGC3 – bem, não tem regulamentação.. isso ai é, não sei se quem pede primeiro vai ou se é aquela questão política também. Você me ajuda, você vai. Você não me ajuda, você não vai. Pode ser, não tenho certeza, mas pode se considerar que isso pode acontecer.

Alessandro - então dos quatro itens que tem aqui que os professores colocaram, então basicamente só carga horária docente está regulamentada.

EGC3 – e o afastamento pra capacitação.

Alessandro – mas mesmo assim, ele também pode ser discricionário, na medida em que eu não tenho problema de carga horária ou o o teu colega disse sim, teu diretor geral disse sim e quando chegou lá na progep, não! Ou seja tem um pouco de discricionariade na decisão,

EGC3- isso mesmo!

Alessandro – a ultima pergunta. Descreva o que ainda precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGC3 – eu acho que a gestão, pra ser democrática, precisa se despir das questões políticas, principalmente das questões políticas. Acho que o gestor máximo da unidade deveria olhar a entidade como um todo e buscar o que tem de melhor pra ocupar os cargos, os setores, pra que o [IFBEPT] realmente caminhe de uma forma mais rápida, mais eficiente, mas eu acho que isso nunca vai acontecer. E outra coisa também é que eu acho que o servidor deveria ser consultado na tomada de decisão, como foi falado, eu nunca fui consultado pra nada, então deveria haver um comitê que fizesse uma intermediação entre a gestão maior e os servidores, fazer reuniões setoriais pra colocar o orçamento do [IFBEPT]... olha, a gente pensa nisso, a gente vai comprar isso, a gente vai construir um bloco aqui atrás pro pessoal da informática, o que vocês acham?... então deveria haver uma comunicação mais direta da gestão maior com a ralé, que está lá embaixo, é o técnico, é o docente, é o servidor comum que não tem cargo, porque essas comunicações acontecem só na alta cúpula, reitor, pró-reitor e diretor geral. []. Então falta muito disso, falta muito pra que a gestão seja participativa, seja democrática, seja transparente. Precisa muito que os gestores maiores, a cúpula maior se despir da questão política e pensar na educação como um todo, pensar na evolução dos *campi* como um todo, como um bolo único. E não – ah, mas eu gosto mais desse *campus* aqui, porque o diretor bonitinho, porque tu és o meu parceiro, então eu vou ajudar ele aqui e ai os outros... tomam no seu... então eu acho que falta mesmo um gestor democrático que não olhe a questão política como prioridade e olhe o todo com igualdade, pra que a coisa seja transparente e para que todos saibam o que o [IFBEPT] fazer, o que o [IFBEPT] está planejando, quais são os planos futuros, porque que fez isso e não fez aquilo. Falta transparência, conversa, diálogo, comunicação, principalmente.

Hora de encerramento da entrevista – 16h14.

APÊNDICE 18. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EGC4

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Formação acadêmica – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia – 18/06/2021

Início da entrevista – 9h40

Transcrição

Alessandro – peço que você pontue para mim os aspectos que você considera mais relevantes da história do [IFBEPT] desde o início do seu funcionamento até hoje.

EGC4 – eu acho a grande... a meu ver, um dos fatores muito positivos do [IFBEPT] dentro do Estado foi a expansão, que ele conseguiu atingir vários municípios, que os municípios são muito distantes um do outro. O Estado parece ainda com estradas de chão, então tem um problema muito sério com logística e o [IFBEPT] conseguiu expandir e atingir a população do estado, com uma qualidade diferenciada. Uma instituição nova dentro do estado, mas que conseguiu estar em regiões assim bem estratégicas e bem distantes uma da outra e formar cidadãos e preparar esses cidadãos jovens e adultos para o mercado de trabalho, tanto estadual, quanto de outros estados. Os alunos formados no [IFBEPT], eu vejo isso, eles estão preparados pro mercado de trabalho fora do Estado, em outros lugares, sem nenhum tipo de problema, então é uma escola diferenciada estruturalmente, pedagogicamente, que conseguiu fazer um propósito educacional muito interessante, conseguiu expandir e chegar em regiões estratégicas do [IFBEPT] de uma maneira muito eficiente, então pra mim esse é um dos pontos mais positivos do Instituto no Estado.

Alessandro –o [IFBEPT], por sua particularidade, já está legitimado na sociedade [], considerando o que faz e como faz? Se negativo, o que ainda é preciso?

EGC4 – eu acho que não, eu acho que muita gente ainda confunde muito o que é o [IFBEPT]. Eu acho que até nós enquanto professores, a gente entra no [IFBEPT] sem saber o que é, muitas das vezes, o Instituto como um todo. A gente estuda e se prepara pro concurso, mas a gente não tem uma preparação institucional, que nos prepara essa realidade do que é o instituto, que é um grande desafio ser professor do Instituto, porque a gente não entende direito o ensino básico, técnico e tecnológico e a gente vai entrando e vai aprendendo na força e se nós, enquanto servidores, não entendemos muito bem quando a gente entra no Instituto, imagina a comunidade. A comunidade não entende, ela ainda entende as vezes que aqui não é escola pública. A comunidade não se reconhece muitas das vezes, porque diferente do Instituto, as outras escolas são muito precárias em relação à estrutura. O instituto é muito diferenciado, então as pessoas às vezes não se enxergam como parte do instituto porque não tem uma política de comunicação dentro da instituição que realmente mostre o que é o Instituto para a comunidade, prepare a comunidade pra essa realidade, não tem. Eu acho que um dos grandes problemas do Instituto... a comunicação é muito falha, então as pessoas não têm, não se enxergam, não sabem direito o que é, como é. Se você perguntar pra uma pessoa que mora perto de um Instituto o que é o Instituto e o que é um curso subsequente, as pessoas não sabem. Até servidor as vezes não sabe. E é porque não quer se informar ou porque não tem mesmo uma política de comunicação que informe a

comunidade interna e externa sobre o que é o instituto e fazer com que as pessoas se sintam parte do Instituto, então eu acho que nós temos uma falha muito grande de comunicação e essa falha reflete na comunidade interna e externa.

Alessandro – Professor, fala pra mim de forma ampla como é a estrutura administrativa do [IFBEPT] no Estado, em termos de unidades e de estrutura de gestão.

EGC4 – particularmente as vezes eu nem sei te dizer como o [IFBEPT] está organizado administrativamente, porque existe os documentos, mas os documentos não são respeitados. Existe de documento dizendo qual deveria ser a estrutura do [IFBEPT] e como ela deveria ser promovida, mas quando a gente se espanta, o organograma muda de uma hora pra outra e a comunidade não é avisada. Você não sabe... eu tenho dificuldade de reconhecer as pró-reitorias hoje. Eu não sei chamar a pró-reitoria de extensão, porque ela tem uma mistura de nomes que eu não sei dizer. E tem uma pró-reitoria nova que eu também não sei dizer, então assim, é o que eu falei em relação à comunicação. A comunicação é tão precária dentro da instituição, que os documentos oficiais não conversam com a nossa realidade. Eu acho que um organograma pra ser refeito, poderia pelo menos ter sido consultado à comunidade e a gente tem um novo que eu nem sei te falar, então hoje a estrutura organizacional do [IFBEPT] existe, mas não conversa com os documentos oficiais, a meu ver.

Alessandro – você pode me dizer qual a autonomia do [IFBEPT], enquanto autarquia, em relação às instâncias superiores e em quais atividades têm maior ou menor autonomia.

EGC4 – eu acho que a autonomia é seguir os documentos oficiais nacionais e conseguir expandir, conseguir aprovar cursos, ter cursos diferentes. Acho que a autonomia no Estado é conseguir se manter em localidade, em regiões, em cidades, em municípios, administrar recursos próprios. Recebe recursos e consegue administrar, distribuir entre os *campi* e conseguir trabalhar. Acho que essa autonomia é em relação à expansão e à administração orçamentária-financeira

Alessandro – quais as principais dificuldades enfrentadas pelo [IFBEPT] para alcançar os objetivos traçados pela lei de criação dos institutos e o que a gestão tem feito para mitigar esses problemas?

EGC4 – eu acho que a maior dificuldade hoje e que todos os IFs enfrentam é a questão de sobrevivência financeira. A cada dia que passa, a cada ano que passa o governo federal diminui o repasse financeiro aos institutos e se não fossem as emendas parlamentares, talvez o [IFBEPT] principalmente não conseguiria expandir ou comprar materiais ou ter a qualidade... essa qualidade seria ineficiente. Então a dificuldade mesmo é orçamentária e ela está sendo suprida com as emendas parlamentares.

Alessandro – você sabe quais são os meios que o [IFBEPT] usa pra dar maior transparência às ações de gestão?

EGC4 – existe os relatórios de gestão. Tem os relatórios. Hoje a gente só consegue acompanhar mesmo com a publicação dos relatórios de gestão, porque até reunião de consup a gente não consegue mais assistir, os servidores não conseguem ver, não sabem, não participam desse momento, então eu acho que hoje os servidores ou a comunidade que quiser acompanhar a transparência das atividades que são desenvolvidas no instituto são pelos relatórios de gestão, os relatórios anuais que são publicados com as ações realizadas em cada *campi* e ai são publicadas lá e se as pessoas conseguirem encontrar no site, consegue se informar.

Alessandro – no questionário aplicado aos públicos do [IFBEPT], menos da metade deles concorda totalmente que pode expressar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos acerca de assuntos do [IFBEPT] em reuniões e eventos de trabalho administrativo ou pedagógico. Como você avalia essa situação?

EGC4 – porque as pessoas têm medo. Eu acho que as pessoas têm medo de se prejudicarem em algum momento. A maioria do público do [IFBEPT], principalmente servidores, não são do estado e as vezes pleiteiam redistribuição ou alguma situação de querer ir embora, então as pessoas falam assim e eu falo por experiência própria de já ter escutado muitas vezes isso – eu não vou entrar numa discussão pra depois eu me prejudicar, então as pessoas ficam com medo de se prejudicar, com medo de ter um PADI. É a cultura do medo e ela existe infelizmente dentro do instituto, de as pessoas não quererem falar e se prejudicar. Além do medo, também existe aquela situação – pra quê que eu vou falar se eu sei que não vai acontecer nada! Não vai acontecer, não vai mudar, então as pessoas não têm essa perspectiva de mudança e também por medo de se prejudicar em alguma situação, então eu vejo isso. Eu, particularmente, tenho medo de me prejudicar em alguma situação, porque eu falo muito. Eu gosto de ter essa minha liberdade de expressão, mas eu sei que eu posso ser punida e já fui por causa disso, mas eu... eu tenho medo, claro, de me prejudicar, mas eu não me preocupo mais com isso. Eu sei que existe. Existe muito essa cultura do medo infelizmente dentro do instituto.

Alessandro – qual a autonomia concedida aos *campi* do [IFBEPT], considerando a existência de um órgão máximo de gestão que é a reitoria? Os *campi* são chamados pra decidir, pra participar? Há maior centralização de ações e decisões na reitoria, prejudicando a participação e autonomia dos *campi*?

EGC4 – Eu acho que a autonomia do *campus*... é o que eu falo, os documentos oficiais do [IFBEPT] não conversam com a realidade do instituto. Nós temos os *campi*, que também têm medo, muitos têm medo de falar, de bater de frente com a reitoria e acabar se prejudicando. Qual é a maior situação em se prejudicar aí? É o que aconteceu com o *campus* [C]. Existe trocas, principalmente das direções, que não condizem com o que o Diretor quer. [Há] um diretor eleito que não pode escolher a sua equipe gestora, ele não tem essa autonomia pra escolher, então isso daí é ferido e essa pesquisa chegou num momento muito íntimo [], porque o *campus* estava passando por essa situação, está passando por essa situação. [As pessoas sentem] como se estivessem numa intervenção militar. Então está tendo uma intervenção no *campus*... são pessoas que a gente não tem nada contra, mas são pessoas que entraram de uma forma muito complicada, uma forma que não foi conversada. O diretor não teve a possibilidade de aceitar ou não, então a gente elege... quando a gente elege um diretor, a gente elege pra que a gente tenha tranquilidade, pelo menos [] no *campus* a gente sempre prega isso – tranquilidade, trabalho da equipe... de ter harmonia. E a gente sentiu que a [] harmonia foi quebrada, então assim é muito complicado. A gente viu isso acontecer nos outros *campi*, mas um *campus* não vai interferir na realidade do outro *campus*, então quando [isso surge], a gente se [assusta]. Então o que acontece, não existe autonomia das direções eleitas do [IFBEPT], não existe. O que existe é uma interferência pessoal da reitoria sempre, então infelizmente é isso que acontece.

Alessandro – então pode-se dizer que as decisões, de forma geral, são centralizadas no âmbito da reitoria e os *campi* vão assumindo essas decisões de forma arbitrária?

EGC4 – exatamente!

Alessandro – como o [IFBEPT] define as bases de distribuição orçamentária. São justas?

EGC4 – eu acredito que é pela quantidade de alunos ou cursos, então quanto mais alunos e cursos, mais despesa orçamentária o *campus* vai precisar. Por exemplo, o *campus* [A] recebe um determinado valor maior do que o *campus* [C] porque tem mais *campus*, mais estrutura, tem mais cursos, além do [*campus* E], que absorve também o [o *campus* E], então tem mais cursos. [*Campus* D] é do tamanho [do *campus* C], mas tem uma estrutura, assim do tamanho estrutural de salas, mas tem uma estrutura muito maior e que depende mais de recursos. Então eu acredito que a distribuição orçamentária do instituto acontece pela quantidade de alunos e cursos e demandas. Quanto mais demanda um *campus* tem, mais orçamento financeiro ele vai precisar. Eu acho que é justo fazer dessa forma. Eu acho que se eu tenho mais despesa, eu preciso de mais. E acho que isso daí até nunca foi muito questionado. A gente sempre entendeu que um *campus* precisa ter mais recursos e um *campus* menor precisa trabalhar com o que se tem pra que não se perca essa qualidade e pense em avançar pra que receba também uma maior quantidade quanto o outro também está recebendo. Acho que é um estímulo para que os menores tentem crescer também.

Alessandro – como o [IFBEPT] identifica as necessidades dos setores e departamentos com vistas a constituir a proposta orçamentária e que atendam as demandas globais de custeio e investimentos?

EGC4 – eu acho que é por relatórios. Os relatórios de gestão conseguem sinalizar isso. Se a gente tivesse acesso às reuniões do Colégio de Dirigentes e do Consup, talvez até a gente pudesse te responder melhor, mas eu vou te falar na minha visão de [gestor]. [o] departamento de ensino, por exemplo, [] tem um contato muito direto com a direção geral e com a direção administrativa. Faz essa avaliação do que a gente vai precisar e tem que ter um contato muito direto com a assistência estudantil também pra fazer esse mapeamento de quantos alunos vão entrar, de quantos vão sair e o que a gente vai precisar pro ano seguinte. Então a LOA é trabalhada dentro da administração dos *Campi*. Hoje, o *Campus* [em que atuo] está numa situação muito complicada em relação a este estudo, mas o que a gente sempre fez foi isso. Estudar a LOA e trabalhar ela durante um semestre ou mais, pensando no próximo ano sempre. Então esse recurso era pensado e planejado por diversas pessoas e isso era passado pra pró-reitoria de administração. Eles que avaliam lá se é viável ou não, se a gente vai receber aquele tanto ou não.

Alessandro – um percentual baixo de servidores técnicos-administrativos concorda totalmente que as ações e decisões dos setores e departamentos são baseadas em regras e normas internas ou advêm de instâncias superiores. É possível assim afirmar que ações e decisões setoriais ou departamentais são executadas voluntariamente ou discricionariamente por um ou mais profissionais?

EGC4 – eu acho que todos os setores seguem algumas normas. Eu vou falar enquanto *campus*, assim. Enquanto *campus*, todos os setores e departamentos seguem algumas normas gerais, mas possuíam certas autonomias dentro do *campus*, mas no geral hoje eu não consigo mais ver isso, então assim a partir do momento em que eu não enxergo a autonomia dentro do [IFBEPT], eu não consigo mais ver autonomia mais em setor nenhum. Eu não consigo ver.

Alessandro – pelo resultado do questionário, tenho a impressão que os servidores técnicos entendem que há alguma margem de autonomia que eles dispõem para trabalhar. O que você pensa desse resultado?

EGC4 – eu penso assim... eles seguem muitas normas, sistemas que precisam ser alimentados, públicos que precisam ser atendidos em determinados horários, então as normas são gerais, porque eles precisam atender a um determinado público num determinado horário e preencher determinado sistema

em um determinado prazo, então eles seguem muitos prazos, normas, que fogem da normalidade muitas vezes, porque são prazos que precisam ser cumpridos, então talvez seja isso... dizer que – ah, se eu não quiser preencher, eu não vou poder, porque eu tenho que fazer isso, então são situações que fogem muito as vezes da estrutura organizacional do *campus*, porque são demandas que precisam ser cumpridas em prazos e horários determinados.

Alessandro – um aspecto verificado no questionário aplicado aos públicos diz respeito à representação nos órgãos de decisão, mais especificamente o consup. Um percentual baixo dos públicos concorda totalmente que participam das decisões do [IFBEPT] por meio de seus representantes. Primeiro, como é feita a escolha dos membros que representam as categorias de docentes, técnicos e estudantes no consup?

EGC4 – eu já fui do consup como membro suplente de docente. O que acontece? Geralmente os diretores gerais organizam essa eleição dentro do *campus*, que tenha um representante docente. Geralmente os diretores gerais se dão muito bem com suas equipes, então eles conseguem ter uma voz, eles conseguem eleger quem eles querem lá dentro do *campus*. Quando isso vai pro geral, eles se reúnem lá... geralmente todos os diretores conseguiram eleger as pessoas com quem eles têm maior afinidade e a eleição acontece. Quando tinha uma boa relação entre as direções gerais com a reitoria, isso seguia uma linha, então assim você é eleito, você vai seguir aquilo que é de bom grado, que não vai ter nenhum tipo de confusão, vamos evitar o conflito entre as partes, então o que as partes querem? Elas querem que as pessoas representem... o que é esta representação? É mostrar mesmo os anseios da comunidade. A maior comunidade é do *campus* [A], é a maior e é a que vive situações muito conflituosas. Mutas vezes os outros *campi* não estão nessa mesma linha de conflitos. Estão numa linha mais tranquila, vão pro consup, não querem bater... criar nenhum tipo de confusão ou ouvir as suas partes pra saber o que está acontecendo. Então eu acho que existe uma separação muito grande entre os profissionais. Se nós somos docentes, por que que a gente não se escuta, porque que a gente não se ouve?! Se aqui está bom pra mim, tá muito bom a nossa comunidade, tá muito bom! Mas o que está acontecendo de fato na outra unidade para que as pessoas se sintam tão não representadas. O quê que realmente elas querem de um professor que vá pro consup? Hoje a gente não consegue nem assistir a reunião do consup mais, a gente não consegue, então a gente não sabe... nós estamos dentro de um apagão no [IFBEPT], porque a gente não sabe quais são as ações que são realizadas lá dentro, o que está acontecendo lá dentro, a gente não sabe! Então hoje realmente não existe representatividade de nenhum lado. O professor que está lá não foi o professor que eu votei, então eu não sei o que está acontecendo lá, a gente não sabe, então falta... a gente bate lá no ponto da comunicação. Existe um problema seríssimo de comunicação dentro do Instituto, a gente não sabe, a gente não tem essa linha, a gente não consegue se enxergar, a gente não se vê e muitas vezes a gente não quer assumir o problema do outro. Eu estou com um problema, o outro *campus* está com o problema ou não está e pra quê que eu vou me meter na confusão do outro, pra quê que eu quero isso pra minha vida e as vezes tá certo, é saúde mental. A gente não pode ficar doente por causa de outras pessoas, mas hoje dentro do instituto a gente não se sente representado porque não existe comunicação. A parte que está lá é a parte de um *campus* que não quer nenhum tipo de conflito com a situação, é alguém da situação. Não é que nós temos que ter oposição e situação, não! A situação é você representar o todo. Eu fui suplente do consup enquanto docente e eu não representei a minha parte. Eu não enxerguei os meus colegas. Eu não vi ou não ouvi as necessidades. Eu sabia o que estava acontecendo muitas vezes por ter colegas em outros *campi* que me contavam, mas eu não quis bater de frente em momento algum com nenhum tipo de situação, até pra não me prejudicar dentro do meu *campus*. Então existe hoje as eleições, acontecem dentro dos *campi*. Acontece uma geral lá na reitoria, mas infelizmente eu nunca vi desde 2014 nenhum docente realmente representar a sua categoria. Nunca vi! Eu já vi técnicos. Eu já vi técnicos que muitas

vezes saíam da reunião, faziam um resumo do que tinha acontecido e mandava pra todos os técnicos das unidades. Eu já vi acontecer, mas de docente, eu nunca vi, então realmente não existe a representatividade, porque não existe comunicação entre as partes.

Alessandro – já existiu alguma situação de durante uma reunião do consup envolvendo pautas de interesse específicos de determinadas classes, de pessoas que não fazem parte do consup, assistirem ou de alguma forma interagirem para participar da reunião?

EGC4 – eu já vi algumas vezes, professores, já vi alunos dentro da reunião, algumas vezes, participando, não comentando, mas ouvindo. A reunião do consup, o que ela é? Ela é uma reunião em que a pessoa que está com o processo, ela apresenta o processo. Ela vai ser o relator... ela vai relatar aquela situação. Os outros não discutem, só aprovam ou aprovam com ressalvas. Não existe discussão de temas, existe aprovação de temas, que são aprovados ou não aprovados.

Alessandro – desculpe minha ignorância, mas preciso explorar mais esse contexto...

EGC4 - É o que eu te falei... a maioria dos servidores são ignorantes em relação ao Instituto, porque não conhecem o Instituto. Não existe uma política de apresentação do Instituto.

Alessandro – então, se existe uma aprovação de pauta, existe uma preparação anterior?

EGC4 – é, cada membro recebe um processo para poder relatar. A maioria dos processos que são relatados no [IFBEPT] são planos de curso, são PPCs ou situações muito peculiares, enquanto reitoria. Por exemplo afastamento [do reitor] pra estudar, recebendo seus valores. Isso já foi pauta do consup e foi aprovado por unanimidade sem nenhum tipo de discussão, então são coisas assim em que a maioria são PPCs, funcionamento de curso ou não funcionamento, não existem muitas pautas que sejam de algum interesse particular de alguma comunidade ou de um *campus*.

Alessandro – uma pauta do tipo – votar a expansão do *campus* [C], de passar a ser um campos de 1200 alunos para um *campus* de 2400 alunos. Imagino que essa seja uma pauta votada em consup, certo?

EGC4 – não! Isso é uma pauta muito particular, porque o *campus* vai apresentar... é estudo de viabilidade. O *Campus* faz um estudo de viabilidade pra saber se ele tem essa possibilidade de expansão. Ele pode apresentar esse estudo de viabilidade, mas se ele não tiver a quantidade de turmas, a quantidade de salas e espaço disponível, ele não pode expandir, porque a capacidade dele é só pra 1200 alunos. Se ele quiser expandir, ele tem que pensar como ele vai fazer isso. Nós pensamos nisso, em expandir, quando nós iniciamos, por exemplo, o EAD institucional. Criamos os cursos, 3 cursos, não tinha sala disponível, como é que a gente vai fazer? Vamos estudar isso pra trabalhar em dias e horários diferentes pra que a gente consiga atender a comunidade. Pra tentar ultrapassar essa capacidade, tem que ser um estudo do *campus*, não é levado pro consup. O consup aprova ou não aprova novos cursos, por exemplo.

Alessandro – vamos então pra um tema mais sensível... carga horária docente. O consup aprova?

EGC4 – olha, eu vou te falar enquanto presidente da comissão. Eu [participei] da comissão de carga horária docente. Essa comissão não teve autonomia []. A carga horária docente foi apresentada em 2016 ou 2017, quando ela foi publicada... quando ela foi publicada, a comunidade deu um salto, foi aquela confusão, porque tinha umas situações que estavam erradas. Foi instituído uma nova comissão

pra reformular. A minha comissão foi pra reformular a carga horária docente. Nós fizemos as primeiras reuniões e nos espantamos com uma publicação por *ad referendum* que não foi nos consultado. Nós não participamos dessa reformulação. Eles publicaram uma nova... eles publicaram! A reitoria publicou, mas não foi a comissão que fez essa reformulação.

Alessandro – e não passou pelo consup?

EGC4 – passou pelo consup. Na verdade foi aprovado em *ad referendum*, quando eles aprovam sem passar no consup.e nós identificamos muitas falhas. Nós tentamos. Nós não tivemos... nós passamos dois anos eu acho... tentamos ouvir a comunidade e o pessoal dizia que não, que não queria participar, porque estava vendo que não tinha nada, que não tinha jeito pra pensar em relação ao docente, principalmente na quantidade de componentes. As pessoas ficavam muito tristes em relação à quantidade de componentes, porque não tinha ali algo que delimitasse isso pra que a gente não ficasse tão sufocado em relação a esse tipo de situação, então eu participei da comissão de carga horária docente, mas nós não fizemos o nosso trabalho. Não foi apresentado, porque a reitoria decidiu publicar em *ad referendum*, uma publicação que não foi feita pela comissão.

Alessandro – Um dos aspectos que deve ser melhorado no [IFBEPT], em termos de gestão democrática, verificado nos resultados do questionário aplicado é a existência de uma política interna no [IFBEPT], afetando as relações. Segundo eles, há dois pólos políticos discordantes – os contra e os a favor da gestão. Assim questiona-se: esse aspecto político no [IFBEPT] de fato existe? E como ele afeta as relações dos públicos com a gestão.

EGC4 – eu acho que em todo governo, toda situação onde entra política partidária... a gente diz muito que o [IFBEPT] tem uma política educacional, mas a gente vê a política partidária como se fosse partido. O partido da situação e não tem um partido da oposição. Em toda comunidade em que existe democracia, existe as pessoas que não concordam com alguma coisa, então existe claro a comunidade que não concorda com as atitudes da gestão. Quem é que vai concordar com a perda de autonomia do seu *campus*? Quem é que vai concordar em não ter voz, quem é que vai concordar em ter medo de falar, então existe as pessoas que não concordam. É normal. A gente está num estado democrático de direito, então as pessoas realmente... eu ainda me surpreendo com as pessoas que concordam. E apoio as pessoas que discordam. Discordar faz parte do ser humano. A gente não tem que aceitar tudo, a gente tem que concordar e discordar. Ah, eu acho que isso é muito visível dentro do instituto. Sempre foi.

Alessandro – bem, de fato isso parece ter em qualquer lugar, mas por que que no [IFBEPT] essa situação é exacerbada a ponto de as pessoas apontarem isso como algo a ser melhorado?

EGC4 – é por que elas não têm voz. As pessoas não têm voz, elas não se sentem representadas, elas têm problemas de comunicação, elas se sentem agredidas quando o seu *campus* não tem voz, não tem representação. A gente sente o nosso diretor hoje sufocado, tentando falar, tentando... tudo ele fala pra gente. Tentei isso, isso e aquilo e não deu certo. E você se sente agoniado com essa situação acontecendo dentro da instituição e a gente não entende, porque a pessoa quando ela é eleita... bem, mas a gente entende isso num contexto nacional. Eu comparo muito do que está acontecendo no contexto nacional com o que a gente está vivendo dentro do [IFBEPT] hoje em dia. Eu lembro da minha fala quando eu saí da direção... eu disse – gente, eu me sinto como se a gente estivesse numa ditadura, que eu não posso falar, que se eu for contra uma opinião, eu vou ser prejudicada, então é meio assustador. As pessoas enxergam isso porque elas estão muito assustadas. Foram muitas situações que foram desestabilizando. A gente entrou numa pandemia, ficamos um ano parados, pegando porrada da

comunidade, um ano sem justificativa, porque nós voltamos no mesmo contexto que poderíamos ter voltado, pegamos muito... foi assim, foi tanta porrada de todo lado, ta todo mundo agoniado, todo mundo assustado, que essa relação de poder ficou muito visível dentro do instituto. Um manda e os outros só precisam seguir, porque a gente não tem voz. É um comitê que manda, que faz isso, que faz aquilo. A relação de poder hoje dentro do instituto é muito cara, muito visível... quem é que manda no instituto. Ela é muito cara.

Alessandro – então, de repente, essa situação política, é o que pode estar influenciando aquela questão lá em cima sobre liberdade de expressão, a outra questão sobre autonomia do *campus* e até as questões e decisões que acabamos de falar sobre o consup. Então eu queria saber se essa política interna também é como, fazendo um paralelo, entre o executivo e o legislativo, na esfera de governo federal ou mesmo estadual, ou seja, eu preciso de alguma forma enquanto executivo, pra executar as propostas que eu pensei, que eu tenho em mente e que eu coloquei lá no meu plano de governo, eu preciso da maioria do parlamento para garantir a execução dessas ações, então eu vou me articular politicamente pra ter ao meu lado um conjunto de pessoas que vão me ajudar, por exemplo, no consup, a votar a favor. É isso que acontece no [IFBEPT]?

EGC4 – é exatamente isso que acontece.

Alessandro – e isso se estende por exemplo para momentos como a eleição? Em que contexto?

EGC4 – também! Eu acho que é pensamento estratégico. A pessoa pensa estrategicamente nas pessoas que ela quer do lado dela, que são fortes ou não pra que ela elabore um plano e consiga agradar mais pessoas pra que seja eleita. Eu acho que é esse pensamento que levou e foi com sucesso nessas duas eleições que houve no [IFBEPT]. Foi unir pessoas que tinham ali pontos fortes, características muito positivas no seu *campus*, que conseguissem elevar ali com inteligência para o pleito quem eles quisessem eleger. Isso acontece na eleição geral, isso acontece na eleição do consup. É unir forças. E isso não é ruim, isso é o normal. É você se unir com pessoas em quem você tem confiança, que você quer reunir com aquele grupo pra tentar representar a comunidade. O que acontece é o depois, o que você faz com isso, porque unir, união, pensar estrategicamente em favor de um objetivo em comum pra comunidade, isso é interessante, mas a partir do momento que isso sobe a cabeça e você acaba prejudicando essa comunidade, ai é o problema, porque por exemplo existe o executivo e o legislativo. O executivo pode fazer muita coisa, mas não vai ferir os documentos oficiais pra passar por cima disso. Ele vai seguir a maioria das vezes... porque se ele não seguir os documentos oficiais, tem lá o legislativo contra ele e vai pra mídia e isso vai ser público. No [IFBEPT], não! No [IFBEPT] nós temos os documentos oficiais e tem pessoas que não seguem os documentos oficiais. Nos temos muitas publicações de *ad referendum* não repassadas pelo consup. É aprovado, publicado e depois vai pro consup. Uma prova disso foi o organograma novo. Então é o que eu falo, essa linha de comunicação não existe dentro do instituto. É muita coisa aprovada em *ad referendum*. Eles levam muito a sério essa questão de que é o reitor que manda. Eu escutei isso. Eu perguntei {sobre uma mudança da direção de ensino no *campus*, que já ia ser mudada pelo diretor, mas eu perguntei o motivo ao Diretor e ele responde} “- não, [o reitor] que manda, ele que quis”. Então assim, você não tem uma consulta à comunidade, você leva isso muito a sério. O presidente é que manda, mas não é assim... ele escuta, ele segue uma linha e ele manda e acontece muita coisa que a gente discorda. Então hoje eu acho assim – não é acompanhado os documentos oficiais do instituto, existe ai uma situação muito séria nessa relação de poder de se achar que se pode tudo e também não é assim, a gente está numa comunidade, a gente está num estado democrático de direito, a gente clama por isso. E essa tua pesquisa é muito importante pra gente e ela deve ser publicada e apresentada pra comunidade depois, para as pessoas enxergarem isso, sabe. É

muito sério, a gente está sufocado. A gente precisa de pessoas que não nos adoeça. A gente só precisa de representantes que só crie um ambiente favorável pra que a gente trabalhe. E o que é um ambiente favorável? É que a comunidade do *campus* seja escutada, seja respeitada, seja ouvida, enxergue os seus pares galgando situações que as vezes são pessoais e íntimas que elas querem, o esforço pessoal delas, com características pessoais delas, então eu acho que é isso, eu acho que não tem muito mistério. O *campus* só quer sobreviver de uma forma organizada, autônoma no sentido de a pessoa se sentir livre ao ponto de chegar numa sala de um diretor e ser escutado, de ser ouvido, de ver o resultado daquela conversa sendo fluído, da direção chegar na reitoria e ter uma aceitação, uma resposta de alguma situação. Não precisa criar conflito, a gente já tem conflitos mundiais, nacionais demais que sufocam pessoalmente a gente. A gente não precisa que uma instituição também sufoque a gente. A gente quer ter orgulho de trabalhar no [IFBEPT], a gente representa uma marca, uma camisa, a gente representa muita gente, então a gente precisa também ser feliz. Eu acho que esse ponto da felicidade dentro do instituto, porque a gente fica se sentindo profissionalmente as vezes pisado e isso não é legal. Eu acho que essa relação de poder é muito mal interpretada dentro do instituto.

Alessandro – 237 pessoas em todos os públicos afirmam que o que precisa ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática é a necessidade de maior participação da comunidade educacional nas decisões ou pelo menos a necessidade de serem ouvidos e terem suas demandas encaminhadas, respondidas ou talvez atendidas. Com base nisso, pergunto – existem reuniões ou eventos gerais ou setoriais no [IFBEPT], envolvendo docentes, estudantes e técnica, para discussão de planos, projetos, ações que o [IFBEPT] tem intenção de realizar?

EGC4 – enquanto *campus*, nós tínhamos muito isso. Nós tínhamos duas reuniões gerais, duas ou as vezes quatro reuniões gerais, onde a gente reunia com os técnicos. O [diretor geral] sempre reunia com os técnicos e com os professores pra ouvir demandas. Apresentava-se o orçamento planejado e o que a gente poderia fazer com aquilo. Antes de abrir aquela agenda de compras, principalmente por algumas demandas bem particulares de algumas áreas, de alguns setores, o que o *campus* poderia... então ele sempre fazia isso, essas reuniões eram feitas, a gente pensava muito sobre como a gente poderia agregar a equipe, juntava, fazia muitos estudos... a gente fazia isso muito, então dentro do *campus*, até que eu acho que as pessoas eram muito ouvidas pela direção, mas no geral, eu acho que eles até tentaram aquela reitoria itinerante, que é um formato até interessante de tentar ouvir, só que as pessoas não conseguiam ver resultado naquilo. Foi feito e o pessoal das pró-reitorias se apresentava. As vezes a gente não conseguia nem ter representatividade nenhuma, ver representatividade nenhuma em algum tipo de pró-reitorias. Eu acho até que tentaram, mas não sei se na avaliação deles, se eles conseguiram ter sucesso com isso, porque acho que as pessoas não conseguiram ver resultado, não tinham *feedback*. Se eu não consigo ver aquilo que eu estava... e outra, o formato era pra gente tentar resolver algum problema naquela pró-reitoria. Inicialmente a primeira foi pra apresentar o que era e depois se a gente tinha alguma demanda particular pra aquilo. Foi interessante. Eu acho que foi um momento ali de tentar ouvir a unidade. Poderia continuar, mas hoje eu acho que não tem nem clima pra continuar, porque acho que não tem mais nenhum tipo de resultado positivo com isso, mas eu acho que eles poderiam fazer alguns questionários pra avaliar os seus setores. Muitas vezes a gente faz isso. A gente está fazendo isso agora, avaliando o ensino remoto. Por que que eles não avaliam também anualmente ou semestralmente a importância daquela pró-reitoria por exemplo, pra comunidade. Quais são as dificuldades e as potencialidades e no que eles poderiam melhorar pro atendimento. Eu acho que daí poderia surgir organogramas. Eu acho que é daí realmente que poderia surgir a necessidade do instituto. É ouvir a comunidade avaliando os setores pra ver realmente a necessidade. A gente hoje não tem mais, por exemplo, direção de pesquisa dentro do *campus*. Já pensou? A pesquisa sendo massacrada nacionalmente e a gente vê a extinção de uma direção dentro do *campus*, que vai fazer pesquisa, que

vai fazer extensão. Então daí você vê que a comunidade não é escutada e nem ouvida. Eu acho que eles tentaram ouvir a comunidade do jeito deles, com a reitoria itinerante, mas poderiam também avaliar os seus setores e o seu trabalho pra ver se realmente está atingindo a comunidade.

Alessandro – você acha boa parte ou uma parte dos públicos que aqui estão (servidores e estudantes) se eximem ou se isentam de participar ou até participam com vistas a ter algum benefício?

EGC4 – eu acho que muitas delas se isentam justamente por não ver o resultado, por não querer justamente se prejudicar também, mas a maioria dos públicos, pelo que eu vejo, as pessoas se isentam por não querer bater de frente e por não querer armar nenhum tipo de confusão e também por não ver o resultado daquilo. Muita gente já falou muita coisa e não consegue ver o resultado. A gente não consegue andar. Nós somos um instituto federal que não avança. A gente não consegue, a gente caminha, caminha, caminha e vem alguém e derruba aquilo que você estava fazendo. Dai vai fazer outra coisa, vai, vai, vai, derruba... não existe uma continuidade, existe só atropelos e derrubadas. Só isso que tem, então infelizmente a gente não consegue avançar porque a gente não vê o resultado da fala, da reclamação. Por isso que eu falei anteriormente que eu quero muito que essa tua pesquisa seja apresentada pra comunidade, pra que as pessoas tenham realmente um *feedback* do que as pessoas falaram, do que aconteceu, porque a gente não tem isso dentro do instituto. Ah, mas tem, lá no relatório não sei das quantas, ele as vezes colocam algumas coisas. Pois é, seja mais prático, seja mais objetivo em algumas situações. Pra você buscar um documento que vai te informar dentro do *site* do [IFBEPT], é um massacre, porque nem todo mundo tem sucesso, porque você não consegue. A maioria da comunidade se isenta porque não vê resultado naquilo que vai reclamar ou vai fazer ou vai sugerir. E também por medo, por não querer se comprometer.

Alessandro – quanto aos estudantes, eles descrevem que precisa ser melhorado a política de assistência estudantil. Como você enxerga isso e o que o [IFBEPT] tem feito para promover ações democráticas para a permanência e o êxito dos alunos.

EGC4 – eu acho assim. Os institutos federais assumiram essa missão de ser uma escola integral. Assumi uma responsabilidade sem ter estrutura para isso, então se eu tenho um aluno que está integral na instituição, é responsabilidade da instituição em dois horários desse aluno, que ele tem que ter alimentação e tem que ter o espaço pra descanso, então por mais que eu tenha uma política de assistência que alimente esse aluno que dê um auxílio pra ele moradia, que dê um auxílio tecnológico, como a gente está tendo agora, mas no retorno disso, nós não temos uma assistência para o aluno que ele tenha pelo menos um espaço onde ela consiga descansar. Eu acho que essa política atende e ela volta por causa disso, porque eles se sentem lesados por conta de situações que prejudicam eles. Imagina você estudar o dia todo e não ter um canto pra você se sentar de uma forma mais confortável pra dar uma descansada. Não é fácil. A gente tentou aqui. A gente fez um redário, comprou colchonete, a gente fez um projeto com os alunos pra colocar no auditório filmes pra eles na hora do intervalo do almoço pra tentar dar uma descansada. Então é um pensamento que tem que ser contínuo em como você vai atender esse aluno para que essa assistência realmente chegue. Eu até estava falando sobre esse auxílio tecnológico, por exemplo. Tem gente que usou esse auxílio pra comer. Tem gente que tá com fome, tem gente que não tem trabalho, tem gente que está doente. O [IFBEPT] não pensou... nós passamos um ano parados, um ano sem aula e vaoltamos sem um equipamento pra gente poder atender esse aluno. A gente viu vários ifs fazendo isso. Fazendo... doando tablets, emprestando, fazendo... o [IFBEPT] não conseguiu, então o [IFBEPT] ficou fazendo o quê em um ano? Voltou sem atender esse aluno. Ai é auxílio não sei da quanta, auxílio financeiro. Tem aluno que usa o auxílio financeiro pra comprar equipamento. As vezes não dá pra comprar equipamento. A gente teve uma alta de preços de

equipamentos absurda, porque o Brasil funciona assim. Quando a gente está numa situação que prejudica a comunidade, aí eles aumentam o preço de um monte de coisas. Então tem o auxílio. Esse auxílio tecnológico não vai atender todo mundo, porque não é todo mundo que vai conseguir comprar o equipamento, porque tem gente que está com fome e tem que comer. Então são pensamentos assim... no presencial a gente tem dificuldades e no remoto ficou escancarado. A falta de observar o que realmente a assistência estudantil pra esse aluno. Não é depósito só de dinheiro. Eu vou te pagar isso, eu vou te pagar aquilo, porque você não consegue atender todo mundo, claro, não dá, não é possível, mas tentar atender realmente a maioria, mas não sei, é o que eu te falo, a gente ficou num apagão institucional, que não consegue atender realmente a nossa demanda. A nossa demanda não era pagar, a nossa demanda era auxiliar com algum equipamento pra gente ter efetividade. Eu tenho um monte de aluno que não consegue postar trabalho porque tem só o celular. Não consegue. Não consegue fazer. Não é todo mundo que consegue pensar... e a gente tenta pensar como a gente vai auxiliar e a gente não consegue. Eu entendo, a assistência estudantil é saúde, é muita coisa, mas existe uma falha interpretativa muito grande dentro do instituto, muito grande.

Alessandro - em termos de política, os servidores docentes pontuaram quatro situações que precisam ser melhoradas: a disponibilidade de recursos para participação em eventos de natureza científica, a carga horária docente, remoção e redistribuição e capacitação. Para essas quatro políticas, falta regulamentação? Por que você acredita que os docentes acham que essas políticas devem ser mais democráticas?

EGC4 – eu acho assim que é muito falho isso dentro do instituto. Foram bem apontados, porque a gente vem nessa questão... eu sei que é uma questão orçamentária muitas vezes, é recurso. O recurso vem, as vezes não vem, as vezes tem, as vezes não tem, mas aí você olha as vezes pro seu vizinho, pra um instituto do lado. Você tem um vizinho que as vezes tem a mesma idade, aliás todos têm a mesma idade. É uma coisa que a gente tem que bater. Todos os institutos têm a mesma idade. Alguns eram cefets e se transformaram em institutos, mas em termos de Instituto Federal, todos têm a mesma idade. A gente tem que aparar uma coisa que é muito errada. As vezes – ah, é porque a gente é novo. Não! Todo mundo tem a mesma idade. Alguns têm uma experiência maior de gestão, outros não, como a gente, mas todo mundo tem a mesma idade. Mas não existe no instituto que incentive a pesquisa e a extensão. Eu não vejo muito isso assim, de servidores participando de eventos. A gente teve muito isso antes. Quando eu entrei no instituto, era caravana de professores que iam pra alguns eventos. Alunos que iam muito, até porque tinha mais recursos. Hoje não tem e não existe um estudo pra que reserve isso, pra que o servidor se sinta representado mesmo. Olha, tanto de um *campus*, tantos de outro vão participar de um evento. Eles compartilham muito... as vezes no *email* da gente chega edital não sei das quantas... não existe isso. A gente não tem mais nem paciência pra olhar muito essas coisas, porque o que adianta. Tem um monte de professor que publica um monte de coisas, que ninguém sabe, a gente não participa, não consegue visualizar, não consegue ver. Eu acho que o servidor não consegue se enxergar muito nessa parte. Você faz pesquisa, você faz extensão, mas não tem essa importância, parece que não tem importância tanto dentro do instituto. É a minha opinião, eu vejo assim. Não existe esse pensamento estratégico de garantir recurso pra que isso aconteça. A carga horária docente dos professores, a maioria é extrapolada, ou pela quantidade de componentes ou pela quantidade de aulas, então você tá sufocado e não consegue participar nem de pesquisa e nem de extensão. Se você fizer, é um sacrifício danado, como a maioria faz. No que diz respeito à capacitação, eles tentaram fazer lá aquele edital de afastamento pra capacitação e você vê um monte de gente que consegue sem estar em edital. Eu não entendo isso... como é que alguém que não participa de edital está afastado pra fazer uma capacitação e o outro que passou, as vezes não vai. Eu não entendo assim. Tem coisas que acontecem dentro do instituto que eu não entendo. Existe pra alguns e não acontece com outros. Eles pensam assim que

capacitação é você indicar cursos, não é você só indicar. É você indicar dentro da demanda existente. Hoje nós temos, por exemplo, qual é a nossa demanda? É trabalhar tecnologia! Qual é a capacitação voltada para as novas tecnologias, pra recursos tecnológicos que nós estamos tendo? Nenhum! O [IFBEPT] não faz adaptações á realidade. nós estamos vivendo... passamos um ano apagados. Um ano, a maioria, fazendo capacitação assim ó, a la vonté, porque tinha que comprovar lá no ponto que você estava fazendo algum tipo de capacitação pra poder comprovar, mas não era algo direcionado. Não era algo que realmente surtisse efeito pra dentro do instituto. Nós tentamos aqui [] fazer um evento – capacita [*campus*]! Para os professores, para os técnicos. Os técnicos nos ajudaram muito, voltado justamente pra essa área da tecnologia, mas dentro do instituto mesmo, em todos os *campi*, não acontece. Ou acontece de forma isolada e não é publicada e não é acompanhado pelos outros ou não existe. Eu sinto maior necessidade de ter ferramentas diferenciadas para trabalhar. Quais foram os *software* que foram comprados esse ano para nos auxiliar nessas aulas remotas? Nenhum! Então o que está acontecendo no instituto? Onde é que esse recurso está sendo aplicado? Você não sabe, eu não sei e ninguém sabe. Então essa questão de capacitação é muito deficiente dentro do instituto. Muito deficiente! Eu sinto isso agora na pele, porque eu precisava de apoio. A maioria precisava. A gente tem que buscar sozinho, se matar de procurar ou então comprar, pagar aplicativos ou *softwares* ou buscar realmente algumas coisas gratuitas pra que você melhore suas práticas, mas a instituição não está te indicando ou projetando pra que você tenha realmente esse pensar tecnológico agora, atualmente. A capacitação é falha. Eu acho até que eles tentaram fazer aquele edital de capacitação. Foi uma boa ideia, mas ele foi extremamente falho porque ele não está sendo respeitado. E se ele não foi respeitado, porque que não faz outro? A gente tem um monte de servidor ai que está pleiteando doutorado, porque não faz outro e tenta ampliar essa possibilidade pra mais docentes ou técnicos. Não tem! A gente só sabe assim – ah, eu vou entrar de férias e agora eu não volto porque eu fui afastada. Gente, mas não estava sendo agora por edital? Agora não é mais. Ai tu ficas naquela dúvida, porque você não sabe. A política de remoção de distribuição é uma coisa como se fosse um bicho papão no [IFBEPT]. Sempre foi. Eu sempre consegui ver assim – se você se comportar direitinho e se você tiver uma boa relação com a gestão, você consegue ser redistribuído. Ou se você quiser atacar o terror dentro do [IFBEPT] e você quiser, você vai, pra eles se livrarem de você. Então assim, existe essa possibilidade. Assim, se você se comportar direitinho, você consegue! É o que eu vejo, entendeu? Eu desisti, mas eu vou tentar. Eu desisti, só vou voltar... eu vou tentar um dia, agora eu sei que não ia dar certo, então eu vou ficar quieta ou talvez daria pra tentar se livrar, então... uma coisa que é vista... é a minha visão sobre remoção e redistribuição, principalmente remoção. Remoção eles começaram o edital, estava tudo bem. Agora não! Agora é assim, você vai assumir um cargo e depois você vai ser removido, vai ser removido por ofício. Como é que eles dizem aqui? É alguma coisa institucional. Uma frase... a lei aqui é interpretada de uma forma muito particular. A remoção agora é por comportamento, por afeição à gestão, se você tiver. Se você não tiver, você vai ficar lá até sabe Deus quando. E a redistribuição não é vista aqui também... não é incentivada. Você vê muito. Teve muita redistribuição, mas se você estava comportadinho, você conseguia talvez mais rápido. Não existe aquela fala, como você vê edital nos outros IFs. É muito rápido em outros institutos. Aqui não! Aqui é bem, anda é visto como alguma coisa muito íntima da gestão.

Alessandro – a ultima pergunta. Descreva o que ainda precisa ser melhorado para que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática.

EGC4 – eu acho que as pessoas que se candidatam têm que estudar o que é gestão democrática. E as pessoas que vão votar... não só as que votam. As vezes a gente vota pela preparação (do candidato). Eu votei dessa ultima vez pela preparação, comparando a preparação no falar entre duas pessoas, você vota naquele que se expressa muito melhor e que apresenta muito melhor propostas. Eu acho que as pessoas que almejam se candidatar para os cargos de gestão do [IFBEPT], precisam se preparar

realmente pra enfrentar um pleito, conhecer o instituto, saber o que é. Saber o que é pesquisa, saber o que é extensão, saber o que é pesquisa aplicada, saber o que é essa aplicação da pesquisa dentro do instituto, que hoje está assim falha, mas a pessoa tem que se preparar realmente. Não adianta você ter só aquele sentimento, aquela vontade democrática de tentar derrubar ditaduras. Não! Você tem que se preparar institucionalmente. Eu acho que parte bem daí, da preparação pessoal e profissional pra ter um cargo de gestão. E depois é só você aplicar os princípios. É só aplicar. Ninguém está pedindo mais nada. É só aplicar os princípios da gestão democrática. É só isso. É não usar a lei em benefício próprio e não prejudicar a maioria. É você estender isso... não precisa... a gente só precisa que as pessoas que forem eleitas apliquem os princípios da gestão democrática. Estudem pra isso. É muito bonito você falar em gestão democrática. É lindo você falar, mas e fazer? Fazer é difícil! Lidar com pessoas é difícil. Lidar com públicos diferentes é difícil. Uma vez eu vi uma professora, pró-reitora de um instituto de Mato Grosso, dizendo que ser professora de um IF era ser doido, porque é você entrar no integrado, no subsequente, no superior, no proeja, com características totalmente diferentes. Não é fácil. É muito difícil assim como ser gestor. Ser gestor é você lidar com públicos diferentes, em escalas e esferas totalmente diferenciadas e tentar fazer o mínimo. Aplicar o princípio básico da gestão democrática. É só isso! Não é você subir a cabeça em relação a poder e sentar lá em cima como se os outros fossem apenas marionetes, não é isso! Cargos são passados. Eles não são eternos. Nós, enquanto servidores, somos servidores do [IFBEPT], que seja professores ou técnicos. A gente quer o melhor pra instituição e ser representado, ser visto, ser ouvido. Ser ouvido não é você sentar e dizer – não, é que eu não estou gostando dessa cadeira, ela não tá bacana e eu preciso de uma sala melhor. Não é isso, é ambiente. Eu falava muito sobre isso. A gente não tem uma política que pense no ambiente institucional. A gente não tem isso e a gente não tem políticas que agreguem os servidores. Por que que eu não consigo ouvir o meu colega lá do *campus* [A]? Porque eu não conheço ele, não existe integração, não existe uma política de integração. Por que existe hoje no [IFBEPT] essa coisa muito clara do que é a favor e contra, porque as pessoas só querem ser ouvidas, só querem se conhecer. Eu não conheço meu colega que está lá no *campus* [E], eu não conheço ele. Se eu não for lá ou ele não vier aqui, eu não conheço a realidade dele. Isso não é mostrado, isso não é apresentado, a gente não sabe, então essa falta de política de integração só afasta. Ela só afasta a gente. A gente não consegue se unir, a gente não consegue se ouvir. Todos temos anseios, mas a gente não consegue ser escutado, se agregar, saber, eu não sei nem como é o *campus* [F]. Muita gente ficou aqui na época... vai ter ensino remoto... nós temos um centro de referência em EAD. Nós temos? O que é um centro de referência? Realmente ele é referência? Não, ele não é. Então a gente não tem... o que é um *campus* avançado? A maioria não sabe dizer, porque não tem uma política de integração, porque não tem comunicação dentro da instituição. As pessoas vão... a maioria de nós foi pelas falas bonitas e a gente acabou entrando nesse apagão institucional. É o que eu sinto, que a gente entrou... teve o apagão do Estado e a gente não saiu mais nele. A gente entrou aqui e ficou assim, apagado. Quem é professor, é pegando porrada da hora que amanhece à hora que anoitece, de mensagem de aluno. A gente dando aula, aula, aula e a plataforma que cai, é suap que cai. A gente não consegue. Eu não sei como o instituto consegue deixar o suap tão apagado dentro da instituição. A gente vai bem aqui, quando tu sai... O rio grande do Norte, é referência no Suap. O maranhão bem aqui, referência em suap. Aqui é uma tragédia. Tu não consegue, tu não tem um preparo. Ah, eu não sei, são tantas situações que acontecem dentro da instituição que é triste, então a única coisa, sinceramente, que eu quero no [IFBEPT], é que as pessoas que se candidatem, se preparem eventualmente para serem pessoas que tenham uma ligação entre o pessoal e o profissional e estejam realmente preparadas para o profissional. Quando o professor Emanuel saiu. Acho que tu não conheceu ele, bem na saída dele, um técnico que era do consup falou assim – professor, eu espero que a pessoa que ganhe a eleição abra as portas da reitoria pra gente, porque nós temos um reitor que a gente abre a porta da sala dele e vai lá conversar com ele. Eu espero que a gente tenha isso no [IFBEPT]. E não foi o que aconteceu. A sala da reitoria era assim. Era aqui, como se fosse a sala do professor e ali a sala do gabinete. Tu batia, tu

entrava e tu conversava com ele. Hoje a gente não consegue fazer isso. Nunca mais a gente conseguiu fazer isso. Você não vê, você não... a gente não se sente representado porque a gente... não sei o que está acontecendo na instituição. É assim uma coisa... por isso eu chamo de apagão. Acho melhor chamar de apagão, porque como é um apagão, um dia quem sabe eles acendam a luz e consigam unir as equipes, que assim a gente tem integração com os outros *campi*, que a gente realmente conheça o instituto, que o professor que entre no instituto passe uma semana de treinamento pra saber o que é o Instituto antes de entrar em sala de aula, que ele não seja jogado direto lá na sala de aula, que ele realmente conheça a realidade pra onde ele vai e eles se preparam pra saber quais são as políticas institucionais, o que é uma assistência estudantil, o que é uma política de gestão, o que é um relatório de gestão, o que é o PDI, que ele se prepare e que ele conheça a instituição, para que a gente não tenha hoje pessoas que queiram se isentar pelo simples fato de não se sentir representado, de não se sentir pertencente ao instituto, de querer ir embora daqui logo por não ver perspectiva de futuro, então a única coisa que eu quero é que as pessoas realmente se preparem e tenham compromisso de integração e respeito com a comunidade e apliquem. Só aplicar o que efetivamente é gestão democrática nos *campi* e devolvam a autonomia dos diretores, pra que eles não tenham medo de falar e se prejudicar e prejudicar sua equipe. É só o que eu quero!

Hora de encerramento da entrevista – 11h

APÊNDICE 19. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EDC1

Idade – []

Data de ingresso no [IFBEPT] – []

Cargo de ingresso – Professor E.B.T.T.

Experiência em gestão durante trajetória no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 22/06/2021

Início da entrevista – 11h05

Transcrição

Alessandro – qual o grau de liberdade dos professores para planejar e realizar as atividades didático-pedagógicas dos componentes curriculares que eles ministram? Até onde vai a autonomia dos docentes pra ministrar seus componentes curriculares?

EDC1 – então, isso ai eu acredito que seja baixo mesmo o grau de liberdade e eu posso falar por mim mesma. A gente tem que pegar como obrigatoriedade, por exemplo, e eu acho isso um pouco retrógrado na questão do ensino, que o professor... Tem-se uma ideia de que o professor precisa necessariamente estar na sala de aula pra poder ensinar as componentes curriculares e isso pra mim é muito retrógrado, principalmente pra gente que trabalha na área técnica, porque a área técnica precisa muito da prática e a prática requer visualização e a repetição daquele movimento, então a gente precisa muito sair do laboratório, a gente precisa de vivência em outros *campi*, em outros contextos, em outros locais e entende-se, por exemplo, que quando você faz uma visita técnica, você não está atuando com o ensino você está apenas fazendo uma visita e mostrando para os alunos e não é bem assim, então a gente fica muito amarrado a esse ensino dentro da sala de aula, tu precisas trazer o material e ficar escrevendo no quadro branco e isso atrapalha muito. A gente quer fazer outras coisas, mas entende-se que aquela carga horária precisa ser ministrada dentro da sala de aula, então isso é muito ruim, impacta muito.

Alessandro – em quais circunstâncias e por meio de quais procedimentos os docentes adequam os planos, as metodologias, as sistemáticas de avaliação?

EDC1 – olha, eu não consigo te falar assim num contexto geral, porque realmente eu nunca fui aquela pessoa que ficasse acompanhando como você faz a sua avaliação, cada um. Agora eu posso te falar assim que as minhas avaliações são de formatos os mais variados, então ela vai de uma prova teórica e discursiva e objetiva, que é o mais básico, que todo mundo faz, mas também perpassa por práticas de laboratório, por você por exemplo... eu fiz um trabalho uma vez em que eu pedi pra eles escolherem pontos históricos daqui [da cidade] e pedi pra eles relatarem pra mim que tipo de [] que eles encontraram nesses locais que não são feitas da forma convencional. Por exemplo, [], então essa é uma forma convencional, mas se tu for ali naquele hotel que fica em frente à orla, um hotel antiquíssimo, eu acho que é o hotel... acho que é hotel da orla o nome do hotel, eu não me recordo agora, [] que ela sai um pouco do convencional, do padrão normativo, então isso pra mim é uma observação ótima, que eles conseguem identificar apenas pela observação [].

Alessandro – mas digamos que você já tenha feito um planejamento e que já tenha traçado nesse planejamento uma metodologia e uma sistemática de avaliação e ai você se depara com uma circunstância em que há a necessidade de refazer, de reformular aquilo tudo. Podes pontuar as circunstâncias em que isso ocorre?

EDC1 – isso vai muito da questão da turma, muito do aluno. Eu verifico por exemplo, no integrado, eu tenho um pouco mais de liberdade pra fazer essas coisas, até por conta de eles terem mais tempo de fazer isso, até pra poder se deslocar em determinados momentos. A noite eu já não tenho essa liberdade pra fazer isso, por exemplo no técnico subsequente, porque? Porque são pessoas que trabalham, são pessoas que já não tem essa possibilidade de ir lá durante a semana em determinados locais, porque elas estão ocupadas com o seu trabalho, então como é que eu faço isso, as vezes eu adequo. Como as vezes o pessoal do integrado da manhã, eles já conseguiram fazer um vídeo, então as vezes eu pego esse próprio vídeo e já mostro para os alunos da noite, que não têm a oportunidade de fazer essa visitação, porque eles não têm tempo, então isso depende muito da turma, do desenvolvimento da turma. Eu acabo, eu não sei se é antiético a gente falar assim, mas a gente regride um pouquinho na questão da avaliação quando a turma não consegue acompanhar aquele processo de ensino-aprendizagem... eu acho que regredir não é uma forma correta porque eles saem com o mesmo conhecimento, só que de uma forma diferente, saem com o mesmo conhecimento do integrado, a gente apenas adequa a questão da avaliação.

Alessandro – na pesquisa realizada com os docente verificou-se não haver total concordância da maioria dos participantes sobre a liberdade em realizar ações de pesquisa, extensão e inovação tecnológica com apoio do [IFBEPT] ou por intermédio de outras ações de fomento. Aborde as dificuldade encontradas pelos docentes para a realização dessas atividades tendo em vista que elas estão entre as suas atribuições e em que medida o [IFBEPT] falha ou não em possibilitar que os professores possam realizar esse trabalho?

EDC1 – olha, eu vou te responder essa pergunta, te fazendo um relato de uma situação que aconteceu quando eu estava [no cargo de gestão] e isso ai vai ficar bem claro pra ti. Quando eu estava no [cargo], teve um professor que ele... e a gente estava próximo ao período eleitoral. Teve um professor que foi lá e me pediu pra fazer uma atividade didática e essa atividade ia envolver apresentação de trabalho e quando... só que a gente tem as instâncias, então o professor chega lá e cadastra o projeto [e de lá] ia pra pró-reitoria. Era no caso... antes era a pró-reitoria de extensão, se o trabalho fosse de extensão ou se fosse de pesquisa, ia pra pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. E ai o que aconteceu? Esse trabalho, quando chegou lá, que eu levei depois pra outra instância, pra proext. Lá na proext foi me dito assim – não, não é pra fazer esse projeto, porque esse daqui é campanha. A pessoa vai utilizar esse evento pra propagar a campanha de A, de B, de C, que não era a pessoa que... [o atual reitor], então o que aconteceu ali, então foi me dito que era pra não fazer, que era pra não aprovar o projeto lá no [campus]. E ai eu voltei lá [], aprovei o projeto e sofri as consequências disso. As consequências disso foram que eu escutei quase que diariamente durante uma semana – por quê tu aprovou o projeto, por quê que tu aprovou o projeto e eu disse assim – é um professor, é meu colega de trabalho e eu nunca vou negar um trabalho pra um colega meu, a não ser que ele pedisse alguma coisa, por exemplo, que ele dissesse ali no projeto que a gente tinha que, enquanto instituição, fornecer 20 mil e eu não tenho esse dinheiro pra fornecer, mas se não tinha nada absurdo ali, eu não via porque não aprovar o projeto. A questão de a pessoa usar o evento pra fazer campanha ou não ali não era da minha competência. Isso daí competia a quem estava envolvido na fiscalização da eleição, então eu não tinha nada a ver com isso. A pessoa que fiscalizasse e se ele cometesse realmente esse erro, era problema dele e não meu. O que me competia ali [] era aprovar o projeto e eu aprovei.

Alessandro – por quê razão vários docentes do [IFBEPT] dizem não poder manifestar livremente suas opiniões, ideias e pensamentos pessoais sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT], em eventos e reuniões de trabalho, sejam de ordem administrativa ou pedagógica.

EDC1 – nossa! E não tem mesmo, a gente... e eu digo a gente enquanto categoria, porque pra te ser bem sincera eu pessoalmente nunca senti sofrer nada diretamente, mas já vi professores... docentes que apenas por omitir uma opinião sofreram o que as pessoas gostam muito de dizer aqui, que é retaliações e na própria eleição mesmo, eu recordo que eles tinham um candidato que eles consideram da oposição, pessoas que estavam apoiando o candidato, mas que preferiram não se manifestar publicamente porque tinham medo de retaliações e eu sei porque isso se passou com um colega meu que trabalhava comigo [quando eu estava no cargo] e [] esse colega apoiou o outro colega da oposição e depois ele saiu do cargo.

Alessandro – você poderia caracterizar essas retaliações que você menciona?

EDC1 – as retaliações são assim... vou te dar dois exemplos práticos. Se você está em um cargo, como o meu colega por exemplo que na época era coordenador de pesquisa e você não apoia o candidato, em período de eleição por exemplo, você não apoia o candidato que é o candidato da atual gestão, você sai, porque o pensamento... e isso eu já escutei inúmeras vezes... o pensamento, o raciocínio é o seguinte - se você não apoia a atual gestão, porque você quer trabalhar na atual gestão?! Eu acho isso infantil, mas são argumentos que eu já escutei. Outros tipos de retaliações, por exemplo, professores que não tem cargo... isso ai eu já escutei várias vezes também... simplesmente por não se manifestar ou por não apoiar o atual candidato, são professores que não conseguem fomento pra pesquisa, não conseguem passagens pra congresso, só conseguem essas coisas, essas diárias e passagens, que são autorizadas na direção... nas direções gerais dos *campi* os professores que são os queridos, os professores que apoiam, os professores que puxam o saco de uma certa forma e os professores que têm opiniões contrárias, eles não são, então são dois pesos e duas medidas. É muito aquele ditado... aos amigos a lei e aos inimigos o rigor da lei, então acontece isso dai frequentemente e eu pude acompanhar isso mais de perto depois que eu saí do [cargo], porque as pessoas começaram a relatar essas coisas pra mim de uma forma muito mais clara, coisas inclusive que eu não sabia e que me chocaram demais.

Alessandro – como se dá a escolha dos representantes dos docentes no conselho superior? E você, enquanto representante docente no consup passou por um processo de escolha e você pode me explicar bem como isso funciona?

EDC1 – é tudo montado, é tudo montado! Isso daí é muito... eu te diria que isso é muito bem articulado, é uma estratégia muito grande. O que acontece? Nós temos as pessoas que estão na gestão e querem manter seus cargos e a sua gestão e as outras pessoas que são oposição e eu nem sei se eu posso falar isso, mas assim... eu até te diria que a oposição é bem burra nesse sentido, porque ela não consegue... eu tô a pouco tempo trabalhando (pausa)... porque é feito uma estratégia? Eu vou te falar assim enquanto eu estava na gestão à época. Porque é feito uma estratégia assim? Então já vamos conversando, tudo cria-se um grupo de whatsapp e ai entram pessoas assim que eles acham que podem ser coringa... Não, fulano entra, fulano não sei o quê e ai essas pessoas... por quê que o consup é tão importante, porque o consup atua na eleição. As pessoas não conseguem enxergar e isso é uma coisa óbvia. E ai eu fico prestando atenção e a oposição nunca fez nada assim, tipo ninguém pra colocar ali no consup e é uma coisa assim tão... sabe, é o coração do negócio. E quando eu fico olhando, eu pergunto – gente, mas porque eles nunca fizeram nada, mas enfim... e ai cria-se essa estratégia e ai cria-se também uma estratégia – olha, vai tu, vai tu, vai tu pra votar. E é pra votar no fulano, na fulana, entendeu? Então já é tudo escolhido... não tem nada... – ah, ganhou de uma forma... claro de que não! Não existe isso!

Alessandro – você foi escolhida assim então?

EDC1 – eu fui escolhida. Eu fui escolhida! Na época inclusive eu fui escolhida pela gestão máxima e aí quando eu fui pra votação, eu já sabia que eu era voto vencido. Agora assim, foram bem pouquinhos pessoas, viu! Eu acho que não tinham 15 pessoas na sala pra votar. Não tinham 15 pessoas pra votar e na época não surgiu nenhuma outra pessoa pra concorrer comigo também, por isso que eu te digo, a estratégia da gestão é atual é sempre bem articulada. Sempre já estão um passo à frente, até porque eles é que postam as datas das coisas. Por exemplo, data da cpa, ah a gente já sabe quando vai sair, então já coloca o fulano, então muito antes de sair a postagem de alguma coisa, eles já anotaram quem vai, quem vai votar, quem vai fazer tudo. E é tudo bem montado, já está tudo pré-organizado.

Alessandro – por que você é suplente e não titular?

EDC1 – ah, isso é uma história bem legal, porque antes eu achava que eu tinha cometido uma falha pra virar suplente. Eu achava que eu tinha falhado ao não comparecer a uma reunião, que era da assinatura do documento, onde você concorda que você está no consup. E depois eu descobri que foi tudo montado, porque o que foi que aconteceu? Tinha uma pessoa que trabalhava na gestão, inclusive numa das pró-reitorias e aí depois que essa pessoa saiu da gestão, ela falou pra mim que ela própria tinha dito pra eu não ficar como titular, porque eu era uma pessoa que questionava, uma pessoa que não ia concordar com os documentos, porque os documentos no consup são os documentos dos outros *campi*, de todos os *campi* que acontece aqui, então todo mundo que está no consup é todo mundo que atua na gestão ou que é bem querido pela gestão ou foi a gestão que indicou. Então é tudo montado, então o documento vai pra lá pro consup, mas você já sabe que ele vai ser aprovado e eu era a pessoa que apesar de ser vista com bons olhos em determinados momentos, mas eu sou sempre uma pessoa que questiona. Não, isso aqui tá errado, isso aqui tá certo, independente de quem seja e isso não é visto com bons olhos. Você não pode pensar. Se você quer atuar na gestão, que não é democrática, você não pode pensar, você tem apenas que obedecer.

Alessandro – eu ainda não fiz a leitura dos documentos que regem a constituição do consup. Eu já li mais o processo da eleição da reitoria e direção de *campus*. Eu particularmente achava e você vai me dizer se está certo ou não o meu pensamento, que a colocação das pessoas como titular ou suplente ocorria em função do número de votos recebidos. Não tem nada a ver isso?

EDC1 – não! Não! Isso daí ocorre assim. Depois que essas pessoas são eleitas, isso independente de *campus*, entra-se num consenso, porque o que acontece? Por quê que isso não pode ser feito dessa forma? Porque eu não posso... tu és do *campus* [B] e eu sou do *Campus* [A]. Eu não tenho como falar pra ti, por exemplo, que eu preciso de mais votos aqui em [no *campus* A] do que você no [*campus* B], até porque o *campus* [A] tem o triplo de servidores do que no [*campus* B], então se fosse escolhido por quantidade, seria injusto com outros *campi*, porque [no *campus* A] tem muito mais servidor do que os outros *campi*, então não pode ser esse critério aí.

Alessandro – por que a maioria dos docentes acredita que não participa das decisões por intermédio de seus representantes no consup? Os docentes não se sentem representados porque não há interação entre os representantes e os representados da categoria, ou seja, não há comunicação e articulação entre vocês que participam do consup e toda a categoria em todos os *campi* ou isso é desinteresse, tendo em vista que poucos participam do processo pra eleger?

EDC1 – existe essas três categorias. Tem os desinteressados, tem realmente a pessoa que não quer participar de nada, mas existe também as pessoas que não conseguem acompanhar o processo porque

não estão informadas, porque não chegou aquela informação pra elas. Isso daí Alessandro, eu vou te especificar por partes, porque isso varia de decisão para decisão. Tudo é divulgado? É! Mas tem coisas que são divulgadas com antecedência, por não ter o interesse da gestão... aquilo não vai afetar em nada na gestão atual, então isso pode ser divulgado com antecedência. Agora outras coisas que são muito mais interessantes para a gestão, eu vou te dar já um exemplo prático disso, que são divulgadas em cima da hora. Vou te dar um exemplo prático da própria última eleição. A última eleição foi estartada assim... era pra ser estartada com três meses depois do que foi estartado e ela não foi, não aconteceu isso. Que era pra quê? Pra pegar as pessoas de supetão e desmanchar qualquer possível articulação que tivesse um candidato opositor e isso é ruim mesmo, porque você precisa entregar um plano, você precisa entregar uns documentos, você precisa ler um regulamento da eleição, que eu posso entregar tal coisa. Por exemplo, já teve numa eleição anterior um servidor que concorreu pra reitoria, que ele acabou não podendo divulgar o seu material de campanha, porque o material dele estava todo na cor azul e lá no regulamento estava especificado que não podia ser a cor azul. Ah, mas foi falta de atenção do candidato. Não, tudo bem, eu até entendo, mas quando você estarta um negócio, onde você diz assim – olha, você tem três dias pra fazer isso aqui. Uma coisa que requer muito trabalho, é um pouquinho desumano, principalmente pra quem é docente, porque tu estás atuando em sala de aula, ta corrigindo provas, tá fazendo outras coisas, pra tu ter que parara pra construir um documento desse ou ter que ler um documento que tem trinta folhas, é complicadinho. Ainda que isso ai não tire a tua responsabilidade de ler o documento. Mas isso diverge demais e ainda assim eu te garanto que algumas pessoas são desinteressadas em relação a alguns pontos, porque algumas pessoas adquiriram esse desinteresse ao longo do tempo, porque elas perceberam que se elas omitirem uma opinião muito forte ou muito radical, elas podem ser retaliadas ou se elas omitirem alguma coisa, independente se elas vão brigar ou não, não vai mudar aquilo, porque a gestão atual sempre faz uma força muito grande pra sempre acabar ganhando, apesar de que na última quase perdeu [] na direção geral do(*campus* [A]).

Alessandro – qual a articulação que os representantes fazem com os representados?

EDC1 – é assim... por exemplo, vou te dar um exemplo básico. Tu, enquanto pró-reitor ou diretor geral ou diretor de ensino, que são assim as instâncias máximas de representação nos *campi*, eles vão em algumas pessoas que eles acham possível fazer uma determinada abordagem, então por exemplo. – ai, eu vou falar com a Margareth, porque eu acho que a Margareth é bem vista pelos alunos, os alunos gostam dela e acho que é uma pessoa que se ela me apoiar, vai ser bem visto, então existe um... não é nada feito de forma aleatória, é tudo pensado. E ai esse pensamento também entra na outra categoria, por exemplo, eu não vou me aliar ao fulano porque o fulano não faz projeto de pesquisa, não faz projetos de extensão, os alunos não gostam muito dele e ele só vem dar aula e vai embora, então não vou escolher essa pessoa... Eu vou escolher essa pessoa pra votar em mim, vou conversar com ela, mas não vou escolher ela pra ficar na linha de frente comigo, então isso dai tudo é muito pensado, tudo é muito bem articulado.

Alessandro – ok, isso complementou o que você falou anteriormente, mas eu queria mesmo é saber como é a articulação entre os membros do consup e suas categorias no sentido de garantir a discussão e tomada de decisão de determinadas pautas e também levar ao consup determinados anseios da categoria.

EDC1 – é que assim... talvez o teu entendimento quanto ao consup não esteja muito claro. É que assim, pra chegar no consup, já precisa ter passado por outras instâncias, então no consup ele vai pra uma aprovação aquele documento, então, por exemplo, eu vou te dar um exemplo prático de coisas que têm que passar pelo consup. Os PPCs dos *campi*, os PPCs dos cursos. Então algum professor poderia chegar

e falar pra ti... ah, eu não tive acesso, é porque ele pode realmente não ter tido acesso, porque monta-se uma comissão pra fazer aquele PPC e é aquela comissão que fica responsável. Agora, isso daqui é articulado. Aquela comissão que ficou responsável pra montar aquele PPC geralmente são as mesmas pessoas que ficam nas comissões pra montar outras coisas, então isso daí, que já não é uma coisa que compete na esfera do consup, o que está antes do consup realmente é ali tramado, vamos falar dessa forma, muito bem feito pra que quando chegue lá no consup, já seja aprovado, então mesmo que eu trabalhasse no consup enquanto conselheira titular, eu não tenho essa obrigação de, eu EDC1, ir lá falar com pessoas. Olha tá acontecendo isso, vai acontecer isso. Eu não tenho! Quem tem a obrigação de divulgar a pauta do consup é a secretária que fica responsável por isso. Essa secretária não é eleita. É uma secretária que fica trabalhando lá com o pessoal da reitoria. E isso precisa sim, então por exemplo, a gente teve um determinado período em que a gente teve a divulgação da pauta do consup e nós tínhamos inclusive a divulgação das reuniões do consup. Isso aí deveria ocorrer sempre? Deveria! Por que? Porque isso é uma pauta de interesse público. Inclusive a gente tem representantes do consup que são da comunidade, que pode ser uma pessoa que trabalha... um diretor do sebrae, como a gente tem mesmo... um diretor do sebrae ou um representante da comunidade externa, nós temos egressos, nós temos alunos atuantes, então precisa ter isso daí, porque? Porque é uma coisa de interesse público. Sendo uma coisa de interesse público, se você não divulga, você fere algumas outras esferas da lei e isso dá improbidade administrativa também. E isso não é mais feito, por exemplo. Não é mais feito! Os *links* não são divulgados, as pautas não são divulgadas, então tem coisas que são feitas de uma forma fechada. Eu vou te falar uma coisa que foi feita de uma forma fechada, que ninguém teve acesso. Quando foi pra aprovar o afastamento [do reitor]. Foi uma pauta totalmente fechada e aí só entrou na reunião também quem eles tinham chamado, nem os suplentes não assistiram. Eu te digo porque eu fui expulso dessa reunião. Quando foi extinto os depex também, que chegou as pautas. E não chegou nem pro suplente, porque deveria também chegar as pautas para os suplentes... o suplente pode assistir a reunião, ele só não tem voz e nem voto, mas ele pode assistir e aí o que aconteceu? Eu fui expulso também da reunião, então não pude assistir.

Alessandro – vou me manter ainda dentro dessa abordagem, porque o principal fator que gerou esses questionamentos todos é que eu, enquanto docente, não me sinto representado por quem está lá me representando. E aí você já me deu alguns entendimentos sobre essa situação... mas você diz que quem estabelece as pautas é a secretária e antes de votar existe uma comissão que vai analisar e dar o encaminhamento aos processos e depois vai pra votação final. Se existem assuntos pertinentes às áreas de ensino, pesquisa e extensão, que precisam ser colocadas em votação e existem várias comissões formadas, geralmente com os mesmos membros do consup, você quer dizer que são as comissões que trabalham nesses assuntos, independentes de quem elas sejam formadas, é que devem levar à sociedade interna, professores, técnicos e estudantes, aquilo que eles estão debatendo pra de repente ouvir a comunidade e poder decidir ou dentro do seu trabalho pra fazer os ajustes, etc.

EDC1 – exatamente! Resumi o que eu queria dizer. É porque é assim, eu enquanto conselheira do consup, o negócio vai chegar lá pra mim e eu vou ver se está dentro da lei, se está de acordo com a resolução, tem os aspectos técnicos e isso tem que ser enviado pra mim anteriormente para que eu possa ler, mas eu preciso ir comunicar a comunidade? Não! Eu não vejo isso como uma obrigação de quem é conselheiro do consup. Isso daí já tem que ter passado pela comunidade. Eu posso comunicar a comunidade? Posso, não tem problema nenhum! Mas é uma obrigação minha? Não! Por que! Porque se esse documento chegou até o consup, é porque ele já passou no *campus*. E aí, nesse ponto aí que precisa ter uma obrigatoriedade, então por exemplo, eu quero saber se eu posso pegar um recurso pra assistência estudantil, por mais que eu saiba que não possa e aplicar por exemplo pra fazer uma reforma. Tu sabe que isso aí é ilegal, mas vamos supor que ninguém saiba, ta?! Então eu não sei muito bem,

então o quê que tu faz... eu levo isso pro diretor. O diretor monta uma comissão pra fazer uma análise, porque não tem como ele sentar ali por ter inúmeras coisas. E ele monta uma comissão – olha, eu quero que vocês analisem isso aqui. Ah, pode ser analisado? Pode! Legal... então vamos levar pro consup, dai eu enquanto consup, o que eu posso fazer ali? Eu posso chegar e dizer assim – se eu não souber, eu vou pedir pra... eu não vou aprovar isso aqui ou posso aprovar com ressalvas. Eu vou aprovar com ressalvas, mediante o parecer do procurador, porque eu não tenho competência técnica as vezes pra algumas coisas. Eu não tenho competência técnica pra aprovar tudo, mas ai tu como diretor, tu que montou a comissão pode divulgar isso na comunidade. Olha,, alguém tem entendimento, alguém quer dar um parecer, a gente vai montar uma comissão ou a gente já montou a comissão, alguém quer dar um pitaco? Tu podes abrir uma consulta pública. Tu podes abrir inclusive pra comunidade, tu podes colocar isso no *site*. Tu podes mandar um *email* pro pessoal e dizer – olha, pessoal, a gente tem interesse em aprovar isso aqui, o que vocês acham? Então isso pode sim ser divulgado, mas não é. Agora eu , enquanto conselheira, depois que já passou todo o processo, depois que já montou-se uma comissão, eu ser obrigada, ali na reunião do consup... e detalhe, eu nem tenho tempo, porque aquilo vai ser aprovado em algumas horas, então quer dizer... muitas vezes eu vou te falar o que aconteceu... eu recebi um *email* meio dia dizendo que eu tinha uma reunião duas horas da tarde. Quer dizer, eu tenho duas horas pra divulgar isso pra comunidade na hora do almoço, pra um pessoal que não vai ler, quando tem gente que está em sala de aula para eles poderem me dar um parecer, então eu não tenho essa obrigação. Eu não vejo dessa forma, enquanto conselheira. Eu posso? Posso! Mas não!

Alessandro – como ocorre a escolha dos docentes pra compor a comissão que vai realizar o processo de escolha dos diretores gerais e o reitor? Há motivos para que os docentes acreditem que esse processo de escolha não acontece de forma democrática e transparente?

EDC1 – sim, é aquilo que eu te falei. O próprio consup já é escolhido e ai dentro do consup tem aquela pessoa que dá aquela informação que não deveria dar (inaudível)! A escolha dos representantes funciona da mesma forma. É tudo muito articulado.

Alessandro – quais as ações do [IFBEPT] pra promover a participação da comunidade educacional em planos, projetos e ações?

EDC1 – eu diria que ai, eu ficaria no meio termo. Algumas ações acontecem de forma bem bacana, porque tem a divulgação, por exemplo editais da antiga pró-reitoria de pesquisa eram divulgados assim no *site*, mandavam no *email* dos professores, eles pediam para as direções divulgarem também nos *campi* e esses editais eram bem divulgados, então tinha bolsa para os alunos e tal... existe ainda bolsa para os alunos, então isso ai era bem divulgado, agora algumas ações não eram tão bem divulgadas assim. Quando são coisas que eu preciso decidir algo ou que eu preciso de uma representatividade maior, isso ai já fica um pouquinho mais fechado. Vou te dar um exemplo do que aconteceu mais recentemente. Teve um edital que foi divulgado do departamento de relações internacionais, que é um departamento de representação da embaixada dos Estados Unidos aqui no Brasil. E ai veio um documento pra aprovar um projeto e ai quando chegou lá na pró-reitoria, que agora é a [Proppex], eles divulgaram isso na comunidade, mandaram um *email* e tudo para os professores pra que eles pudessem cadastrar o projeto, só que antes eles pediram uma reunião, só que nessa reunião eu perguntei porque não era divulgado um edital pra que cada *campus* tente aprovar um projeto e de repente a gente tem uma representação por cada *campus* e ai a [Proppex] não quis e disse que ia dificultar muito e que o representante não ia ser de cada *campus*, ia ser um representante da [Proppex] mesmo e eles mesmo iam escolher e fazer um projeto único, então ficou, fica muito ruim isso, porque a minha forma de pensar não é a mesma da tua, então fica ruim porque você não tem liberdade, você precisa se adequar... você

que é o docente, você que vai fazer o projeto, você que vai desenvolver a pesquisa, mas você precisa se adequar a um parâmetro fora da tua realidade pra poder submeter um projeto. Quer dizer, tu vais representar o instituto, tu vais dar a cara a tapa literalmente pra tu poder fazer o projeto, mas tu não podes representar. Quem vai representar é outro. É o mesmo que tu escreveres... eu me senti como se eu tivesse escrito a minha dissertação e outra pessoa tivesse apresentado meu trabalho lá e ai tivesse pêgo o meu diploma de mestrado. Foi isso o que eu senti, então eu não quis participar por causa disso, então depende, sabe. Ah, é um projeto de iniciação científica, então joga pra todo mundo. Pode fazer, é legal, porque? Porque é bom, tu tens número pra dar pro CNPQ e isso é legal. Agora, é uma coisa assim maior, que tu vais ganhar uma visibilidade um pouquinho maior, as pessoas vão começar – ah, a EDC1 que criou o projeto, tal... ai não é legal, ai não fica, quem é o representante é o representante da gestão, ai não pode ser o professor.

Alessandro – como é que o [IFBEPT] qualifica o corpo docente pra atuar como professor EBTT, considerando as especificidades de atuação do [IFBEPT]?

EDC1 – olha, isso dai, a questão da qualificação, eu até acho que a que ocorre no sentido de deixar você ir pro mestrado, deixar você ir pro doutorado. Em determinados momento comela a apertar um pouquinho, dai não... não vou liberar. Por exemplo, aconteceu com Jota Santos, que era uma pessoa do sindicato e ele não era da gestão, ele não foi aprovado pra sair pro doutorado, mas assim um grande número de pessoas já saiu aqui pra fazer um mestrado ou um doutorado. Agora, mais especificamente para atuar na linha EBTT, que precisa da especialização EBTT. Alguns professores, por exemplo, como eu estou fazendo, eles ofertam, só que assim, ofertar a especialização... eu entrei em 2014 e nós estamos em 2021. Eu vi essa oferta ocorrer apenas duas vezes, sendo que quando eu entrei aqui, tinha alguns professores que já estavam fazendo. Então eu te confesso que eu não acho suficiente para o número de docentes que a gente possui.

Alessandro – eu to te fazendo essa pergunta porque a legitimação do [IFBEPT] enquanto instituto, pela sua peculiaridade, pelos seus objetivos, pela sua finalidade, requer que o professor esteja, saiba, de alguma forma, ou antes, ou durante ou depois, que ele precisa atuar na educação básica, técnica, superior, EJA e ai até que ponto isso está legitimado, que o professor sabe realmente que ele pode e se a instituição trabalha em cima disso.

EDC1 – não, não, não! Ai eu já te digo com certeza que não. E eu já te falo por mim mesma, porque por exemplo, eu [sou formado em um curso de bacharelado] e eu não tinha nada de licenciatura. E ai quando eu cheguei aqui eu não sabia nada, não sabia... isso daí... as pedagogas me falaram – olha, você tem que fazer um plano de aula, você tem que fazer um plano de ensino. Isso daí foi claro, mas agora saber que eu tenho que atuar em educação de jovens e adultos, que eu tenho que ter essa especialização, isso ai nada eu sabia. Eu soube por comentários de outros colegas, que eu tinha que fazer uma especialização, porque eu preciso atuar no ensino básico, técnico e tecnológico, mas a instituição deixar isso claro pra mim, isso ai não! Então não chega essa informação, eu soube que tinha que fazer porque... então tu meio que faz assim no susto. Ah, eu tenho que fazer a especialização porque senão vou ser exonerado. Então é assim, mas saber da legitimidade disso, que você enquanto professor, você precisa, porque você trabalha numa instituição federal de educação, não tem, não!

Alessandro – como você avalia as decisões acerca das políticas de remoção e redistribuição? Há uma regulamentação sobre o assunto? Porque os docentes acreditam que essa política precisa ser melhorada do ponto de vista da gestão democrática?

EDC1 – não é um processo democrático porque existe uma regulamentação, por exemplo... logo que eu entrei em 2014, não tinha! Então o que eles encaravam como uma obrigatoriedade? Que o colegiado aprovasse. Então era feita a reunião do colegiado e eles diziam – olha, pode deixar o fulano ou a fulana se afastar, porque não vai ter prejuízo pra gente e a gente vai encarar a carga horária alta que vai ficar, então ok, chegava lá o documento e ficava tudo ok. Depois criou-se uma regulamentação e nessa regulamentação dizia que iam ocorrer editais periódicos. Eu não me lembro a quantidade, se um ou dois por semestre, mas eu me lembro que ia haver editais e aí algumas pessoas pra começar a se remover ou redistribuir, deveria alcançar uma determinada pontuação e aí se essa pessoa tivesse essa determinada pontuação, poderia entrar nesse processo de remoção ou redistribuição, até afastamento também. E aí ocorreu isso algumas vezes, ocorreu dessa forma antiga – o do colegiado assumir, ocorreu dessa forma atual de você ter os processos seletivos, mas ocorreu muito também de pessoas que não faziam nada disso e conseguiam e outras pessoas que faziam o processo como era exigido e não conseguiam, então por isso que não é realmente feito de uma forma democrática. Eu tive uma colega agora no colegiado, que não participou de processo, não fez nada, só fez uma reunião... nós estamos com uma carga horária alta e ela foi redistribuída [], então não existe... depende! É de interesse? É! E eu te digo que foi bem de interesse porque ela é uma pessoa que poderia apoiar a oposição na eleição que vai ocorrer e como ela era uma pessoa que ia apoiar com certeza a oposição, então foi de interesse que ela fosse removida. É uma pessoa a menos pra conseguir votos pra oposição.

Alessandro – um elevado número de docentes entende que os servidores escolhidos pra assumir cargos de gestão devem ser escolhidos por atributos profissionais ao invés de indicações políticas. Explique quais os critérios utilizados pelos dirigentes do *campus* e da reitoria para designar um servidor a um cargo. E como essa ação pode impactar nas ações e decisões do gestor e na execução por parte do grupo subordinado?

EDC1 – eu vou te responder a primeira pergunta com base no que aconteceu comigo. Eu lembro que quando eu fui escolhido pra [assumir um cargo], eu lembro que eu falei com a direção geral e eu recordo uma coisa que eu achei muito absurda, muito absurda e eu não consegui apagar isso da minha cabeça. Eu me lembro que o diretor falou assim pra mim – eu levei teu nome pra instância máxima, eu levei teu nome pra [o reitor e ele] aprovou. E eu achei aquilo muito absurdo, porque eu acho que ele como diretor, deveria ter a competência pra escolher as pessoas que vão trabalhar com ele. Então eu pude perceber que rola uma... ah, eu vou olhar pra ver se eu gosto ou não do fulano ou da fulana. Fulano me apoiou? Fulana me apoiou? Ah, tá, então escolhe. Fulano não me apoiou? Ah, então não é bem quisto pela gestão. Fulano pergunta muito, fulano reclama, então não é bem quisto pela gestão, então eu vejo que é uma gestão que você não pode pensar, você tem apenas que concordar. E isso é muito ruim pra mim. Os impactos disso são na própria... são nas pessoas como um todo. E aí eu já digo todo, que entra aí a comunidade toda, inclusive os alunos, não só os profissionais que trabalham aqui. E eu te digo uma coisa. Nossa! Isso é muito grave pra mim, porque ao mesmo ponto que você tem uma pessoa que fez curso de licenciatura, por exemplo... e não tô dizendo que ela é menos capaz. Que isso fique bem claro, mas a pessoa que fez curso de licenciatura, ela não tem noção de gestão. Como que ela tem que gerir determinadas coisas e tudo, então essa pessoa precisaria realmente de uma capacitação. Mas aí simplesmente como você não precisa pensar, você tem apenas que concordar, então é confortável que eu coloque um ‘zé arruela’ ali que apenas balance a cabeça e diga que sim, por que? Porque ele não precisa pensar. Então essas pessoas não procuram entender os processos, não procuram ler os regulamentos e nem a legislação em si, o quê que pode e o que não pode. Por quê? Porque elas não precisam pensar. Então essas pessoas precisam apenas concordar. E isso é muito grave porque tudo o que falam pra essas pessoas, elas replicam. Elas não conseguem entender que aquele processo

realmente seria verdade ou não, se é mentira. E isso é muito grave porque enquanto você tem chefes, você não tem líderes, você não tem uma representatividade. Eu vou te dar um exemplo, o exemplo que eu te comentei logo no início. Se eu fosse a pessoa que falasse apenas sim, eu não teria aprovado o projeto daquele professor [enquanto estiver num cargo de decisão] e o impacto que isso ia causar, porque eu tive alunos lá do curso de física que foram agraciados com diplomas, com a percepção da pesquisa, outros palestrantes que vieram de fora, então quer dizer aquilo atribui muitos conhecimentos para aqueles alunos. Aquilo empolga o aluno, aquilo molda o instituto. É isso que move o instituto, é um instituto de educação, então isso é um prejuízo para os docentes. Isso é um prejuízo principalmente para os discentes. Quer dizer, eu vou levar aquele.... a pessoa vai sair daqui formada de uma forma crua, sem conseguir enxergar outras esferas que ela pode atuar, outros âmbitos, outros parâmetros. Isso é muito grave! Se eu sou aquela pessoa que fala sim, eu não tinha aprovado um monte de projeto. Então esses projetos, esses professores iam ficar prejudicados, esses alunos iam ficar prejudicados. E aí, isso daí, o grau de prejuízo com relação a isso daqui, parece que é um grau pequeno, mas ele é muito grande, porque a gente que trabalha com educação, eu tenho que... minha missão é lançar pessoas no mercado que tenham o máximo de competência possível. Mas se eu não permito que as pessoas não têm esse acesso, justamente por achismos, por achar que algo maior pode acontecer em determinado ponto, então eu só tenho incompetente, eu nunca vou ser um líder. E aí eu acredito muito nisso, que os seus liderados são reflexo do líder, se você também apenas concorda, você não lê, você não estuda, porque tu vais exigir isso dos teus liderados, então os teus liderados... então tu vais ter uma equipe fraca todo tempo. Tu vais ter uma equipe... popularmente falando tu vais sempre ter uma equipe burra, que a hora que chegar uma coisa das instâncias máximas, de um MEC por exemplo, tu não vais passar daquilo. Tu sempre vais ser o cara que estar dependendo, tentando respirar ali um pouquinho. Tu vais ser um péssimo servidor público. Tu vais ser aquilo que todo mundo gosta de falar, que no serviço público só tem vagabundo, só tem vadio. Por quê? Porque tu sempre vais ser aquela pessoa mais ou menos, que não estuda, que não ensina e que não faz porra nenhuma.

Alessandro – como ocorre o trabalho conjunto entre reitoria e unidades, com vistas a alcançar os objetivos institucionais? As decisões são centralizadas na reitoria? Como você acha que esse aspecto pode ser melhorado?

EGC1 – o aspecto pode ser melhorado a partir do momento em que tu tiras os tiranos do poder. A partir desse momento os aspectos podem ser melhorados, porque tirando isso daí tu não tens como melhorar. É muito centralizada. Eu te digo mesmo pela decisão dos Depex. É surreal que tu não tenhas departamento de pesquisa e extensão. Eu já achava surreal que tu tinhas esses departamentos juntos. Pesquisa e extensão juntos, porque a quantidade de trabalho que tu tens ali é desumano, é sobre humano na verdade, e aí tu acabas apenas não atingindo o que é realmente pra ti atingir. Um diretor de pesquisa e extensão não é um cara pra ficar emitindo certificado, sabe. É um cara que tem que estar fazendo contato com outras empresas, que tem que estar verificando... captando fomentos, sabe... verificando se outras pessoas, por exemplo, uma prefeitura, não quer fazer projeto com o instituto e de repente captar alunos. Isso é que um diretor tem que fazer, um coordenador de estágios tem que estar indo nas empresas verificando – olha, você não tem um estágio pra alimentos, pra mineração, pra edificações, que são os cursos que a gente tem aqui, então quer dizer, quando vem uma decisão da reitoria, que tu tens que simplesmente extinguir o depex e que os diretores gerais, enquanto eleitos, são pessoas que não brigam pra manter aquilo porque são coisas essenciais nos teus *campi*, então tu vêes que realmente as decisões ali não são democráticas, porque eu vi meu diretor geral indignado com essa decisão, mas eu vi o meu diretor geral não fazer nada, então eu vi que ele não tinha autonomia. Ele era uma pessoa eleita, mas ele não tinha autonomia pra fazer isso. E coisas que eu escutei assim, que eu achei absurda. Ele simplesmente não fez porque as portarias não saem da reitoria. Ah, não, porque ela chegou pra mim

e disse que as portarias, quem emite é a reitoria, então não adianta eu falar aqui que não, porque ela não vai emitir a portaria. Isso é muito grave, anti-democrático e sem representatividade, assim, então tu não tens autonomia pra trabalhar. Ninguém quer trabalhar num lugar assim, sabe. E foi uma coisa que eu te digo assim que me frustra muito, porque eu já trabalhei na esfera privada e quando a pessoa não atingia um resultado, eu chamava, eu falava, eu dava uma advertência e se não fosse, eu demitia, então pra mim era muito prático resolver isso daí – ah, tu não quer trabalhar, então tá bom, saia. Bem assim! E se a gente não conversa, você não melhora. Agora aqui não, aqui tu tens que aceitar trabalhar com incompetentes, porque tu precisas ter aquela pessoa que não pensa, então tu tens que trabalhar com o núcleo da incompetência pra poder sair alguma coisa ali, porque são aquelas pessoas que são as pessoas que balançam a cabeça.

Alessandro – por que os docentes acreditam que os recursos destinados a custear passagens e eventos científicos ou de capacitação não são executados de forma democrática e transparente? Afinal, como são feitas essas concessões? Não há regulamentação sobre o assunto?

EDC1 – logo no início eu também comentei sobre isso ai, mas não tem... e esse ai é pior ainda. Não existe uma regulamentação, não existe uma normativa, e ai vai quem eles acham que tem que ir. A gente teve uma diretoria administrativo-financeira, que era muito mais democrática, onde os professores iam lá e conversavam com ela... – não, tem recurso! Vamos mandar esse professor, ele fez um trabalho... só que ai é o que eu te falei. Quando a gente vê uma pessoa que trabalha realmente da forma correta e que ela pensa, que ela lê os regulamentos, essa pessoa sai, e foi o que aconteceu com ela. E ai ocorre muito isso – ah, vamos aprovar pro professor que apóia, o professor que não reclama, o professor que... então muitos professores eu sinto que eles ficam frustrados por conta disso, porque tu já pensou, tu tá num local, que é o teu local de trabalho e tu não podes omitir uma opinião. Isso é muito ruim. Eu particularmente me sentiria muito mal, só que eu não morro por isso, não. Não morro mesmo. E ai esses processos não são democráticos, só uns professores que não escolhidos. Ah, fulano apóia, fulano não reclama, então viaja. Fulano reclama, então fulano não viaja.

Alessandro – o que pode ser feito em relação à carga horária docente para refletir um maior grau de democracia às políticas do [IFBEPT], uma vez que um expressivo número de docentes acredita que a carga horária não satisfaz as necessidades dos docentes quanto a períodos reservados a estudos, planejamentos, realização de pesquisa e extensão?

EDC1 – bem, ai é uma briga que eu acredito que ela sai aqui da nossa esfera. Não é uma coisa assim tanto quanto instituição, não é só [IFBEPT]. Por exemplo, chegou uma portaria do mec em que a carga horária mínima agora, porque no entendimento deles agora na pandemia os professores não estão fazendo nada, é que a gente tem que subir a nossa carga horária, a carga horária tem que ser elevada para 17 horas e meia. Isso daí é uma carga horária regulamentada, mas se tu for jogar pra hora relógio dá vinte e poucas horas. É uma carga horária desumana, porque... e eu estou com 16 horas esse semestre e a carga horária já é surreal. Tu tomar conta de 16 horas e cinco componentes diferentes, é muita coisa, principalmente pra gente que trabalha com matéria técnica. É porque as pessoas têm essa visão de que eu... é porque eu tenho 10 turmas de biologia, só que são dez turmas de primeiro ano, então eu faço um conteúdo, então a minha carga horária acabe sendo mais estafante pela quantidade de horas que eu trabalho, mas não pela quantidade de horas que eu realmente tenho que pensar pra aquilo. Então se eu tenho quatro turmas, eu te digo que eu trabalho muito mais do que essa pessoa que só tem dez turmas e que dá só uma componente, porque eu preciso estudar pra aquelas quatro componentes de forma diferente, então dar uma disciplina, por exemplo, de cálculo, como a gente tem

que dar... eu trabalho com estruturas a noite, é muita coisa, principalmente pro ensino remoto, então isso daí precisaria realmente... ai eu já te digo que enquanto instituto, a gente precisaria ter um representante melhor no conif, que seria o reitor, [o] representante no conif, só que a gente precisa que esse reitor, ele se manifeste, ele realmente se imponha e brigue pelos professores. Agora é muito difícil tu trazer esse cara pra acompanhar essa realidade, porque o cara que está na gestão não é um cara que está na sala de aula, então ele não sabe realmente. Como é que eu vou colocar um cara para ter o meu entendimento, se ele não está ali na sala de aula, então é muito difícil tu levar, porque ele acha – pô, é só 16 horas, 16 horas na semana, então ele não tem uma noção da realidade, porque são os dinossauros que estão gerindo ali o ministério da educação e não conseguem acompanhar e a falta de representatividade no conif agrava muito isso.

Fim da entrevista – 12h06

APÊNDICE 20. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EDC2

Cargo – Professor E.B.T.T.

Qualificação – []

Idade – []

Ingresso no [IFBEPT] – []

Experiência no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 24/06/2021

Início da entrevista – 16h

Transcrição

Alessandro – Qual a sua liberdade para planejar e executar as atividades didático-pedagógico dos componentes curriculares que você ministra? E quais as limitações que você tem à sua autonomia pra poder conduzir essas atividades?

EGC2 – bem, em questão de planejamento, é um pouco ambígua essa questão da autonomia, porque primeiro a gente está preso ao currículo. E quando a gente está preso a um currículo, os conteúdos são exigidos para que sejam ministrados. Eu entendo como a liberdade de como você vai ministrar em termos de metodologia. Então as metodologias, nós vamos fazer as nossas escolhas de acordo com o diagnóstico de cada turma que nós estamos trabalhando. Então é uma via de mão dupla essa questão da autonomia, em termos de didática, de metodologia. E conseqüentemente o caráter administrativo-pedagógico também está preso a isso. Por exemplo, agora os novos conteúdos aí que o currículo nacional vem trazendo pra gente, algumas novidades estão diante de nós, que para o Instituto Federal não é tão novidade assim, com relação, por exemplo assim a pesquisa e à extensão, porque nós já fazemos isso, mas eu vejo dessa forma, que essa autonomia está dentro das metodologias que você pode usar. Hoje nós usamos muito as metodologias ativas. Posso até dizer que hoje é a grande moda que estão trazendo pra gente. Não sinto que em termos de administração, de gestão, seja pela direção de ensino, seja pela direção geral ou até pela própria coordenação de curso, impeça essa questão da autonomia de planejar a metodologia dentro da sala de aula. Eu acredito que a gente está muito preso à questão do currículo mesmo, em termos de ementário. É aí que a gente fica preso.

Alessandro – e em termos de procedimentos avaliação?

EGC2 – eu entendo que a habilitação está no número de instrumentos que a gente acaba fechando por normativas dentro da instituição, N1, N2, N3, de acordo com os segmentos que nós temos, nível superior, nível médio ou nível subsequente, mas o instrumento, como eu vou fazer, se é questionário, se é fórum, se é debate, se é seminário, eu como professora vou selecionar, como falei anteriormente, diagnosticando aquela turma, porque cada turma tem um diferencial. Dentro do instituto a gente trabalha com várias modalidades, por exemplo proeja... no proeja eu não posso trabalhar as mesmas metodologias que eu trabalho por exemplo no ensino médio. É totalmente diferente, até por causa da idade e até mesmo de tempo que esse meu aluno do proeja está fora da sala de aula, então eu tenho que adequar também a minha metodologia e até a minha avaliação que eu vou trabalhar ali dentro daquela turma. Eu acredito que dentro do instituto, eu tenho essa liberdade de escolha em termos de metodologia, em termos de instrumentos avaliativos, que a gente está preso ao número de Ns que a gente tem que passar, se bem que até o número de Ns tu podes quebrar. Por exemplo a N1 tu podes dividir em duas atividades, três atividades, isso vai depender do teu tempo pra analisar e corrigir aquele

material, que diga-se de passagem, dentro do instituto a gente não trabalha com tanto tempo assim, até porque a gente transita em todas as modalidades, a gente vai do ensino médio ao ensino superior, ao subsequente, ao proeja e a pós-graduação, porque dentro do [IFBEPT] a gente já tem o mestrado e daqui a pouco vai ter o doutorado, que é uma crescente que está dentro da própria missão do instituto.

Alessandro – quais as circunstâncias e por meio de quais procedimentos os professores precisam adequar os seus planos, as suas metodologias e sistemáticas de avaliação?

EGC2 – diagnóstico da turma. Eu acho que é o principal, porque quando a gente entra na turma, a gente tem a visão de uma turma lotada, de 40 alunos. Antes da pandemia, eu tinha uma turma do superior com 40 alunos, lotada. E eu fui verificando que eu tenho várias idades ali, tenho jovens que estão entrando com 18 anos no curso e também de terceira idade que já tem mais de 50 anos. E isso é uma disparidade muito grande, porque isso vai interferir também no ritmo de aprendizado da turma e o professor tem que diagnosticar isso pra que não prejudique aquele que aprende mais rápido e aquele que tem uma certa dificuldade em aprender e a gente não pode fazer com que esse aluno de 50 anos desista. Pelo contrário, ele tem que... a gente tem que dar força pra ele pra que ele sirva de exemplo para os jovens. Então é fundamental você ter essa aproximação com a turma pra você diagnosticar quais são os pontos fortes dessa turma, quais são as potencialidades dessa turma e os pontos fracos, pra que a gente não chegue no fim dos três anos, que é o caso do nosso curso dentro da instituição, no [IFBEPT] *campus* [C], que é comércio exterior e tem tecnólogo em comércio exterior e tecnólogo em recursos humanos, que a gente não chegue nos três anos com uma turma de formandos com 20 alunos ou 15 alunos e infelizmente essa é a nossa realidade, mas o que eu verifico muito é isso. Pra gente sanar essa situação aí é diagnosticar, é ver a realidade dos alunos, principalmente financeira. A gente tem essa realidade aqui, principalmente dentro da Amazônia, que muitos desistem do curso por questões financeiras, entre trabalhar e estudar, eles vão fazer a opção pelo trabalho e a gente vem enfrentando essas dificuldades dentro das nossas turmas e, apesar de a gente ter esse diagnóstico, essa preocupação enquanto equipe pedagógica, que eu me incluo nisso, porque os professores também fazem parte dessa equipe, ver qual é a melhor solução para que a gente não perca esse aluno através de diagnóstico, mas a gente acaba perdendo esse aluno para uma necessidade de sobrevivência. E uma das saídas que o [IFBEPT] procura encontrar é o auxílio, mas eu acho muito pouco esse auxílio. Gira em torno de 150 reais, até mesmo a questão das bolsas, por exemplo, de incentivo científico, um aluno do nível superior ganha 400 reais pra ser um pesquisador, sendo que ele já é um pai de família, muitas vezes. Um aluno do ensino médio ganha 150 reais, sendo que esses 150 muitas vezes é pra pagar a passagem dele, então são coisas que a gente tem que verificar essa questão do auxílio, pra que ele fique pensando na permanência do aluno mesmo, pra que a gente não perca esse aluno. Eu acho que a nossa assistência dentro do instituto ainda é muito pouca em termos de recursos financeiros pra realidade da Amazônia, veja bem, to dizendo pra realidade da Amazônia. Não sei para os outros IFs como funciona, mas isso interfere e eu verifico isso como professora e também como gestora que já fui, de pesquisa e extensão e coordenadora de curso, que isso influi diretamente na permanência do aluno em sala de aula.

Alessandro – na primeira pesquisa realizada com os docentes, verificou-se não haver concordância da maioria dos participantes sobre a liberdade que eles têm em realizar ações de pesquisa, extensão e inovação tecnológica com apoio do [IFBEPT] ou por intermédio de outras instituições de fomento. Aborde as dificuldades enfrentadas pelos docentes em realizar essas atividades, tendo em vista que elas estão entre as suas atribuições. E em que medida o [IFBEPT] falha, se falha, em possibilitar que os professores possam realizar esse trabalho?

EGC2 – olha, eu verifico assim, nos sempre temos o discurso da gestão de que o [IFBEPT] é um tripé, ensino, pesquisa e extensão, entretanto o principal é o ensino. Isso é unânime dentro da fala dos gestores, quando a gente vai reivindicar o tempo pra pesquisa, tanto que a nossa carga horária, não sei se agora vai ser reformulada com essa nova BNCC. Nós só temos 8 horas de pesquisa, 8 horas dentro da nossa carga horária e no caso 4 horas de extensão. Veja bem, se eu só posso trabalhar 24 horas aulas, a maior parte está para o ensino, só que eu vejo que o pessoal esquece que o ensino advém da pesquisa. A extensão também advém da pesquisa. E como o instituto vai de encontro a isso. Eu vejo uma grande disparidade nesse discurso, até começando pelos fomentos mesmo. Eu sou totalmente contra esses editais que saem, por exemplo, pra tu dar como bolsa 700 reais para um pesquisador, 400 reais pro bolsista pesquisador, e tu vais, dentro do edital, com o discurso de que - não, a gente ofereceu 10 bolsas, não 6 bolsas, mas essas seis bolsas são 700 pra o professor pesquisador e 400 pra o aluno. Como é que tu vais sobreviver fazendo uma pesquisa com 700 reais, 400 reais. Por que não fazer um edital com um volume maior financeiramente para que aquela pesquisa seja de ponta? Não adianta você querer mostrar uma quantidade de pesquisa, quando... eu por exemplo não vejo tanto impacto de inovação, de tecnologia dentro da nossa região. Então isso eu tenho uma crítica muito grande a ser feita, que a gente tem que pensar grande. A gente vive dentro da Amazônia. Temos cursos por exemplo de alimentos aqui, a gente tem uma bacia imensa de peixes aqui, uma bacia imensa hidrográfica, por quê não estudar por exemplo o (inaudível) do tamuatá, tantas plantas que a gente tem aqui e eu não vejo uma pesquisa com grande fomento dentro do instituto e a gente tem condições de ir buscar isso, essas parcerias com o público e com o privado, então falta isso. A gente não tem que pensar, claro que o nosso principal foco é o ensino, mas eu acredito que um não pode desmerecer o outro e eu vejo isso. Agora a gente vai sofrer um grande impacto com a nova BNCC, que eles tratem dessa questão da extensão dentro da carga horária do professor, mas no instituto nós temos professores sobrecarregados de ensino que não podem fazer a pesquisa. Eu entendo também que existem professores que não têm perfil de pesquisador e isso aí tu não podes obrigar. Se o professor não tem perfil de pesquisador, ele tem apenas perfil de ensino, ótimo! Vamos aproveitar ao máximo esse professor dentro do ensino, mas se eu tenho aquele professor que tem esse perfil extensionista, pesquisador e de ensino, vamos também aproveitar ao máximo esse professor. Vamos começar a pensar grande. Eu lembro que quando eu entrei no [IFBEPT], eu entrei em 2014, foi um senhor no *campus* em que eu estava, que ele disse que ele cedia o terreno pra gente trazer, veja bem como ele pensou grande, pra gente trazer um curso técnico de engenharia naval pra cá. []. Ele dava o terreno. Ele conseguia o terreno. E eles conversaria com o Sarney também pra conseguir a questão do fomento. Pergunta se essa ideia decolou. Não decolou! Não decolou! Então a gente tem que parar de ter medo da pesquisa, de ter medo de ousar, a gente tem de aproveitar onde a gente está morando. Os olhos se voltam para a Amazônia. E a gente precisa pensar como professor, como pesquisador, como gestor, que é possível desde que você vá buscar e que você sonhe. É nos permitido sonhar e é nos permitido também concretizar, mas a gente tem que ter força pra concretizar e eu vejo que o pessoal tem medo, eu acho que essa seria a palavra. Tem medo de ir lá bater na porta e pirangar. Eu uso muito a palavra pirangar, que é daqui do norte. Não sei se tú és daqui do norte. Eu sou nascida e criada aqui em [no *campus* A], ali no hospital Mãe Luzia e eu amo essa terra e eu faço de tudo pra que ela apareça e muitas vezes sou bastante sisuda no que eu penso, no que eu faço e sofro as consequências por causa disso. Acho que no Brasil tem essa característica. Quem sonha demais, aquele que fala demais, que sonha demais, parece que incomoda. E eu gosto de incomodar mesmo, então a gente que é pesquisador, a gente tem que começar a... eu gostei muito dessa tua pesquisa porque ela vai mexendo com o todo mesmo, principalmente nessa questão de você pensar qual é o papel da gestão no crescer dessa pesquisa, no crescer da inovação, no crescer da tecnologia, até mesmo do ensino, ela é de fundamental importância e outra coisa, um diretor, um gestor, um coordenador não gesta sozinho, ele gesta com os professores, com a equipe técnica, com o pessoal da limpeza e isso tem que ser dialogado com todas essas vertentes... o administrar. E eu não vejo isso

infelizmente dentro do instituto. Eu vejo como se fosse uma pseudo-consultoria a essas pseudo-parceiros, diretores, professores e que no fim de tudo, não sei o que foi decidido ali em assembleia, ai se torna uma grande surpresa a decisão. É complicado.

Alessandro – muitos professores, na pesquisa anterior, disseram que não concordam totalmente, que têm liberdade para expressar suas ideias, opiniões e pensamentos sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT]. Foram 53 dos 91 que não concorda totalmente que não tenha liberdade de expressão. Quais as razões que você considera para esse resultado?

EGC2 – é um número bastante expressivo... de 90, mais da metade... isso estarrece, porque nós vivemos supostamente numa instituição democrática de educação, um espaço democrático, que é um órgão educacional, pra tu veres que a democracia nesse país ainda é uma coisa um pouco que distante. Parece que a democracia está apenas no poder do voto e não é. É no poder do pensar, é na potencialidade do pensar e você ter a liberdade de expressar esse teu pensar. Eu concordo com isso e vejo assim, que há um temor mesmo dos profissionais de serem punidos de alguma maneira, perseguidos de alguma maneira. Eles podem se sentir perseguidos de alguma maneira. Eu acho que é a única explicação que se tem de a pessoa dizer que não se sente livre. Eu acho que é o medo e o medo te silencia. E quando o medo te silencia, as coisas não acontecem, porque quem te silenciou, quem foi o teu opressor, acaba oprimindo o conjunto e impede a instituição de crescer e eu vejo bem claro que o ditador não dita sozinho. Então tem quem apoie, então problema não está supostamente naquele que leva o nome de líder, que está a frente da opressão, mas aqueles que apoiam, aqueles que apoiam, porque sozinho ele não seria um ditador. Nenhum ditador dita sozinho e infelizmente durante esse período da pandemia pra cá, eu vi bem claro isso. Eu nunca tinha visto dentro da instituição, pelo menos no *campus* em que eu atuava essa questão de não poder se falar o que se pensa, porque lá dentro da nossa instituição [], a gente sempre teve a liberdade de falar o que a gente pensa, inclusive eu falo pelas paredes e não estou nem ai se alguém falar o contrário. Eu aceito a opinião do outro, mas não venha me perseguir, que eu deixo bem claro que eu não aceito perseguição. Eu não aceito! Eu vou para as vias dos meus direitos. E eu não sou de estar brigando pelo face, porque eu vejo muito isso dentro do instituto. Um coisas que são administrativas se tornam pessoal, eu acho isso totalmente equivocado. Eu acho que você tem que saber a sua posição de administrador, de gestor, de funcionário público. Você tem que saber separar as coisas e falta isso também dentro do instituto, saber separar as coisas, o que é administrativo, é administrativo. O que é pessoal, é pessoal e essas coisas não podem ser confundidas. Eu acredito que seja isso. Nós temos um pouco mais de dez anos, e eu acredito que o [IFBEPT] possa ter passado por um período que eles chamam de não liberdade de expressão, passou-se um período intermediário de transição e voltou-se agora na pandemia a esse ambiente nebuloso, que esses 53 servidores responderam. eu acredito que deva-se a isso, do medo de serem punidos de qualquer forma, até porque a gente trabalha muito com remoção e redistribuição. Eu acho que o maior medo que eu vejo dos meus colegas é que no momento em que eles precisem ser redistribuídos ou que eles precisem ir pra capacitação, eles sejam punidos, que alguma coisa na administração impeça eles pra que eles sejam redistribuídos, acho que o maior temor do pessoal é esse, por isso esse índice tão alto, eu vejo que é por ai.

Alessandro - você já se candidatou pra algum órgão de representação, como consup, cpa ou algum outro?

Cláudio – eu já me candidatei e já fiz parte da CPPD. Sempre procuro me envolver, porque eu acho importante você conhecer as entranhas, vamos colocar assim metaforicamente, as entranhas do serviço público, acho necessário não só você ficar na questão do seu profissionalismo enquanto professor, mas

também entender a administração pública como ela funciona, porque as vezes a gente tem um olhar como professor – ah, é isso, é aquilo, mas quando você vai verificar a questão burocrática, administrativa, você reconhece que existem outros entraves que impedem o administrador de fazer algumas coisas que o próprio grupo decidiu, por exemplo a nossa LOA, os cortes e algumas situações nos impediram de fazer muita coisa. As portarias que saem... agora no CPPD a gente viveu, do dia 03 de fevereiro de 2020 até agora 30 de maio de 2021, a gente viveu uma incerteza em relação à RSC, se a gente ia perder, como é que iria ficar. Então isso é importante a gente saber, essas partes administrativas e burocráticas. acho que todo professor deveria passar por uma CPA, por um CONSUP, por uma direção, seja ela de ensino, administrativa ou a extinta Depex, mas eu acho importante ele ser conhecedor dessa parte aí porque não é também fácil, não, a gente lidar com essas normativas que são impetradas pra gente por goela abaixo. E muitas vezes ditadas por quem nem é da educação ou por aqueles que são somente pesquisadores, porque a gente sabe que existem muito pesquisador que normativa, que é só pesquisador, nunca foi pra sala de aula. Eles são bacanas na teoria, do currículo, disso, daquilo, mas nunca foi pra uma sala de aula e aí quem é que vai sofrer as consequências? Somos nós que estamos em sala de aula. Então é importante que os professores também, os técnico-administrativos também se envolvam nisso aí. Por exemplo, agora estou envolvida com a fundação do sindicato do [IFBEPT]. Esse sindicato desde quando eu entrei, é tão polêmico dentro do [IFBEPT] e muita coisa surgiu em torno de um grupo que queria desenvolver esse sindicato, tantos mitos se criaram em torno das pessoas que começaram a querer desenvolver esse sindicato e a gente arregaçou as mangas agora na pandemia e... – não, tem que sair esse sindicato, porque a gente está sendo muito penalizado por essa administração pública e quando eu falo de administração pública, eu falo do governo como um todo, que vai respingar dentro dos institutos, dentro das universidades e a gente estava sem sindicato. Então a gente bateu o pé, nos reunimos e começamos a nos mobilizar pra fundar o sindicato e o sindicato está aí, nascendo em plena pandemia, diga-se de passagem nem de todo o mal é feito o mal. Uma coisa boa surgiu aí, uma grande força pra criação do sindicato, então é importante que se envolva sim.

Alessandro – como ocorre a escolha dos representantes docentes para o conselho superior? Você saberia dizer?

Claudia – olha, do consup, eu já participei de duas. Você reúne... pelo menos é feito assim no [IFBEPT]... reúne-se os técnicos em assembleia. Quem quer se candidatar, dá o seu nome pra ser candidato... – eu EGC2, eu Feijó e ali está os técnicos e desses três ou quatro que querem ser, eles argumentam porque querem ser representantes e o restante vai votar entre esses quatro pra se escolher o representante dos técnicos. E a mesma situação a do professor, por cada unidade, então é voto aberto, pelo menos os que eu já participei, foram votos abertos, não foram votos fechados. Eu acho que nunca teve voto fechado, acho que só pra os representantes da CPA, que eu acho que são fechados, ' que eu me lembro, porque tem também eleição pro aluno.... então eu acho que é só a CPA que é fechada, pro consup é aberto. E ainda tem mais uma coisa, que só podem participar da reunião do consup os membros do consup. Por exemplo, agora na pandemia, eu fui querer participar de uma reunião virtual e eu fui desligada da sala. Eu entrei e me tiraram, que democracia é essa? Porque tinha situações lá em relação ao RSC que eu queria verificar qual era a decisão do consup e isso foi me tirado o direito e deveria ser uma coisa aberta, é público. Eu tenho esse meu representante lá, mas ter esse representante não significa que eu não possa ter acesso a essa reunião se eu quiser, eu posso, porque a casa de lei é a casa do povo e a do consup é a casa de lei naquele momento daquela reunião, enfim, então são coisas que as pessoas confundem o que é gestar com o quintal da sua casa e não é assim. O que é público é público.

Alessandro – a maior parte dos professores diz não ser representado por aquelas pessoas que estão lá representando a sua categoria, mas acontece uma eleição, os professores votam nos seus

representantes. Por quê esse resultado adveio? Se os próprios docentes elegem, porque não se sentem representados?

EGC2 – ai está, quando está na hora de você fazer a eleição, por exemplo, nós somos 50 servidores professores, dentro do meu *campus*. Convoca-se para essa eleição e não vai... só tem 20 presentes. Cadê os 30, então falta consciência. Como é que eu vou cobrar, se eu não fui. Realmente essas pessoas que falaram que não se sentem representadas, perguntas se eles foram votar. Pois é ,ai é complicado... você não foi votar, você não votou. Então é aquela coisa, você cobra, é o que eu te falo, você cobra, mas você fez para estar cobrando, então por isso eu faço questão de estar lá pra eu cobrar, porque se um engraçadinho vier pro meu lado - si-, mas não é teu dever? É meu dever, sim, porque eu votei num representante, mas ai é meu representante... se eu tiver votado... até o momento que ele estiver fazendo a coisa que eu acho certo, que eu acho legítimo, coletivo. Se ele for pro lado individual e está a favor de uma gestão que está complicando o lado da sua categoria, ele não me representa mais. Ele está indo de encontro com o que ele falou pra ser eleito, então é via dupla isso ai.

Alessandro – existe alguma relação entre os representantes e os seus representados... você teve alguma oportunidade de ver os representantes do consup da categoria docente vindo a estabelecer alguma comunicação com os representados, por algum meio pra dizer – olha, a gente vai ter alguma pauta, algum assunto que interessa a nossa categoria – que vocês acham?, o que pode ser levado?

EGC2 – eu nunca vi realmente esse *feedback* dos representantes com os representados – olha, aconteceu isso, isso e isso... a não ser o diretor que chega e fala – olha, foi feito isso e isso na reunião do consup. Pelo menos o nosso diretor chega e fala – olha, aconteceu isso, foi decidido isso na última sessão do consup, mas realmente eu nunca vi esse *feedback*.

Alessandro – você chegou a votar pra escolher os membros da comissão local do seu *campus* com o objetivo de conduzir o processo de eleição da reitoria e da direção geral do *campus* há dois anos atrás?

EGC2 – sim, inclusive eu fazia parte e eu me propus a estar junto.

Alessandro – então me explique como se dá esse processo assim como você me explicou o do consup para compor essa comissão.

EGC2 – eu me lembro que lá no nosso *campus* foi o mesmo processo. Você convoca e você se insinua se quer ou não participar desse processo de fiscalização, agora claro que aqueles que vão fazer parte da campanha do candidato X, do candidato y, procuram não se apresentar, se envolver pra ficar fiscalizando. Eles vão estar na linha de frente lá com o candidato, mas o que eu pude perceber... eu não fiz parte, eu não me candidatei pra ser fiscal. Eu estava lá na hora da assembleia e o nosso intuito é esse, é escolher a pessoa pra se empenhar, fiscalizar, pra que não seja denegrido a imagem do candidato x, do candidato y, pra que as propostas sejam boas e tal e eu vejo que é sempre o mesmo processo. Você escolhe, querendo ou não, as pessoas que são próximas ali daquele candidato, que tu achas que é a melhor escolha, até porque eu acho que nós somos poucos... o instituto é pequeno em relação a outros institutos e você acaba conhecendo todo mundo e eu vejo que as escolhas enveredam muito pro lado pessoal. Você não consegue separar o que é pessoal do que é o administrativo. Eu acho que falta muito esse amadurecimento dentro da nossa instituição enquanto instituição democrática e política, porque ali dentro a gente tem política também. E as pessoas ainda não conseguem separar isso, por isso essa situação também reflete lá na resposta dos que não se sentem à vontade ali pra ter as suas práticas discursivas à vontade, à sua liberdade de expressão...

Alessandro – e aqui também, porque a maior parte dos docentes entende que isso não acontece de forma democrática e transparente como você está falando ai.

EGC2 – pois é, porque depois fica muito obscuro, se você não acompanhar... e isso também requer seu tempo... eu acho que isso é... é o que eu falei anteriormente, você critica, mas você está ali perto acompanhando? Porque por exemplo, há dois anos atrás eu fiquei de perto acompanhando uma candidata que eu queria saber quais eram as propostas, eu lia as propostas – olha, isso não está legal, vai esbarrar aqui e ali, mas isso também tirou do meu tempo, o tempo que eu tinha que tirar da minha família, do meu trabalho, então não é todo mundo que está disposto a pegar o seu tempo e se dedicar também ao bem coletivo, ai eu acho que é egoísmo. Você está pronto pra criticar, mas em quê você se dedicou para o bem coletivo? Ai não dá, meu amigo, política não é individualidade, política é coletividade, ai está a diferença. E o povo brasileiro não tem discernimento sobre isso até hoje e eu fico surpresa que até dentro de uma instituição de ensino, de um instituto, também ainda não se tem essa consciência, que a política é pensar no bem coletivo, ai depois você critica, então eu cobro mesmo, me decepcionei muito com quem eu apoiei, porque eu acreditava que era o melhor e vi depois que não era. É aquela coisa, no caminho o discurso se distoa, as ações se distoam. Como diz Nitch, toda verdade é uma metáfora. E infelizmente a verdade que eu acreditava há dois anos foi uma ilusão, foi uma triste metáfora. E eu não me calo diante disso, não me calo! Mas por quê eu não me calo? Porque eu estou lá fazendo parte desse bem maior que eu acredito que é a coletividade, mesmo que eu sofra as consequências... como é que eu posso falar... as penalidades de... eu não gosto muito dessa palavra, de perseguição, eu acho que, pelo menos eu nunca me vi perseguida dentro do instituto, até porque no momento em que eu me sentir acuada, rapaz... eu boto a boca no mundo, eu vou pra rádio, eu vou pra TV, eu faço um escarcéu, não vou ficar só aqui não, agora você vai ver com quem você mexeu, eu sou é do norte, mano. Eu sou papa açai, papa chibé, eu como é farinha. Eu vou pro tribunal, entendeu? Então eu nunca me senti assim acuada e acho que por ser assim, ninguém mexe comigo, porque o pessoal diz – a EGC2 é perturbada... e eu faço questão de dizer que eu sou perturbada mesmo. Dizem que perturbado não é preso. Só falta eu ter o diagnóstico, porque quando a gente tem atestado, a gente esfrega que não pode sofrer qualquer penalidade.

Alessandro – quais são as ações que o [IFBEPT] têm realizado pra promover a participação da comunidade educacional (servidores e discentes) em planos, projetos e ações? Como a gestão do [IFBEPT] pode melhorar nesse aspecto?

EGC2 – olha, eu não vejo assim uma integração entre os *campi*. Eu não vejo essa integração. por exemplo, eu não te conhecia. Nunca houve uma integração. a gente acaba se conhecendo quando tem eventuais reuniões, se você for fazer parte de... se você for coordenador e eu for coordenadora, talvez a gente se encontre ali e se conheça, mas de fato que haja uma integração entre as unidades pra que a gente consiga ver, conhecer quais são as potencialidades de cada unidade e as potencialidades dos nossos mestres, dos nossos doutores, o que se pesquisa, a gente não tem esses encontros. Eu lembro que teve um encontro em 2019, não sei se você já fazia parte, em que chamaram todas as unidades pra ter esse encontro mesmo de troca de experiências, que iam fazer um levantamento a esse respeito, que a gente até se reuniu na biblioteca, não sei se fizeste parte disso, mas ficou só nisso. Não sei o que fizeram com as (inaudível), eu lembro que era até uma professora que tinha vindo do [*campus D*] e foi removida pro, foi removida via ofício pra reitoria e ela fez esse trabalho, eu me lembro que ela fez esse trabalho e eu não lembro como foi chamado esse encontro, mas que eu vi uma iniciativa pra isso, mas depois não aconteceu mais. Eu vejo que a gente tem esse problema, a gente começa um trabalho e não finaliza. É igual obra de governo. Um gestor começa, um coordenador, uma direção, um pró-reitor

começa um trabalho, aí o outro assume e não continua e são ideias boas, então talvez uma das nossas falhas seja isso, que a gente não consegue se desenvolver e essa questão da autonomia também dos *campi*. A gente fala que cada *campus* tem a sua autonomia, mas que autonomia é essa se a gente não tem autonomia financeira. A gente depende do recurso passado pelo *campus* [A] e mal dá pra gente se sustentar, aí como é que a gente vai promover a pesquisa, a extensão e até mesmo o ensino, dentro desse espaço mínimo que a gente tem? Quando se criou o [IFBEPT], pensou-se o [IFBEPT] assim muito grande, grande demais. E a gente acaba... como a gente tem muitas unidades, a gente acaba vivendo com o mínimo, dando pra fazer o máximo que a gente pode dar, com os profissionais que a gente tem dentro da instituição. A gente tem pesquisadores ímpares, só que a gente não tem dinheiro pra desenvolver a pesquisa. A gente não tem laboratório de ponta por exemplo lá no [*campus* E]. A gente só tem laboratório de ponta lá no [IFBEPT *campus* A], mas nos outros *campi* não tem. Aí fica complicado, então se um tem, todos têm que ter. e essa visão a administração tem que ter. nós temos um [*campus* B] está se destacando na pesquisa na questão da sustentabilidade, na questão dos *ypês* e outras atividades lá, porque a equipe que está lá de pesquisador está fazendo das tripas coração pra levar o trabalho adiante, mas eles buscaram parcerias, não foi só o *campus* [B] que conseguiu. Os pesquisadores estão trabalhando junto com os pesquisadores da embrapa, com pesquisadores da universidade federal do Estado e mais o instituto. Então falta esse olhar também para os outros e isso a gente consegue em grandes encontros científicos e a gente não tem tempo, diga-se de passagem, porque quando acontece esse tipo de evento, está acontecendo aula e tu não podes deixar tua turma lá pra ir lá pro *campus* [A] que está tendo encontro lá, então é uma grande disparidade de proposta. Se é um encontro pra se resolver problemas ou então pra se discutir ciência, pesquisa e extensão, o ensino tem que parar, porque são os pesquisadores que vão discutir isso, porque como é que os pesquisadores vão discutir isso se eles estão dando aula. Então falta esse olhar pra administração e se a gente não mudar isso, esse olhar, nós vamos continuar empacados, porque a gente entende em administração quando a gente fala... os pedagogos entendem a administração como um todo, que se eu tirar uma semana o professor da sala de aula, o aluno está perdendo carga horária. Não, pelo contrário, tira o aluno da sala de aula e bota ele no meio dos pesquisadores, dos debates, dos resultados das pesquisas. Nós não estamos formando apenas cidadãos, nós estamos formando cientistas e eles estarão vendo lá o papel do cientista, o papel do professor cientista, do professor pesquisador. Ele vai se inspirar, ele vai ver – poxa, o meu professor faz tudo isso, além de dar aula pra mim?! Então acho que é por aí. Falta isso, esse olhar aí.

Alessandro – você falou num momento da sua entrevista, que o professor do [IFBEPT] precisa lecionar para os diversos níveis e modalidades, dada a singularidade do [IFBEPT], já que o professor do [IFBEPT] é EBTT. Como o [IFBEPT] tem atuado para capacitar o professor para esta especificidade, pra saber atuar como docente nesse universo de possibilidades?

EGC2 – ele não atua, não nos capacita pra isso. A gente aprende pela avaliação diagnóstica das nossas turmas e pela nossa capacitação que a gente corre atrás. Se hoje você fez o seu mestrado, se hoje você está no seu doutorado, foi você que foi fazer as provas, estudou, está ralando para terminar a sua tese e descobrindo por meio da pesquisa e de outras experiências, um novo fazer dentro da sala de aula, então capacitação técnica de ferramentas, de metodologias, eu pelo menos dentro desses meus seis anos, quase sete anos dentro do instituto, nunca recebi nenhuma capacitação nesse sentido. Quando a gente fala de semana pedagógica, eu acredito que é um grande mito essa semana pedagógica, porque pra mim, pelo menos as que eu venho participando... eu falo as que eu participo, as que eu tenho experiência, é pra dizer a carga horária do professor, é pra dizer quais são as novas normativas do PPC de determinado curso, apresentar os novos professores que estão entrando, pra falar de problemas que nós tivemos no ano anterior de comportamento de aluno, de pai, disso e de aquilo, mas de fato a

comissão pedagógica se reunir e dizer – olha, a gente tem... você pode trabalhar dessa forma, tem essa metodologia ativa aqui, (inaudível) temos aqui os alunos especiais, o napne vai dar a formação pra gente. Eu não encaro como uma formação, parece uma palestra – ah, porque o aluno tem essa especialidade, essa, essa, essa. Sim, mas eu professor, como eu devo agir, me ensine uma metodologia... eles esperam que a gente descubra, então eu vejo dessa forma dentro do instituto e vejo que não é só dentro do instituto, vejo que outras escolas estaduais passam por esse processo. Eu era servidora pública do estado, passei por uma escola em que eu vi um diferencial em termos de capacitação pra ensino especial. Eles realmente capacitavam o professor em como lidar com cego, com o DM, inclusive tinha até acompanhante pra deficientes, cadeirantes, uma escola muito boa do estado onde eu tive uma experiência muito boa. E dentro do instituto que a gente tem supostamente todo um aparato, melhor do que do estado, eu não vi isso. Eu não vi ainda, mas pode se ver. Eu espero que um dia tenha isso. Por exemplo até a própria mão de obra que a gente tem. A gente tem mestres e doutores formados nessa área, não são utilizados na semana pedagógica. Eles chamam outros professores de outras instituições, porque você não valoriza a mão de obra da própria casa.

Alessandro – os nossos docentes acreditam que os processos de remoção e redistribuição docentes não é um processo democrático. Falta normatização?

EGC2 – rapaz, eu também não entendo muito bem esse processo. Acontece tanta coisa... é porque tem que ter um edital, né?! Pelo menos eu soube que tem que ter um edital de remoção e aí você se inscreve nesses editais e tem a pontuação e as vezes que eu vejo a reclamação dos meus colegas de gente que nem se inscreve nesses editais. Aí deve ser nesse sentido de não ser democrático, que existe as regras. Se tiver que ser liberado, tem que ser por edital.

Alessandro – você conhece bem esse procedimento.

EGC2 – eu conheço, por isso é que eu estou te falando que oficialmente deveria ser pelos editais, porque supostamente é uma democracia, porque tem uma tabela de critérios nesses editais. Tem a tabela de critérios lá pra você ir pontuando e ainda tem aquele “de acordo com o interesse da administração”. Aí é que está – esse interesse da administração, no edital. E eu vejo acontecer que há servidores que são removidos ou redistribuídos sem ter participado desse edital, por isso é que eu estou te dizendo que é um pouco assim estranho. Aí existem aqueles que são removidos via ofício, que eu também acho estranho, de acordo com o interesse administrativo e você deixa a descoberto outro *campus*. Se é do interesse da administração, porque você deixa a descoberto o outro *campus*, sem aquele servidor, sendo que não tem quem ficar e aí você sobrecarrega o colega lá no outro *campus*, aí eu não vejo democrático nisso. Eu vejo a democracia em você respeitar o que está na legislação, o que foi supostamente redigido por uma comissão, mas não vejo que isso sempre aconteça. Que se respeite esse processo via edital, via legalidade, inclusive alguns colegas entram até na justiça pra conseguir, eu vejo muitos entrando na justiça, por isso que eu acho que eles responderam, na maioria por causa do histórico que tem dentro do instituto, muitos casos que foram removidos, que foram redistribuídos e a unidade ficou sem aquele professor, sobrecarregou outro, inclusive está acontecendo isso dentro do nosso *campus*. Eu não sei como é que a progep decide isso, porque democraticamente para alguns colegas não é.

Alessandro – um elevado número de docentes acredita que a escolha dos profissionais para assumir cargos de gestão deve ser feita com base em critérios profissionais, ao invés de indicações políticas. Qual o seu ponto de vista sobre isso e quais são, a seu ver, os critérios utilizados pelos dirigentes do *campus* e da reitoria para designar um servidor a um cargo e como isso impacta a gestão?

EGC2 – eu acredito mesmo que o primeiro critério deveria ser currículo. Segundo, consulta pra aquele que você supostamente quer que entre pra equipe administrativa, porque na administração pública tu tens que ter confiança naqueles que estão ali perto de ti. Tu não vais trabalhar numa pessoa que não tenha confiança, que tenha responsabilidade, porque muitas vezes a pessoa pode até ter o currículo, mas ele é doutor, ele é isso, mas ele não é responsável. Tu vives cobrando pra ele entregar caderneta, pra ele cumprir horário, vive chegando atrasado, enfim. Ele tem o currículo bonitinho ali, mas em termos de responsabilidade, assiduidade, ele não é, então a primeira coisa que passa pela cabeça do gestor é isso ou deveria ser esse critério de responsabilidade e de capacitação técnica, associada a esses critérios de responsabilidade e de confiança. Pelo menos no *campus* [em que atuo] sempre foi assim. Eu por duas coordenações de curso, eu implantei o curso [], implantei o curso de [] e em 2020 assumi [um cargo] e em todos esses eu fui chamada pelos meus gestores, primeiro porque eles confiavam, eu acredito, no meu trabalho, na minha responsabilidade. Eu não sou de puxar saco de ninguém. Eu acho que só pela minha conversa tu já estás sentindo quem eu sou. Quando eu tenho que falar, eu falo, doa a quem doer, eu não mando recado. Eu falo é na cara da pessoa para depois não estarem fazendo fofoca comigo – ah, a EGC2 falou isso. Eu falo é na cara – olha, vem cá fulano, eu acho isso e isso. Eu to falando pra ti pra depois não vir cicrano pra dizer que eu fiz isso. Eu estou falando do jeito que eu falei, o que eu vou falar pra ti. Então sempre eles me chamaram, eu acredito que é por causa desse meu jeito de ser, responsável, de falar o que eu penso, de executar as coisas que eu gosto de executar e me perguntaram e eu aceitava e o meu currículo e diante das situações que eu sempre também coloquei pra eles – olha, eu posso até aceitar, desde que seja assim, assim... uma conversa muito franca. Eu sou assim, você sabe que eu sou isso e isso então você vai esperar de mim isso, isso e isso de mim. Você aceita? Tudo bem! Isso é o que acontece no nosso *campus* e como sempre aconteceu, tanto que a galera até brincava dentro do instituto que [o nosso *campus*] era só uma harmonização. A gente até brincava – olha, vocês não ficam falando que [o *campus*] é só uma harmonização, porque daqui a pouco vem alguém pra desarmonizar o nosso *campus*, então sempre foi assim, muito diálogo, muita conversa. A nossa equipe é muito assim antenada uma com a outra. A gente nunca teve confusão, de conversa, sempre foi assim, inclusive a gente até brinca que quando o [diretor geral] chamava a gente pra assumir alguma coisa, a gente já começava a falar – não vem querer me dar bomba. A gente fugia de cargo e a gente aceitava mais por questão de parceria, pra o *campus* ir pra frente, pensando nos alunos, mas não pela questão de que quero cargo, nunca houve essa questão de briga de cargos dentro do nosso *campus*, coisa que a gente não vê em alguns *campi*, que eu só vejo os comentários. Nunca houve isso, mas eu concordo plenamente que não seja por critérios políticos, porque a gente vê que em determinado *campus* tem a questão política, inclusive na pandemia o *campus* [em que atuo] começou a acontecer isso, que houve assim supostamente o diretor não concordou com certas atitudes e a gente encarou como algumas situações como perseguição. O nosso *campus* começou a ser perseguido, mas a gente não deixou assim barato... muitas pessoas acabam indo pra lá por uma questão política, assumir determinados cargos, mas a gente não vai tratar mal, porque acaba se tornando fantoche nas mãos dessa política que a gente tem. E isso que eu falo política, é a política brasileira mesmo, esse pensamento que se tem de que é uma política individualista que acaba com o nosso país, uma política individualista. E infelizmente a gente começou a sofrer algumas penalidades dentro do nosso *campus* que a gente não sofria, mas isso foi agora da pandemia pra cá, nesse ano de 2021, mas aquela coisa, o poder que a gente tem é o poder do voto. A gente tem mais um ano ai pra suportar, vem as novas eleições em 2022 pra assumir em 2023 e a gente tem que pensar no nosso bem maior da coletividade por meio do nosso voto, mas não acredito que deveria ser um critério político, individualista, porque você apoiou X ou Y, que você tem que assumir o cargo Z. você tem capacidade técnica pra isso, você tem responsabilidade pra isso? Ou você vai só sentar lá pra ganhar o salário, porque você também tem responsabilidade de sentar naquela cadeira lá e dar as canetadas, uma responsabilidade coletiva que vai interferir na vida de muitos, então quando você assume essa responsabilidade, você tem que assumir consciente disso. Você não tem que

estar lá porque você está puxando o saco do fulano e do cicrano, mas porque você tem a ciência da grande responsabilidade que você tem na vida do outro, na vida dos alunos, na vida do professor, na vida daquele servente que está lá e faz parte dos terceirizados e que não é porque você está sentado ali num cargo de reitoria, num cargo de pró-reitor, num cargo de diretor, seja qual for, de professor... que você vai olhar diferente pro colaborador que é lá do serviço geral que é terceirizado. Eles te ajudam também a gestar, eles tomam conta daquele espaço e toda decisão que você tomar vai influenciar diretamente na vida dele e na vida da família deles, então muitas coisas que aconteceram agora na pandemia, por decisões unilaterais, eu fiquei muito triste, que influenciou diretamente no menor, que foi lá no terceirizado, perderam empregos em plena pandemia, então isso que eu chamo de caneta, antes que eu assine, você precisa pensar quem foi que moveu a caneta, o que foi que você fez na vida daquela família em plena pandemia. É responsabilidade. Isso aí é o que nos faz ser humanos, diferentes dos outros animais. Nós somos animais, mas dizem que nós somos racionais, que nós pensamos no outro, mas quando você tem o poder disso aqui, da sua assinatura, você pode matar, você pode mandar executar e você pode suspender a execução, então esse é o poder que você tem como gestor, é na vida do outro. Então não acho que tem que ser troca de favores, tem que ser responsabilidade e ver... a gente observa o trabalho do outro no dia a dia, você não é apenas o professor, você é a pessoa, então eu vejo quem você é nas suas ações, nas suas atitudes, no seu dia a dia, mas infelizmente a gente sabe que muitas vezes não acontece assim no Brasil. Agora alvará dentro de uma instituição.

Alessandro – políticas de capacitação e recursos para eventos científicos – os docentes apontaram que essas políticas precisam ser melhoradas. Como são feitas as concessões desses atos. Há regulamentações sobre o assunto? Como isso pode ser melhorado?

EGC2 – eu vou falar pelo nosso *campus*. Tudo se esbarra na questão da LOA, porque o *campus* [A] tem a LOA maior do que as outras unidades, essa é que é a verdade e conseqüentemente tem um recurso maior pra pesquisa, pra extensão e pra capacitação, então por exemplo pra cada *campus* dos interiores vai assim – só tem dinheiro durante o ano pra custear duas viagens de capacitação. Ai o gestor tem que fazer o seguinte – quem é que vai? qual é a prioridade? Ele tem que estudar a prioridade da prioridade, o pessoal do *campus*. Não sei se tu tens gestor lá [no *campus* F], tu deves saber disso. Qual é a prioridade da prioridade? Quem vai pra formação em Brasília pra estudar tal coisa, aí já foi uma. Quem é que vai para o evento tal, então tudo esbarra nessa questão que eu te falei anteriormente. Qual é a importância de cada unidade para a unidade mãe? Qual a importância e o que os professores, os diretores, enfim aquelas unidades fazem para cobrar essa importância? Então há também essa falha quando a gente não cobra. Então eu vejo que não é nem a questão de não ser democrática, é questão de não ter mesmo o recurso.

Alessandro – e quando você tem que escolher a prioridade das prioridades, você percebe algum privilégio?

EGC2 – lá no nosso *campus* não tem. Geralmente se você chegou primeiro... vamos supor que tenha um evento pra ir, um evento pra ti e pra mim, só que tu deste entrada primeiro do que eu e só tem uma passagem. Ai o que a gente vai fazer? Quem deu entrada primeiro? Foi você! Então o meu diretor vai me chamar e dizer – EGC2, olha, só tem uma passagem, um custeio, então vocês podem conversar entre si pra ver quem vai ou então a gente pode eleger que quem deu primeiro a entrada foi o fulano, então eu vou fazer o quê – é justo! Ele vai porque ele deu entrada primeiro e quando tiver outra oportunidade, eu vou. Ou então, o que acontece também na nossa unidade... o diretor – olha, eu vou tentar conseguir pela pesquisa lá pela reitoria, ver se eles me cedem essa passagem e aí o diretor vai fazer a pirangação lá. Eu não sinto, pelo menos no nosso *campus*, esse privilégio. A gente sempre conversa e até técnicos

por exemplo, quando vai algum, já aconteceu isso... eu não podia ir no evento do proeja que se eu não me engano ocorreu, não sei se foi em Rondônia ou Roraima, ai tinha pra ir ou eu com a professora Estelita ou o professor Aristóteles, ai eu disse – olha, eu não vou, que eu não posso ir. Que a prioridade era eu... eu não posso ir, porque eu tenho um evento do meu doutorado. Eu abro mão... ai a Estelita também não queria ir e foi consultando... ai no fim que foi, foi uma técnica. Não, se não tiver problemas, porque eles também acompanham... se vocês não tiverem problema, eu vou, não tem problema nenhum. E assim a gente vai. Então sempre lá no nosso *campus* tem um diálogo muito aberto. Assim, conversa... conversa... e assim vai. Tem uma galerinha também que foi pra gramado, uma técnica também, porque nenhum professor não poderia ir ou não quis ir. Uns não poderiam ir e outros não queriam ir. E assim vai, é aquela coisa que eu te falei, lá no nosso *campus* a gente foge de certas coisas, por isso que a gente não vê tanto o embate assim, agora é aquela coisa, a pessoa que está falando isso, que tem privilégios.

Alessandro – não! Ninguém falou que tem privilégios. Eu que perguntei se existe algum privilégio pra saber porque os professores entendem porque esse processo não é democrático e transparente.

EGC2 – pode ser que as vezes eles nem conheçam, nem saibam como funciona. Pensam que é só ir e que a gente tem várias passagens disponíveis. Por isso que eu digo pra ti que é importante a gente conhecer essa administração pra ver como funciona, mas por quê que funciona dessa forma? Porque eu procurei saber antes de participar como gestora. E eu sempre fui pesquisadora e sempre fui atrás – olha, tem esse evento, como é que eu faço? Eu sempre fui muito assim, agora tem colega que realmente não procuram saber e a gente tem que conversar com eles pra eles procurarem saber, porque o instituto é muito grande, em termos de missão e você tem que saber onde é que você está pisando, onde você trabalha.

Alessandro – carga horária docente – o que pode ser feito em relação à distribuição da carga horária docente para refletir maior grau de democracia em relação às políticas do [IFBEPT]?

EGC2 – foi criado essa normativa e foi criado por professores. Tinha professores, técnicos, na elaboração dessa normativa de carga horária, que inclusive eu acredito que vai ter que se readequar as novas regras até o ano que vem, por causa da pesquisa e da extensão ai que têm que entrar. Eu vejo que, é o que eu falei anteriormente, o pessoal pensa só no ensino e enquanto eles pensarem somente no ensino, vai dar esse problema. E outra coisa, ainda tem aquelas duas horas de reunião, que a gente tem reunião pedagógica, que na verdade ultrapassa. Agora na pandemia, então, meu Deus do céu. E isso acaba impactando nesse teu planejamento, porque se você está com 24 aulas dentro da sala de aula, que é como eles falam, como é que tu vais tirar... tem as 40 horas DE, essas 24 horas que tu vais ter tempo... dessas mesmas 24, pra tu planejar a tua aula, diga-se de passagem muitas vezes com componentes diferentes, com turmas diferentes, com modalidades diferentes, ai complica, então deveria também ter na normativa esse olhar. Se eu estou com 24 horas aulas, com turmas diferentes, uma do primeiro ano, duas do segundo ano e modalidades do superior e também pós-graduação, como é que eu vou ter dessas 24 o restante pra fazer todo o planejamento e ainda corrigir trabalho e fazer a pesquisa e a extensão, não tem como! E outra coisa, pelo número de professores que nós temos, que você reduza para que esse professor fique, por exemplo, com 15 horas de ensino, o restante pra pesquisa e extensão, vai ficar a descoberto algumas turmas, mas a gente esbarra também no número de código de vagas pra qualquer disciplina, tem que ter e o MEC não libera as vagas. A gente tem que ver também isso, é aquela questão que eu to te falando... a educação, pra tu saber como funciona, até os códigos de vaga que vao impactar também na carga horária do professor. E isso a gente não entende, só vê que precisa de mais professor, mas eu não vou conseguir se eu não tiver o código de vaga liberado pelo MEC e eu vou continuar com

as minhas 24 horas. Não é vantagem para o gestor te deixar com 24 horas, porque é cansativo intelectualmente... tu ficar com 24 e ainda com modalidades diferentes em séries diferentes. Isso aí didaticamente é uma catástrofe, mas o sistema educacional brasileiro que permite uma situação dessas e vai acontecer agora em 2022 e vai ser pior pra gente, com essa nova BNCC, porque eles estão trazendo obrigatoriamente a extensão e a pesquisa pra dentro do ensino e quem vai ter que dar conta disso é você professor lá com a disciplina de administração, é você professor de português, de história, que muitas vezes não gosta de pesquisa e não gosta de extensão. Essa situação... gente... eu quero ver o ano que vem, como vai ficar essa situação, porque é até o ano que vem que tem que começar a aplicar isso e o [IFBEPT] demorou. Agora que ele está se reunindo pra ver como é que vai ficar.

Fim da entrevista – 17h24

APÊNDICE 21. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO ETC1

Cargo – []

Idade – []

Ingresso no [IFBEPT] – []

Experiência no [IFBEPT] – []

Entrevista realizada no dia 25/06/2021

Início da entrevista – 15h20

Transcrição

Alessandro – a primeira pergunta trata da questão da liberdade de expressão, em que a maior parte dos técnicos afirmou não concordar totalmente de que tem liberdade para expressar suas opiniões, ideias e pensamentos sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT] em contextos de trabalho, como reuniões e eventos institucionais. Como você avalia esse resultado?

ETC1 – eu já discordo. Eu sou da porcentagem menor. Eu consigo expressar bem os meus pensamentos, a forma de pensar, a discordância da gestão, eu consigo expressar bem, até porque o diretor do meu *campus* me permite isso, porém eu já passei na gestão de alguns diretores em que isso não era possível. Por quê não era possível? Porque a gente não participava das reuniões estratégicas. [o setor em que trabalho] era um ponto estratégico dentro da instituição, então todas as reuniões estratégicas a gente tinha que estar pra alinhar todas as informações. Alguns diretores não vêem isso, não vêem as coordenações, a competência da gestão dele, como um ponto estratégico. E o atual diretor do meu *campus* consegue enxergar isso, é mais acessível quanto a isso, então eu consigo chegar nas reuniões e expressar eu ser contra a ideia do ensino em alguns pontos, ser contra a ideia da própria direção em alguns pontos, expondo a parte [que] me cabe, porque eu não vou simplesmente chegar e dar palpite, dar opinião naquela área que não é da minha alçada, mas o que cabe a mim, sim. Eu sou bem ouvido.

Alessandro – as suas ações enquanto técnico-administrativo são baseadas única e exclusivamente em normativas, em procedimentos já estabelecidos pelo [IFBEPT] ou você tem alguma liberdade pra realizar o trabalho e tomar decisões.

ETC1 – bem, a gente é um pouco amarrado nesse ponto, porque acima da gente, além do diretor do nosso *campus*, a gente tem [o diretor de uma área da reitoria], que é a Diretoria [], que fica na reitoria, então a própria reitoria têm as normativas, que os *campi* são recomendados a seguir e de certa forma eles não obrigam, mas a gente é recomendado a seguir aquelas diretrizes, aquelas instruções normativas que eles impõem e acima disso tem as INs que vêm do governo federal e se a gente for fazer algo que vá de encontro a essas INs, a essas instruções normativas, a gente leva aquela bronca, aquela pequena discussão, porque é pra seguir, porque não é... mas eu como coordenador sou bem contra isso, tanto que as minhas compras de tecnologia, eu alinhei com a diretora administrativa do *campus*, pra fazermos de forma isolada, mesmo levando um puxão de orelha que era pra fazer lá pela [diretoria da reitoria] e tal e o diretor do meu *campus* me ouviu e perguntou porque eu resolvi fazer dessa forma e ele concordou, mas se a gente for seguir ao pé da letra, a gente é bem amarrado em algumas coisas relacionadas às INs.

Alessandro – eu te fiz essa pergunta, por conta da dúvida que eu fiquei em função das respostas dadas no questionário, já que boa parte dos servidores técnicos não concorda totalmente que suas ações estão

pautadas em normativas, em procedimentos. Boa parte deles concorda em parte, o que me leva a crer que existe alguma flexibilidade para atuar. Fora do seu setor, você observa que essa flexibilidade existe de forma mais ampla no [IFBEPT]?

ETC1 - existe! Só que, como eu te falei, alguns servidores ficam com receio de levar essa “escroteada” de alguém da reitoria, porque são recomendações. A gente fazer de outra forma não significa ser ilegal e a reitoria não enxerga bem dessa forma, são recomendações que devem ser seguidas, mas eu consigo alinhando com o diretor, alinhando com a diretoria administrativa, com o diretor geral, a gente consegue fazer algumas coisas independentes. Não é à toa que cada *campus* tem a sua autonomia e isso é uma coisa que estão tirando dos *campi* agora. Estão tirando a autonomia dos *campi* e isso acaba sendo ruim... a centralização da informação lá na reitoria atrasa muita coisa, deixa a gente muito sem saber pra onde ir, sem saber como explicar, a gente só recebe as informações pra serem feitas. Façam isso dessa forma e ponto, a gente não sabe como chegou nesse fim e quem está nas pontas são os *campi*, os pais dos alunos não vêem reitoria, eles vêem *campus* [C]. O [IFBEPT] pra eles é *campus* [C], *campus* [A], *campus* [E], [*campus* B], esse é o [IFBEPT] pra eles. Eles não vêem a instituição reitoria ali gerindo tudo isso, então essa centralização hoje em dia está ficando bem mais difícil da gente tentar ter essa autonomia aqui na ponta e alguns servidores vêem por isso – ah, não vou fazer porque ainda vai dar bronca lá, eu vou escutar coisa que eu não devo, eu acho que é por esse caminho.

Alessandro – falando de orçamento, o [IFBEPT] te ouviu enquanto gestor sobre as tuas necessidades de custeio, de investimento? Como ele constitui o orçamento? Você manifesta suas necessidades? Como isso funciona?

ETC1 – assim, eles me escutam bastante porque, mais uma vez, eu passei na gestão de alguns diretores onde isso era bem mais complicado. Não é puxando sardinha, não é isso! A questão é que ele me dá maior liberdade de administrar essa área técnica. A gente faz um levantamento anual do que a gente vai precisar pra melhorar ou ampliar, se necessário, a estrutura de tecnologia. Nesse levantamento a gente coloca equipamentos, sistemas, pessoas quando necessários, serviços e a gente começa a alinhar isso com a parte administrativa e financeira pra preparar esse orçamento e deixar um valor separado para esse fim. Devido aos cortes, nem sempre é possível, mas está sempre alinhado. A gente tem essa liberdade de deixar alinhado tudo o que a gente vai precisar, da forma que a gente vai precisar, instalação, serviços, tudo isso e quando não é atendido pela LOA...sempre no fim do ano, no restante do dinheiro que sobra do planejamento, ou aquele dinheiro que vai voltar de emenda parlamentar, a gente é atendido, então eu nunca deixei de ser atendido nesse ponto, nesses cinco anos de gestão. Eu posso... nesses cinco anos eu falo com propriedade, eu não posso falar nos outros anos em que eu não era da gestão, porque essa parte de compras antes de eu ser coordenador, de eu estar como coordenador, a gente fazia um levantamento, a gente repassava para o coordenador na época, ele passava para a diretoria, só que a gente começou a alinhar mais as coisas dentro do *campus* quando eu passei a ir em cada coordenação, em cada setor, verificar a demanda de tecnologia de cada um pra gente fazer uma compra única, em vez de cada setor pedir o seu, fazer o seu pedido em separado, então eu tenho bastante autonomia em relação a isso dentro do *campus*.

Alessandro – então eu posso dizer que é justo e democrático a forma como a reitoria distribui as verbas do orçamento entre os *campi* e a reitoria?

ETC1 – eu acho que não. Olhando por essa forma, olhando de cima pra baixo, da reitoria para os *campi*, eu acho que não. Não é bem feito de forma democrático, porque chega a um ponto em que infelizmente

a gente tem a política agindo em relação a isso, então eu não posso dizer no meu ponto de vista que é democrático.

Alessandro – fala um pouco desse aspecto político que você acabou de mencionar.

ETC1 – bem, onde tem eleição, tem política. Quando alguns diretores de *campi* vão apoiar [o reitor], lógico que são do grupo político [do reitor]. Quando aquele diretor de *campus* que estava apoiando [o reitor] não ganha, ele é oposição e quando a oposição começa a ganhar um *campus*, o diretor que é oposição ganha um *campus*, não temos a mesma visibilidade daquele diretor que apóia a gestão reitoria, então a gente acaba meio... há demora em ter algumas respostas financeiras, há demora em ter repasse financeiro, há demora no apoio quando tem, então é essa a questão a que me refiro. Quando todos os diretores são do grupo político da reitoria, tudo flui, tudo se ajusta, é tudo democrático. Quando não é, algumas coisas começam a travar pra aquele determinado *campus*, ou por parte da diretoria que não quer seguir as determinações [do reitor] ou por parte [do reitor] que não quer que o diretor seja bem visto.

Alessandro – você votou na última eleição feita para eleger os membros do consup?

ETC1 – nessa última eu não votei.

Alessandro – mas você soube da abertura do processo, ainda que não tenha votado.

ETC1 – fiquei.

Alessandro – você sabe como isso funciona?

ETC1 – mais ou menos. É um representante administrativo, um representante docente, um representante discente e eu acho que é só.

Alessandro – e como faz a eleição?

ETC1 – se eu não me engano, são três de cada um. É posto pra votação, onde cada aluno, cada professor e cada técnico tem o seu voto, pra escolher entre eles, se eu não me engano.

Alessandro – na pesquisa com os servidores técnicos, há um entendimento de que não há participação dos técnicos nas decisões pelos seus representantes no consup. Qual sua opinião sobre isso?

ETC1 – toda vez que tem alguma decisão na reunião do consup onde seria pra gente ter a voz ativa através do representante, o próprio representante não tenta escutar aquele seu grupo, o representante dos discentes não escuta os discentes, o representante do administrativo também não escuta os técnicos administrativos do seu *campus*, então eu acho que falta isso, esse representante ouvir os técnicos da parte administrativa pra levar a decisão, levar os anseios deles lá na reunião do consup. Isso falta, essa proximidade, também sinto. Nunca houve.

Alessandro – você não lembra de ter acontecido alguma comunicação entre os representantes e os representados, por assembléia, por *email*, algo assim?

ETC1 – a única aproximação que tem, infelizmente, é no período de eleição. Período de eleição é a única aproximação que tem. Uma vez ou outra, eles disparam um *email* tentando saber da nossa decisão na assembleia e tal, mas é raro. Se eles disparam *email* sempre, eu não to nesse grupo de e-mails.

Alessandro – quais são as ações que o [IFBEPT] realiza pra promover uma maior participação dos servidores técnicos nos assuntos do [IFBEPT], em planos, regulamentações, projetos e ações que tem a desenvolver?

ETC1 – os *campi* ainda fazem, agora de cima, da reitoria tentando englobar todo mundo, não! Não vi e não fui chamado, se teve.

Alessandro – de que forma você acha que esse aspecto pode ser melhorado?

ETC1 – nas reuniões de decisões, onde a gente poderia ser ouvido, fazer uma votação com as opções, com as escolhas que a gente tem. Isso é simples, não tem muito segredo de fazer. [o reitor] poderia ter uma visão ampla de todos os servidores, de todos os *campi* pra ver qual a melhor saída, pra ele atuar nessas escolhas. Eu acho que essa seria a melhor alternativa. Vai votar pra abrir um *campus*, qual vai ser o *campus*, quais vão ser os cursos que a gente pode oferecer, qual a melhor forma da gente atender os servidores em algum evento, mas isso é simples de resolver com um formulário de pesquisa enviado a todos os servidores, é possível fazer isso.

Alessandro – como é que você avalia as políticas de remoção e redistribuição estabelecidas pelo [IFBEPT], sob o ponto de vista democrático.

ETC1 – eu vou falar do que eu ouvi. Eu nunca participei de redistribuição, mas pelas conversas com outros servidores, tem muita parte política também. Hoje em dia eu não sei se a progep está fazendo alguma lista de espera pra que isso aconteça, mas antes era com quem eu ia com a cara, vai, eu aprovo. Quem eu não vou, eu seguro mais um pouco. Antigamente que eu falo, é mais no início do [IFBEPT]. Hoje em dia eu estou bem por fora, ainda não participei de remoção... a minha remoção pra o *campus* [em que estou], eu solicitei e foi atendido. Não teve muita coisa, não, mas eu sei que muitos servidores do [*campus* B], por exemplo, tiveram bastante problemas em conseguir remoção, mesmo no período, mesmo tudo isso, tiveram problemas.

Alessandro – você foi removido? Teve algum problema na época?

ETC1 – nada

Alessandro – quais são os critérios que o [IFBEPT] utiliza hoje para designar servidores para ocupar cargos de gestão?

ETC1 – amizade! Não tem o que falar, cara. Quando eu assumi a coordenação, a diretora na época [] era o maior terror de todos os servidores da época do [*campus* B] a referida servidora. Quando eu vim para o *campus* [em que estou] com a ideia de assumir a coordenação, eu cheguei ainda sem ser coordenador e devido ao meu trabalho ela me chamou e perguntou se eu queria ser o coordenador. Ela me chamou numa reunião com ela e falou – olha, devido ao teu comportamento, o teu trabalho, eu queria te convidar pra ser o coordenador... se eu aceitava. – aceito! E assim eu comecei a ser coordenador. Trocou de diretor. O diretor que está hoje no meu *campus* chama-se [] e eu passei a ser

amigo [dele], mas isso após eu continuar como coordenador devido ao trabalho que eu fiz. Se ele me mantém hoje por amizade ou não, eu já não posso te dizer.

Alessandro – o fato de ser por amizade prejudica a eficiência do órgão?

ETC1 – certeza! Lá na reitoria a gente tem pessoas muito técnicas na parte da administração. Existe pessoas na reitoria muito técnicas, profissionalmente falando. São boas naquilo que fazem e era pra estar em uma pró-reitoria de administração por exemplo pessoas boas, qualificadas, sabem o que fazem e fazem bem e não estão por não concordar com opiniões e parece que o pessoal deixa a parte profissional, a parte técnica de lado e querem alguém que apenas obedeça, então isso prejudica bastante e eu não vejo por esse lado. Aquela pessoa que é técnica, que sabe o que faz e está fazendo bem, então a gente vai manter na gestão, sim! Vai ser bom pra gestão, vai ser boa pra administrar tudo.

Alessandro – houve um questionamento que eu fiz aos servidores técnicos, cuja resposta leva a crer que os servidores técnicos se sentem menos valorizados em relação aos servidores docentes. Existe isso? Contextualize, se positivo

ETC1 – eu acredito que isso se dá devido a trabalho, onde muitos técnicos passam algumas vezes até três turnos dentro do [IFBEPT] e outra se dá a parte da RSC, que muitos técnicos gostariam que viesse essa RSC e em alguns casos tiveram professores que foram contra a RSC para os técnicos, mas pra mim isso tudo é besteira. O que deveria ter de fato é o respeito entre as duas classes, que alguns estão ali pra fazer o mesmo serviço, que é o ensino público.

Alessandro – o agravante está na relação entre as partes?

ETC1 – quase certeza. Técnicos que passam o três turnos dentro do [IFBEPT], não por obrigação, mas por fazer bem aquilo que fazem, não recebem tão bem quanto um professor que só vai dar a sua aula e vai embora e e aqueles professores que chegam, só dão aula e vão embora são aqueles que mais criticam o trabalho daqueles que passam os três turnos dentro do [IFBEPT].

Alessandro – os servidores técnicos acreditam que não sejam ouvidos de forma efetiva e suas demandas em geral não são atendidas ou parcialmente atendidas pela gestão. Como você avalia isso? Foram 237 respostas entre alunos e servidores que apontaram essa necessidade de melhorar essa questão.

ETC1 – como eu te falei. Eu enquanto gestão, enquanto coordenador, sou bem ouvido e também escuto bastante a minha equipe. Não tomo nenhuma atitude sem passar por cada um da minha equipe, eu falando como gestão. A gente sempre tenta levar essa área [] da melhor forma possível para o aluno. Acredito eu que essa parte de não ouvir parte dos dois lados, tanto do aluno se manifestar diante da gestão reitoria e de campus, como a reitoria tentar entender o que o aluno precisa, porque eu vejo sim os diretores de ensino de cada campus, procurar entender da vida de cada aluno, como é que o aluno está morando, se ta morando bem, se está doente, se está faltando, nessa parte pedagógica, eu vejo essa aproximação. Eu não vejo o contrário, eu não vejo o aluno indo levar esses anseios para dentro da escola. São poucos, são poucos que levam, eu não vou generalizar, mas eu vejo bastante essa preocupação do pedagógico e do departamento de saúde tentar entender o que o aluno está passando, o que os alunos estão vivendo dentro de casa, se o aluno está indo mal, se está indo ruim sem sala de aula, está havendo algum problema em casa, por quê, o que está acontecendo, a gente pode ajudar? Essa parte pedagógica eu vejo sendo ativa dentro dos *campi*, mas eu não vejo a pró-reitoria de ensino tentando atuar com os alunos, porque... o que eu imagino? Por ser reitoria, eles não querem atuar na

ponta com alunos, com pais de alunos, eles querem atuar com os *campi*, só que a reitoria não vai ter um dado concreto se ele não vier ver o que o aluno está passando, o que a comunidade, digo o alunado está passando, quais são as dores deles, porque pode acontecer de os alunos estarem querendo alguma coisa onde o *campus* não está atendendo, mas a reitoria pode ajudar a executar aquela dificuldade dos alunos, então eu não vejo essa preocupação da reitoria para com o *campus*. Eu já vejo o *campus*, o setor pedagógico do *campus* indo até a casa de aluno verificar se estão passando necessidade e até aonde o *campus* pode ajudar. Isso eu vejo.

Alessandro – o [IFBEPT] promove mudanças de estrutura organizacional, inclusive houve uma recente. E também ocorre mudanças em regulamentos e outras normativas internas. Eu perguntei aos servidores técnicos se essas mudanças são decorrentes de demandas internas mas eles não concordam totalmente com esta afirmativa. Como você percebe isso?

ETC1 – quando houve essa mudança administrativa, só foi o cumpra-se, foi executado só, não houve uma consulta prévia como o *campus* iria reagir com essa mudança, porque se a mudança atinge *campus* porque não consultar os nossos *campi*. Só veio o cumpra-se, executem e vai ser desse jeito. Hoje em dia os *campi* estão sem suporte na área de pesquisa, porque tiraram a diretoria de pesquisa dos *campi* e é um dos pilares – ensino, pesquisa e extensão. Retiraram um pilar dos *campi* e centralizaram tudo na reitoria, em uma pró-reitoria, daí o que a gente na ponta começa a enxergar? Que a criação de cargos. Eles tiram os cargos dos *campi* e concentram na reitoria. A gente começa a criar aquelas teorias da conspiração... será que eles estão fazendo isso para criar mais cargos na reitoria por causa da eleição que está chegando? Porque com essa mudança, todas as compras estão centralizadas na reitoria, todos os contratos estão sendo realizados na reitoria. Contrato de empresa terceirizada eu não posso pedir... eu não posso chegar com o pessoal da limpeza e pedir pra eles limparem a minha sala, porque eu tenho que acionar o fiscal de contrato para o fiscal de contrato falar com o representante da empresa para mandarem limpar a sala de TI por exemplo. Não tem necessidade disso, porque tudo está centralizado na reitoria... pô, eu vou ter que ligar lá pra reitoria pra pedir para o cara que está aqui no meu *campus*, do meu lado, fazer alguma coisa?! Não tem necessidade, eles quebram a estrutura, eles quebram a autonomia do *campus*, não vejo muita lógica nisso. Se é uma coisa que vai mudar dentro dos *campi*, porque não consultar os *campi*? Chama os diretores de todos os *campi*, reúne com eles e – olha, a gente está pensando em fazer dessa forma. Como vai ser afetado com vocês... a gente é que está na ponta. Tem que escutar pais de alunos reclamando porque perderam o ano letivo... não é [o reitor], não é o pro-reitor, é a gente. Eu estava fazendo transmissão do encontro de pais e professores e foi um massacre ali. Os pais reclamando porque foi um ano perdido, que vai entrar na justiça, porque é responsabilidade do [IFBEPT] e os pais não estão errados. Eles querem que os filhos estudem, só que a gente não tem uma resposta da reitoria. Qual a resposta que a gente pode dar para pai de aluno, se está tudo lá na reitoria. A gente manda um *email* hoje e eles vão responder um mês depois. Complica! Acho que foi mais um desabafo do que uma resposta, mas eu acho que a gestão reitoria começou a se perder de um tempo pra cá. Eu não sei se a pandemia afetou a mente de muitas pessoas ai, mas eles perderam, perderam a mão.

Alessandro – como é que acontece a concessão de recursos para viabilizar viagens de qualificação, de publicação de trabalhos e outras atividades externas?

ETC1 – como técnico, eu nunca tive problema. Eu já necessitei em fazer mestrado e a cada 15 dias eu precisava viajar, diárias e passagens tudo feito. Mandando no período em que eles solicitam, nunca tive problemas... prestação de contas... nunca tive problemas, falando como técnico-administrativo. Em compensação, já ouvi muitos professores reclamando, onde demoram a responder. Eu não sei se foi

devido ao grande aumento de servidores dentro do [IFBEPT], mas muitos professores eu já vi reclamar bastante.

Fim da entrevista – 16h01

APÊNDICE 22. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ENTREVISTADO EEC1

Idade – []

Trajetória no [IFBEPT].- []

Entrevista realizada no dia 24/06/2021

Início da entrevista – 15h15

Transcrição

Alessandro – no questionário que eu passei aos estudantes, naquela última pergunta em que ele precisa descrever o que precisa ser melhorado pra que a gestão do [IFBEPT] seja mais democrática, 237 estudantes colocam a necessidade de... e foram 620 estudantes que responderam ao questionário, então mais de um terço dos estudantes acredita que precisa ser mais ouvidos pela gestão. então de que forma você acha que a gestão do [IFBEPT] poderia agir pra aproximar mais os estudantes da gestão e tornar a participação mais ampla e frequente.

EEC1 – eu acho que existe milhões de formas de melhorar uma comunicação no geral e trazendo isso pro [IFBEPT] e em todos estes anos que eu participei e estive presente nele, eu sempre fui muito ouvido pela proximidade que eu acabei criando com a gestão e por ser representante de turma e poder ter esse acesso direto, só que a gente não conseguia levar todas as nossas demandas, de todos os alunos pra gestão. Eu acho que falhava muito a questão de reuniões, não tínhamos muitas reuniões frequentes que a gente pudesse falar realmente e ser ouvidos. Quando tinha, eram discutidos alguns assuntos que também não eram tão importantes ou eles só passavam informações. Realmente acontece isso no [IFBEPT], o nosso dinheiro está sendo aplicado assim, assim e na hora que a gente queria saber de certa forma... a gente queria poder falar e receber um *feedback* do que estava acontecendo. Eu acho que melhorar muito a questão deles conseguirem nos ouvir em reuniões bimestrais ou em reuniões semestrais, mensais e a gente pudesse ter essa comunicação melhor. Eu acho que também realmente ser atenciosos nisso, porque não adianta a gente também falar, a gente dar as nossas sugestões pra eles em reuniões e eles não olharem o que a gente passou pra eles.

Alessandro – você conseguiria pontuar quais as demandas mais frequentes que os alunos têm pra colocar, pra serem ouvidos, como sugestões, tudo o mais. Qual o âmbito de participação, de sugestões que os alunos anseiam?

EEC1 – uma em geral que é de todos nós alunos do [IFBEPT]... a gente teve muita dificuldade em questão mesmo de carga horária de trabalhos. Como são muitas matérias, são muitos professores, a gente acabava tendo uma sobrecarga muito grande de trabalho. Diversas vezes a gente tentou conversar com os professores em relação a isso, só que um praticamente não está nem ai para os outros – ah, eu estou fazendo o meu trabalho e vocês que se virem pra fazer de todas as matérias. E acho que isso acaba sobrecarregando nas atividades de todos os alunos. Todos os alunos sempre reclamaram muito disso. E eu passei muito por isso também. Agora na faculdade nem tanto porque são poucas matérias e a gente consegue se concentrar mais, mas por exemplo no meu segundo ano do ensino médio, eu tinha 21 matérias ou 20 matérias e eram trabalhos o tempo todo e a gente mal conseguia fazer. Então essa questão dos professores conseguirem se reunir com os alunos, com cada turma na verdade e depois se reunirem entre si para formular um método de avaliação que não sobrecarregue tanto os alunos, acho que seria uma boa maneira de retirar essa sobrecarga da gente.

Alessandro – você percebe se os alunos, por exemplo, têm interesse em saber sobre planos do [IFBEPT], unidades que o [IFBEPT] pretende abrir, aplicação do orçamento, valores recebidos... você acha que os alunos se preocupam com esse tipo de informação?

EEC1 – eu acho que atualmente nem tanto, pelo menos eu me preocupo muito com isso, de verdade. Eu tive já essa preocupação e já conversei diversas vezes com a gestão pra saber... até eles repassavam algumas informações pra gente, mas eu particularmente me preocupo muito e na minha turma, no ano em que eu estudava no médio, a gente tinha essa preocupação com investimentos pra área de ginásio, lazer, nossos esportes também, que era uma forma da gente... basicamente era uma fugazinha nossa pra tirar aquela carga de trabalho e se divertir um pouco e também sobre projetos, eu tinha muitos colegas e eu acabava não conseguindo entrar em projetos, como PBIC, como outros projetos que o [IFBEPT] tem, mas amigos meus, assim, colegas de classe, participaram. Muitos participaram e logicamente é um dinheiro que vai da gestão e eles tinham muito interesse na nossa... a gente ia muito atrás de recursos pra fazer programas, pra fazer projetos, então particularmente acho que sim, mas de uma forma geral, muitos não ligam pra isso, infelizmente.

Alessandro – diante da necessidade de por exemplo, melhorar os mecanismos de comunicação, reuniões que sejam necessárias com mais frequência e tudo mais, caso exist alguma situação em que você precise buscar uma solução ou que você precisa fazer uma reclamação, onde você vai? Quais os meios que você utiliza? Ou você ou os alunos de forma geral.

EEC1 – geralmente a gente busca a nossa coordenação, ou a nossa coordenação de curso ou a coordenação geral do *campus*, o pessoal da secretaria, da coordenação. Eu, particularmente, acabava indo diretamente no diretor por ser representante de turma ou com a diretora de ensino, com a direção de ensino, mas o meio que a gente mais utilizava realmente ir diretamente nas coordenações de curso, com o coordenador de curso ou com a coordenação geral.

Alessandro – sobre as ações, os programas, os projetos, as regulamentações, como é que os alunos tomam conhecimento (se tomam) dessas ações e documentos?

EEC1 – em relação a isso, eu sou bem satisfeito em falar que o [IFBEPT], a coordenação, os servidores assim, sempre iam informar nas nossas salas, eles mandavam nos nossos grupos, como mandam ainda até hoje, se tem alguns programas que a gente pode participar, eles mandam realmente as informações pra gente diretamente e quando presencial, iam na nossa sala informavam que estava tendo uma bolsa, um programa, alguma coisa, então essa parte sempre foi assim excelente.

Alessandro – você participa ou já participou de grêmio estudantil no [IFBEPT] ou diretório acadêmico?

EEC1 – acaba por não ter no [IFBEPT], no nosso *campus* [], acaba por não ter grêmio, que é uma coisa que eu tentei lutar muito ainda no meu ensino médio lá. A gente tentou muito fazer grêmio, mas era uma documentação, uma burocracia tão grande, que acabou por a gente não conseguir realizar a tempo, porque a gente acabou saindo logo em seguida. E até por eu estar na época no meu último ano, não ia ter como terminar toda a documentação pra gente poder assumir um grêmio ou um diretório, infelizmente, mas a gente tentou e é um sonho que a gente tem ainda como estudante, poder ter o nosso grêmio pra gente se sentir mais representado também.

Alessandro – pronto! Ai a pergunta é – como é que através do grêmio os alunos conseguem ser mais atuantes nessa questão de representação.

EEC1 – o grêmio por si já é uma grande vitória para os alunos em questão de representatividade, porque a gente vai poder eleger alguém, um grupo de pessoas que vão nos representar diretamente e essas pessoas vão estar ligadas aos representantes de classe e vão estar ligadas principalmente à gestão do *campus*, onde a gente vai poder, em tudo o que a gente quiser ali, poder agir de uma forma mais direta com eles, na questão de gestão... a gente vai poder estar mais presentes na gestão, porque, digamos que a gestão terá de nos consultar para determinadas situações, questão de alunos e tudo o que tem a ver com alunos, a gente teria que ser consultado. Eles teriam que repassar... de ser repassado, de ser informado sobre as situações que vão ter impacto nos alunos, então já é uma grande representatividade ter o grêmio em um *campus*.

Alessandro – no questionário que eu apliquei, havia uma questão que falava sobre a possibilidade de as pessoas manifestarem livremente suas ideias, opiniões e pensamentos sobre assuntos relacionados ao [IFBEPT]. E só 36% dos 620 alunos que responderam ao questionário afirma concordar parcialmente com essa afirmativa. Alguns acreditam não ter total liberdade para expressar-se. Qual a sua opinião sobre esse resultado.

EEC1 – nessa questão eu acho que eu votei discordando, porque eu acho que sim, que a gente tem sim que manifestar, porque se a gente está insatisfeito com alguma coisa, a gente tem que manifestar sim. Inclusive aconteceu já da gente fazer um manifesto contra a coordenação do [IFBEPT] em um ano e a gente parou as aulas lá. A gente fechou com os alunos pra descerem para o hall e paramos as aulas, então ali a gente foi contra uma situação que estava acontecendo. E acho que as pessoas têm que se manifestar, sim. Acontece muitas situações que estão fora do poder da coordenação, que a gente tem que ser compreensivo, porém tem coisas que a gente realmente precisa se manifestar, precisa falar livremente e debater. Sem o debate a gente não vai chegar a lugar nenhum, pelo menos a gente tem que dar a nossa opinião e usar o nosso poder de pensamento e de fala pra poder mudar o que está errado.

Alessandro – certo, mas segundo a pesquisa a maior parte dos estudantes acredita que não pode fazer isso. Você acredita que esse grupo de estudantes sofre alguma punição, alguma retaliação quando se manifesta? Existe isso?

EEC1 – sim, infelizmente, sim! Dependendo da situação, se for diretamente com professor que alguns professores logicamente não gostam e acabam sim retaliando o estudante. Eu já sofri com isso. E diversos colegas meus já sofreram também retaliação por causa de algumas atitudes, de se impor contra alguma situação também.

Alessandro – você já se candidatou alguma vez pra participar de alguma comissão ou de algum dos conselhos existentes no [IFBEPT] – conselho superior, CPA ou qualquer outro?

EEC1 – não! Que eu lembre não.

Alessandro – e você já votou em alguma dessas eleições, enquanto estudantes?

EEC1 – sim, já votei.

Alessandro – como são escolhidos os membros do conselho superior que representam os estudantes?

EEC1 – atualmente não, porque a gente não... agora que eu sou do superior, a gente acabou não tendo a escolha pelo tempo mínimo, porque logo depois a gente entrou em pandemia e a gente não teve acesso ao conselho.

Alessandro – você conhece os membros que estão no consup hoje representando os alunos?

EEC1 – eu conheço alguns pela informação já repassada – ah, eu sou membro do conselho superior, mas assim não conheço todo o conselho, não.

Alessandro – no caso aqui eu me refiro basicamente aos alunos que fazem parte do conselho, não ao conselho como um todo. E eu estou te fazendo essa pergunta pra saber se há alguma comunicação, alguma articulação entre os representantes dos alunos no conselho e os demais alunos do [IFBEPT]. Você saberia dizer?

EEC1 – a gente não tem acesso a essas pessoas, não tem nenhum grupo ou algum meio de comunicação entre a gente. A gente não fala com eles e eu não conheço todos. Eu acho que eu conheço um só membro do conselho, mas também a gente não perguntou nada e eles não buscaram nossa opinião.

Alessandro – quais são as dificuldades que os estudantes enfrentam junto aos setores e departamentos de apoio aos alunos, tipo secretaria, laboratórios, biblioteca, setor pedagógico, coordenações de cursos, diretor de ensino, assistência estudantil, etc...?

EEC1 – não muito, acho que depende muito. Eu particularmente não tenho, mas a grande maioria eu vejo que reclama as vezes de alguma coisa, de alguma documentação que a gente precisa e demora muito ou da forma como é tratado. Uma reclamação é a dificuldade no atendimento psicológico. Por algumas situações que aconteceram, as pessoas começaram a desenvolver algumas dificuldades em querer procurar esse serviço, porque acabava por vazava muitas informações particulares dos alunos, basicamente um aluno falava uma coisa pra o psicólogo que estava lá no momento e no outro dia já vazava essa informação para alguns professores, para alguns gestores e acabava criando uma situação desconfortável, mas eu acho que no geral é mais ou menos, depende muito do setor que a gente busca. Por exemplo, a biblioteca, a gente tem super fácil acesso à biblioteca, a gente consegue acessar tranquilamente, os laboratórios já é um pouco mais difícil de a gente conseguir acessar. Acho que é isso, depende muito do setor.

Alessandro – um outro fator muito citado pelos alunos no que diz respeito às necessidade de melhoria para tornar o as ações de gestão mais democráticas diz respeito à políticas de apoio aos alunos, especialmente a assistência estudantil. Como é que você acha que essas políticas de assistência estudantil podem ser melhoradas?

EEC1 – há diversas melhorias que realmente precisam ser feitas nessa assistência estudantil. Não só em questão dali dos alunos somente, mas também de auxílios, de tudo, de tudo o que diz respeito, focando... os auxílios. Tinha muita coisa errada que acontecia nesses auxílios que eram dados. Tinha gente, por exemplo, que recebia auxílio transporte e morava a um quarteirão da escola, mas a renda da pessoa era o que definia aquilo. Eu sempre fui contra essa questão assim, porque eu acho que quem deveria receber... por exemplo, tinha gente que morava muito mais longe e não recebia e não tinha também uma renda boa e não recebia, mas a pessoa com a renda um pouco mais baixa que ela recebia,

mas morava só a um quarteirão da escola, dois quarteirões de lá e acabava sendo uma coisa ruim. Então acho que realmente buscar formas mais específicas de classificação para esses auxílios, para essas assistências que eles dão para os alunos e não só realmente financeira, mas questão... verificar as outras condições dos alunos também, por exemplo, de morar longe, o endereço da pessoa, onde é que ela mora. Eu por exemplo moro no outro lado da cidade. O [IFBEPT] fica num lado, que é quase no final, na saída da cidade e eu já moro na outra entrada da cidade. Então já é um ponto que deveria ser visto e não só a questão financeira, mas a questão mesmo da localidade da moradia dos alunos e outros critérios sociais.

Alessandro – de que forma a independência do docente em planejar e executar as ações de ensino pode influenciar no desempenho dos alunos, uma vez que boa parte deles acredita que os professores não têm autonomia para realizar o seu trabalho.

EEC1 – eu discordo dessa questão da autonomia, porque pelo que eu via muito, os professores usavam os seus próprios métodos de ensino. Cada um tinha um método. É obvio que como o [IFBEPT] é uma grande instituição, ele tinha um regulamento de como ser seguido, tinha um regulamento pra ele saber que tinha que passar uma prova, tinha que passar assim, pode ser um trabalho que você escolha, mas os professores sempre seguiam métodos de ensino, os próprios métodos de ensino, mas claro, dentro das normas que o [IFBEPT] acabava regulamentando pra eles.

Alessandro – pronto! Essa é uma das dúvidas que surgiu da aplicação desse questionário, especialmente nessa questão específica. Então, com base na sua resposta, o professor tem autonomia, mas ela está limitada por regulamentações internas.

EEC1 – sim, eu acho que o exemplo mais básico, pelo que eu sei do regulamento, é obrigatório pelo menos ter uma prova escrita, então pelo que eu vejo esse é um ponto que ali está regulamentado e é algo determinado pela instituição e eu acho correto realmente ter uma prova escrita também, mas era o ponto que todos os professores utilizavam porque eram obrigados, mas também era necessário.

Fim da entrevista – 15h43

APÊNDICE 23. QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Orientações para a ação	Fonte Documental
As Instituições vinculadas à Rede Federal possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.	- Lei 11892/2008 – Capítulo I, parágrafo 1º. - Estatuto do IFBEPT – Capítulo I.
Os Institutos devem ter autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.	- Lei 11892/2008 – Capítulo II. - Estatuto do IFBEPT.
A organização administrativa do IFBEPT se caracteriza pela gestão democrática e colegiada, com participação administrativa e patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.	Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 – Capítulo 03.
Para atuar no contexto da autonomia, o IFBEPT se configura como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, <i>multicampi</i> e descentralizada (...), dispõe das seguintes unidades: Reitoria, <i>campus A</i> , <i>Campus B</i> , <i>Campus C</i> , <i>Campus D</i> , <i>Campus E</i> e <i>Campus F</i> .	- Estatuto – Capítulo I, parágrafo 2º.
O IFBEPT tem administração de forma descentralizada, identificada para cada <i>campus</i> e a Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, por meio da gestão delegada.	- Lei 11892/2008, art. 9º - Estatuto, art. 16º - Regimento Geral.
O IFBEPT deve estabelecer diretrizes orçamentárias e estruturas de governança eficientes, considerando a complexidade de gestão de uma instituição <i>multicampi</i> , além de efetivar a atuação em rede para a otimização dos processos e resultados, buscando atender às necessidades da comunidade e respeitando a autonomia administrativa de cada <i>campi</i> .	- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023.

<p>Ainda que a Lei Orçamentária Anual (LOA) preveja orçamento próprio para cada unidade, trata-se de uma metodologia adotada pela união para previsão e distribuição dos recursos a cada Instituto Federal e que, principalmente, o IFBEPT é uma instituição pública federal com missão e valores únicos e que tem, prioritariamente, os recursos públicos como forma de financiamento.</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023.</p>
<p>O IFBEPT busca conduzir seu trabalho pedagógico pautado em uma concepção educacional transformadora, com respeito à liberdade, a favor da democracia, considerando o saber viver e conviver de forma respeitosa com as inúmeras diferenças na promoção de uma educação de qualidade e da construção de uma sociedade com equidade.</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023.</p>
<p>O Projeto Pedagógico Institucional do IFBEPT orienta os docentes sobre qual o tipo de concepção educacional que adota, buscando apoiar as atividades docentes com base em estudos e teorias educacionais. Esta orientação não é, todavia, um modelo estruturado a ser seguido. Trata-se de uma filosofia a partir da qual o docente promoverá de forma autônoma a sua ação, não existindo controles sobre o comportamento docente.</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023.</p>
<p>A concepção educacional adotada pelo IFBEPT exige a revisão de suas metodologias de ensino, sua organização curricular e seus processos de gestão, no sentido de se tornarem espaços verdadeiramente formativos, participativos e democráticos. Para isso, se torna necessário que a comunidade escolar compreenda que as concepções de formação humana, currículo, avaliação e prática pedagógica, estão diretamente relacionadas aos aspectos políticos, históricos, sociais e culturais que estão em uso no contexto em que está inserida a escola, sendo, portanto, influenciada por ele.</p>	<p>Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 – Capítulo 05.</p>
<p>O planejamento estratégico do IFBEPT implementa ações para viabilizar um modelo de gestão que vise maximizar os recursos</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 – Capítulo 05.</p>

<p>materiais, humanos e financeiros de modo a ampliar as práticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, além de favorecer o aumento da sua aplicabilidade social. Dessa forma, o IFBEPT deve empreender ações que considerem a autonomia como condição <i>sine qua non</i> para a prática de pesquisa e inovação tecnológica.</p>	
<p>As organizações sociais e entidades privadas poderão realizar convênios e contratos, por prazo determinado, com as fundações de apoio, inclusive, às instituições científicas e tecnológicas, no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, estímulo à inovação e gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos, com anuência expressa das instituições apoiadas.</p>	<p>- Lei 12.963 – art. 13</p>
<p>A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), como secretaria executiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), as agências financeiras oficiais de fomento e empresas públicas ou sociedades de economia mista, suas subsidiárias ou controladas, poderão celebrar convênios e contratos para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão (...)</p>	<p>- Lei 12.963 – art. 13</p>
<p>O IFBEPT pode constituir unidades administrativas, órgãos colegiados de natureza normativa ou consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas, conforme sua necessidade.</p>	<p>Regimento – art. 91</p>
<p>O Regimento Geral do IFBEPT pode ser alterado a qualquer tempo, podendo ser alterado por no mínimo 2/3 (dois terços) dos membros do Conselho Superior.</p>	<p>- Regimento Geral – art. 88.</p>
<p>A organização geral do IFBEPT compreende: I – Órgãos Colegiados: a) Conselho Superior, b) Colégio de Dirigentes; II – Reitoria: a) gabinete, b) assessorias especiais, c) órgãos</p>	<p>- Estatuto – Capítulo III, art. 7º</p>

<p>de apoio, d) Pró-reitorias, e) diretorias sistêmicas, f) auditoria interna, g) procuradoria geral, h) ouvidoria, i) procuradoria institucional; III – <i>Campi</i>, considerados sedes.</p>	
<p>O IFBEPT poderá constituir órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas.</p>	<p>- Estatuto, art. 45º</p>
<p>O Conselho Superior (Consup) é o órgão máximo de gestão do IFBEPT, de caráter consultivo e deliberativo, tendo a seguinte composição: reitor, representação docente, representação discente, representação do corpo técnico-administrativo, representação dos egressos, representação da sociedade civil, representação do Ministério da Educação e representação do Colégio de Dirigentes.</p>	<p>- Estatuto, art. 8º.</p>
<p>É de competência do Consup aprovar as diretrizes para atuação do IFBEPT e zelar pela execução de sua política educacional, deflagrar, aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para escolha do Reitor do IFBEPT e dos Diretores dos <i>Campi</i>, aprovar os planos de desenvolvimento institucional e de ação e apreciar a proposta orçamentária anual, aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares, apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros, aprovar a estrutura administrativa e o regimento geral do IFBEPT, observados os parâmetros definidos pelo Governo federal e a legislação específica.</p>	<p>- Estatuto – art. 9º</p>
<p>Cada unidade do IFBEPT deve ter sua representação garantida no Consup (...) - no máximo um representante do corpo docente, do corpo técnico-administrativo e do corpo discente.</p>	<p>- Estatuto – art. 8º.</p>

<p>O Consup terá câmaras setoriais permanentes, que são instâncias consultivas formadas por seus membros e servidas do quadro permanente do IFBEPT com qualificação específica. Elas são: Câmara de Ensino e Assuntos Estudantis, Câmara de Pesquisa, pós-graduação, inovação e extensão e Câmara de Gestão. Os seus membros serão eleitos pelo Consup, escolhidos entre os seus integrantes, na primeira seção de cada ano. Os membros de cada câmara farão consultas e debates entre si, sobre assuntos que dependem do seu parecer. Encerradas as discussões acerca da matéria, esta será submetida à votação, que será traduzida pelos relatos em parecer e subscrito pela maioria.</p>	<p>- Resolução 110/2019 – art. 19, 21, 25 e 26.</p>
<p>O Colégio de Dirigentes é integrante da administração superior da Instituição e tem funções normativas e consultivas sobre matéria administrativa, funcionando como órgão de apoio ao processo decisório da reitoria, possuindo a seguinte composição: Reitor, Pró-reitores, Diretores gerais dos <i>campi</i> e Diretores sistêmicos.</p>	<p>- Estatuto – Art. 10º</p>
<p>O Consup, o colégio de Dirigentes, o Conselho de ensino, pesquisa e extensão, a reitoria, os <i>campi</i>, bem como outros colegiados previstos no regimento ou que venham a ser criados para, no âmbito de suas competências, acompanhar e deliberar sobre atividades acadêmicas e administrativas, têm regimentos internos aprovados pelo Conselho Superior, respeitadas as disposições normativas.</p>	<p>- Regimento Geral – art. 1º, parágrafo 1º.</p>
<p>O Conselho de ensino, pesquisa e extensão do IFBEPT, integrante da administração geral, tem funções normativas e consultivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva, sendo composta da seguinte forma: o reitor, os pró-reitores de ensino, de pesquisa e de extensão, um coordenador de curso por <i>campus</i>, um docente por <i>campus</i>, quatro estudantes, dois</p>	<p>- Regimento Geral – art. 5º.</p>

<p>representantes técnico-administrativos e dois representantes da sociedade civil.</p>	
<p>Competiria ao Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão estabelecer diretrizes e definir prioridades do IFBEPT nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão; elaborar e submeter o próprio regimento à aprovação do Consup; emitir parecer conclusivo prévio do Consup sobre projeto político pedagógico e apreciar e aprovar seus respectivos documentos complementares, assim como suas alterações; propor normas complementares ao Regimento Geral do IFBEPT sobre matéria didático-pedagógica, pesquisa, extensão e outros (...).</p>	<p>- Regimento Geral, art. 6º</p>
<p>No nível dos <i>campi</i>, há os colegiados dos cursos, que são órgãos deliberativos, em nível de curso, que acompanham as atividades didático-pedagógicas do respectivo curso e têm sua constituição de acordo com a natureza (curso técnico ou superior), estabelecida em Regimento Interno dos <i>Campi</i>.</p>	<p>- Regimento Geral – art. 7º</p>
<p>Os participantes dos colegiados deliberativos poderão ter tempo suficiente para analisar pontos de pauta e melhor se instruir sobre determinada matéria, pedindo vistas dos processos, salvo em situações de urgência.</p>	<p>- Regimento Geral - art. 24º</p>
<p>As reuniões dos colegiados são abertas a servidores, pais ou responsáveis e estudantes do Instituto que podem participar como ouvintes, mediante requerimento à Presidência do colegiado com antecedência mínima de 24 horas. Nas matérias que envolvem decisão colegiada, os resultados das votações são contabilizados com base na maioria simples dos votos, excluindo-se as abstenções, ressalvada a necessidade do quórum previsto no estatuto. A votação pode ser simbólica, nominal ou secreta, adotando-</p>	<p>- Regimento - art. 30º - Estatuto - art. 45º</p>

<p>se a primeira forma sempre que as demais não forem requeridas.</p>	
<p>O Planejamento Estratégico do IFBEPT, expresso no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, também aborda a relevância da participação e dos colegiados na discussão e elaboração do plano para o período de 2019 a 2023. Em cada um dos <i>campi</i> foi constituído Comissão Local, composta por representações de servidores e estudantes para a discussão e sistematização do PDI. Posteriormente, em vista da necessidade de discutir cada um dos temas que compõem os 12 capítulos do PDI, foram criadas comissões temáticas, cuja função era construir as partes específicas com base nos documentos normativos e nas contribuições sistematizadas nos <i>campi</i> pelas comissões locais. E foi designado, por fim, a comissão central, contando com representantes dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e de seus colegiados e entidades de servidores e estudantes, com a responsabilidade de apreciar, avaliar e aprovar previamente o documento final a ser encaminhado ao Consup.</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 - Capítulo de Apresentação</p>
<p>Para contemplar a participação da ampla coletividade na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBEPT, foram adotadas também as ferramentas eletrônicas, acessíveis via <i>internet</i>, incluindo a criação de uma página oficial do PDI com <i>link</i> no <i>site</i> institucional, além de disponibilização de correio eletrônico, para receber as contribuições de todos os interessados.</p>	<p>- Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023 - Capítulo de Apresentação.</p>
<p>O IFBEPT será dirigido por um reitor, escolhido por meio de processo de consulta à comunidade escolar, composta pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnico-administrativos) e pelos estudantes regularmente matriculados, nomeado na forma da legislação vigente, para um mandato de quatro anos. O ato de</p>	<p>- Estatuto - art. 12º - Decreto 6.986, de 20/10/2009 - art. 1º</p>

<p>nomeação levará em consideração a escolha feita pela comunidade escolar, mediante processo eletivo, nos termos da legislação vigente. Os diretores gerais dos <i>campi</i> também são escolhidos e nomeados pelo reitor, após processo de consulta à comunidade. Ambos terão mandato de quatro anos, contando da data da posse e permitida uma recondução.</p>	
<p>O processo de consulta, realizados em cada Instituto Federal para indicação dos candidatos a reitor e diretor de <i>campus</i> ocorrerão de forma simultânea a cada quatro anos. É de competência do Consup deflagrar esses processos e deliberar sobre a realização dos pleitos em turno único ou em dois turnos, com antecedência mínima de 90 dias do término do mandato em curso.</p>	<p>- Estatuto - art. 2º, art. 3º</p>
<p>A execução dos processos de consulta pública para escolha do Reitor e dos Diretores Gerais dos <i>Campi</i> é conduzida por uma comissão central e por comissões eleitorais de cada <i>campus</i>, instituídas especificamente para esta finalidade, integradas por 3 representantes do corpo docente, 2 representantes do corpo técnico-administrativo e por 3 representantes dos alunos. Os representantes de cada segmento e seus respectivos suplentes nas comissões eleitorais serão escolhidos por seus pares, em processo disciplinado e coordenado pelo Consup e a comissão eleitoral central será composta por representantes das comissões eleitorais dos <i>campi</i>, indicados pelos próprios membros em reunião conjunta.</p>	<p>- Estatuto - art. 4º, art. 5º</p>
<p>A comissão eleitoral central do processo de consulta pública para escolha do reitor e dos diretores gerais dos <i>Campi</i> terá como atribuições a elaboração de normas, o estabelecimento de procedimentos de inscrição dos candidatos e de votação e a definição do cronograma para a realização do processo de consulta, entre outras.</p>	<p>- Estatuto - art. 6º</p>

<p>Participam da consulta pública para escolha do Reitor e dos Diretores Gerais dos <i>Campi</i> todos os servidores que compõem o quadro de pessoal ativo permanente da Instituição, bem como os alunos regularmente matriculados nos cursos de ensino médio, técnico, de graduação e de pós-graduação, presenciais ou a distância.</p>	<p>- Estatuto - art. 8º</p>
<p>O IFBEPT rege-se pela legislação federal e pelos instrumentos normativos: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções do Conselho Superior, Atos da Reitoria e Regulamentos específicos dos <i>Campi</i>.</p>	<p>- Estatuto Geral- art. 2º</p>
<p>O Regimento Geral do IFBEPT consiste em um conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFBEPT, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.</p>	<p>- Regimento Geral - art. 1º</p>
<p>As resoluções são atos de exclusiva expedição pelo Reitor em razão de suas atribuições, na condição de presidente do Conselho Superior. Há ainda as portarias, que são instrumentos expedidos pelo Reitor ou pelo Diretor do <i>Campus</i>, em razão de suas respectivas atribuições. A Instrução normativa é um instrumento pelo qual o Reitor e os Diretores Gerais dos <i>Campi</i> dispõem de normas disciplinares que deverão ser adotadas em razão de suas respectivas atribuições, no funcionamento do Instituto. E há ainda o Regulamento, que é um instrumento normativo que integra um conjunto de regras, normas e preceitos que se destina a reger o funcionamento de uma determinada atividade.</p>	<p>- Regimento - Capítulo VI</p>
<p>Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por um reitor e por cinco pró-reitorias. E a administração geral do IFBEPT, segundo o seu Regimento geral, é</p>	<p>- Lei 11.892/2008</p>

<p>feita por seus órgãos colegiados deliberativos e por seus órgãos executivos, nos níveis da administração geral e da administração de cada <i>campus</i>, em que se desdobra a sua estrutura organizacional, objetivando a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada um dos níveis.</p>	
<p>Os órgãos colegiados do IFBEPT obedecem às normas gerais de funcionamento e, no que houver de peculiar, às normas específicas previstas em seus respectivos regimentos internos ou próprios.</p>	<p>- Regimento Geral - art. 15º</p>
<p>Os colegiados deliberativos reúnem-se com a presença da maioria absoluta, que corresponde a cinquenta por cento e mais um dos seus membros, estabelecido como quórum regimental.</p>	<p>- Regimento Geral - art. 18º</p>
<p>O Colégio de dirigentes é o colegiado responsável por sugerir a hierarquização, a prioridade e a compatibilização do preenchimento das funções de confiança da estrutura organizacional da Reitoria e dos <i>Campi</i> do IFBEPT, de acordo com a disponibilidade do número de códigos de cargos de direção e funções gratificadas autorizadas pelo Governo Federal para a instituição e quando da liberação de novos cargos de Direção ou funções gratificadas para o IFBEPT.</p>	<p>- Regimento Geral, art. 77º.</p>
<p>As pró-reitorias, dirigidas por diretores nomeados pelo reitor, são órgãos executivos que planejam, superintendem, coordenam, fomentam e acompanham as atividades referentes às dimensões de ensino, administração, planejamento, pesquisa e extensão, no âmbito do IFBEPT. São órgãos que participam dos colegiados deliberativos, assim como do Colégio de dirigentes e executores também das políticas estabelecidas no Consup para todas as unidades do IFBEPT.</p>	<p>- Estatuto - art. 21º</p>
<p>As diretorias sistêmicas (...), dirigidas por diretores nomeados pelo Reitor, são órgãos responsáveis por planejar, coordenar, executar</p>	<p>- Estatuto - art 22º</p>

<p>e avaliar os projetos e atividades na sua área de atuação. São órgãos como as pró-reitorias, porém como um escopo de atividades menor e bem direcionado, que também articulam-se com as demais diretorias da Reitoria e com os <i>campi</i>, capazes de gerar ações e conduzir mudanças.</p>	
<p>Os <i>campi</i> do IFBEPT são administrados por Diretores gerais e têm seu funcionamento estabelecido pelo Regimento Geral e seus respectivos Regimentos Internos.</p>	<p>- Estatuto - art 27º</p>
<p>Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal, com anuência do Ministério da Educação, poderá autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo dos índices previamente pactuados, para atender aos objetivos dos Institutos Federais.</p>	<p>- Lei 11.892/2008 - parágrafo 2º</p>
<p>As Instituições Federais de Educação Superior ou demais Institutos de Ciência e Tecnologia, fundação de apoio, entidades privadas, empresas públicas ou sociedades de economia mista, suas subsidiárias ou controladas e organizações sociais, podem realizar convênio de cooperação com finalidades de pesquisa, desenvolvimento, estímulo e fomento à inovação, em que será realizada mediante critérios de habilitação das empresas, regulamentadas em ato do poder executivo federal, não se aplicando nesses casos a legislação federal que institui normas para licitações e contratos da administração pública para a identificação e escolha das empresas convenientes. Outro aspecto pertinente à nossa análise.</p>	<p>- Lei 12.863/2013 - art 1º b</p>
<p>Os Institutos federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação.</p>	<p>- Lei 11.892/2008 - art. 5º.</p>
<p>O IFBEPT deve buscar desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e</p>	<p>- Lei 11.892//2008 - art. 7º, item IV.</p>

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.	
--	--

APÊNDICE 24. QUADRO DAS RESPOSTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O QUE O DEVE MUDAR NO IFBEPT PARA QUE A GESTÃO SEJA MAIS DEMOCRÁTICA

Docentes
Deveria consolidar ainda mais a participação efetiva de vários segmentos da comunidade em geral como: pais, professores, estudantes e outros funcionários – em todos os aspectos da organização do Instituto.
A gestão deveria deixar de segregar servidores que discordam de seu discurso, postura e ações, cololocando-os na “geladeira”. A democracia no IFBEPT é a que interessa APENAS a quem está no poder., uma vez que visa escancaradamente SILENCIAR para se perpetuar nele. Não ouse se manifestar, discordar, que você não será apenas excluído de participar de programas e de constituir bancas/comissões com remuneração ou não, você poderá ser linchado virtualmente através de indiretas infantis [do seu representante máximo] nas reses sociais, que enxerga o mundo de maneira maniqueísta (eu sou o bem supremo e quem não concordar comigo pertence ao mal). É público e notório, óbvio e ululante que [ele] não aceita ser confrontado. Parece uma personagem caricata e cômica dessas que você encontra aos montes nos chamados “romances de ditador” latinoamericanos, do tipo de La fiesta del Chivo, de Vargas Llosa. Uma cabal (e RECENTE) de falta de democracia no IFBEPT foi a intervenção [do Reitor] (e/ou quem estava respondendo em seu lugar) na autonomia do <i>campus</i> C, exonerando nomeações que competem à Direção Geral (numa postura ditatorial semelhante a do atual presidente em não nomear reitores democraticamente eleitos). Algo extremamente chocante, pois estamos falando em uma instituição de ensino PÚBLICA. E as votações que são feitas em assembleia aos olhos {do Reitor} e do Diretor Geral no <i>campus</i> , em que cada docente tem que dizer em quem vota após a gestão TODA (sentada na primeira fileira do auditório) ter votado por primeiro (em coro no seu candidato/s favorito/s e normalmente puxa-saco)? Quem não vota com o grupão fica marcado! Caminha para o Freezer a passos largos. É tudo tão escancarado, que chega a adoecer as pessoas com um pingo de ética. Manifestei-me contra esse tipo de voto de cabresto e um puxa-saco [do reitor] (à época Pró-Reitor de Ensino), que estava mediando a assembleia, me cortou e a todos os que me aplaudiram (porque não aguentam mais tanto abuso) dizendo simplesmente isso: qualquer reclamação deve ser dirigida ao Consup, agora não é hora de manifestações. Em momento algum a palavra foi aberta na assembleia para manifestações. Ora, se uma assembleia docente não propiciar aos seus integrantes a livre manifestação, o principio básico da democracia foi ferido VIOLENTAMENTE. Aí eu pergunto: Pra que vou me dirigir ao Consup, se até a escolha do representante docente no referido órgão (como a da CPPD, da CPA, pra dar outros exemplos) é manipulada pela gestão e o representante não nos representa (algum docente foi consultado por ele para a tomada de alguma decisão? Veio prestar contas do seu mandato?) Pra que vou me dirigir àquele órgão, se a imensa maioria do Consup é formada pela gestão? Dentre outros exemplos, de escandalizar qualquer ser com senso de justiça.
A gestão do IFBEPT precisa ter mais transparência na tomada de decisões e maior comunicação entre os setores.
A Gestão realizar suas ações de maneira mais democrática e transparente.
A indicação de docentes para viagens, cursos, comissões são realizadas pela gestão o qual deveria levar em consideração a execução efetiva e satisfatória das atividades do docente e crivo do colegiado. Às eleições da CPPD, CPA, DIRETORES, REITORIA etc, deveriam conter calendários aprovados e publicados 6 meses antes da eleição. As propostas de resoluções deveriam ser disponibilizada em formato digital a toda comunidade escolar antes da votação pelo conselho superior.
A informação precisa ser melhor divulgada quanto algumas decisões, muitas vezes, o professor atribulado com o ensino, pesquisa e extensão não atenta para discussões e decisões que interferirão no seu trabalho e planejamento futuro.

<p>A participação deve ser garantida a todos os envolvidos no processo de tomada de decisão da instituição. A escola, deve ser concebida como uma instituição de responsabilidade de todos - professores, pais, agentes educacionais, comunidade e equipe gestora, que apesar de participar efetivamente nos processos de tomada de decisão, deve conceber com responsabilidade a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, que envolva todos os segmentos que compõem a escola. A Gestão deve estar a serviço da escola e não a escola ser um espaço de relação de poder estabelecendo uma "gestão" autoritária e unilateral.</p>
<p>A postura da reitoria, pois não há diálogo entre reitoria e os <i>campus</i>. Os ditetores e professores não são ouvidos. Muita coisa é imposto pela reitoria.</p>
<p>Acredito que a participação de todos é sempre importante, portanto, isso não deve mudar nunca. Algumas pessoas que ocupam cargo de gestão as vezes se acham dono do IFBEPT, logo, não é a gestão em si, mas o caráter de algumas pessoas (ressalto bem poucas).</p>
<p>As pessoas deveriam mudar, a efetivação da democracia demanda amadurecimento pessoal. É preciso a mudança do pronome eu para o pronome nós.</p>
<p>Até o momento estou satisfeita.</p>
<p>Atribuição por competência ou eleição para todos os cargos.</p>
<p>Autonomia dos <i>campus</i> na gestão</p>
<p>Aumentar a participação de todos os seguimentos respeitando as opiniões. Encontrar mecanismos de aumentar a participação dos docentes nas decisões que tenha objetivo em melhorar a qualidade de ensino.</p>
<p>Autonomia aos <i>campi</i>, para escolha e nomeação em cargos</p>
<p>Busca de uma comunicação mais eficaz.</p>
<p>Cada setor deveria semanalmente elaborar uma live para socializar suas demandas e quais entraves estão dificultando atingir suas metas. Assim democraticamente todos teriam o direito de ouvir compreender e ser ouvido e compreendido para que todos os fazeres se tornem transparentes e sem obstáculos para o Desenvolvimento da Instituição como um todo.</p>
<p>Cumprir com os princípios básicos de uma Administração Pública: Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência.</p>
<p>Democracia requer participação de todos. Tomada de decisões "igualitárias". Transparência em todas as decisões. Então eu resumiria que podemos melhorar em: Participação, Igualdade e transparência.</p>
<p>Democratizar a participação docente nas tomadas de decisão</p>
<p>Eleições com igualdade de condições entre os candidatos.</p>
<p>Escutar mais quem ministra aula, rever a questão de saída de professores para ocupar cargo antes mesmo de saber se vai deixar lacuna naquela disciplina, de maneira que não ocorra tumulto e nem descontentamento para quem está dirimido as ações de sala de aula!</p>
<p>Evitar partidarismos.</p>
<p>Fosse mais transparente e isonômicas com relação a tomadas as tomadas de decisões</p>
<p>Gestão mais transparente, com isonomia e respeito as diferenças principalmente ideológicas. Um reitor que respeite o servidor público.</p>
<p>Incluir a participação da comunidade externa</p>
<p>Informar ao alunos e docentes os custos individuais por aluno, assim saberiam a real situações do custo financeiro por aluno.</p>

<p>Maior autonomia das decisões para os <i>Campi</i>. Oportunidade igual para todos os servidores em relação a capacitação.</p>
<p>Maior participação efetiva</p>
<p>Mais política e menos politicagem</p>
<p>Não exercer preferências de uns em relação a outros no que diz respeito a processos seletivos, cargos, promoções ou até mesmo licenças para estudos e titulação ou remoção e redistribuição de servidores docentes.</p>
<p>Não tem Transparência.</p>
<p>O IFBEPT poderia adotar que os cargos de coordenação de curso seja definido pelo colegiado do curso com mandato de 2 anos com uma recondução a critério do colegiado.</p>
<p>Ouvidoria de gestão e criar uma participação direta aos setores fins de serviços, como as demandas de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p>ouvir os docentes nas questões pedagógicas e administrativas, isso pode ser realizado na base (colegiados do curso)</p>
<p>Periódicas reuniões de avaliação e planejamento</p>
<p>Pode ser melhor, mas não depende somente da instituição, visto que a mesma faz parte de um sistema maior. Lutamos, planejamos, executamos e avaliamos. Para ser 100% temos que ter o apoio de todos os agentes públicos, incluindo os nossos governantes.</p>
<p>Possibilidade de inovação e pesquisa científica pelos professores. Maior integração da direção de ensino com as necessidades dos professores.</p>
<p>Promovesse eleição nas coordenações de Curso assim como correm nas Universidades para todos os níveis de ensino e Cursos existentes, afinal o IFBEPT possui consideráveis anos de implantação.</p>
<p>Que a gestão democrática e participativa de fato ocorresse. Com eleições para as coordenações de curso, por exemplo.</p>
<p>Respeito aos direitos individuais e coletivos</p>
<p>Reuniões frequentes com os Docentes para que os mesmos possam realizar suas considerações e contribuições.</p>
<p>Sempre que possível, as decisões que levam em conta a prática docente deve ser discutida conjuntamente. Acredito que não deva existir mais mecanismos de favoritismo ou usar de cargo para pressionar alguém a determinadas escolhas, uma vez que esta deveria ser livre e democrática. Outro fator importante é não misturar as diferenças políticas com questões profissionais, pois isso interfere diretamente nas inter-relações de uma instituição.</p>
<p>Separar fisicamente a reitoria do campus A</p>
<p>Ser mais transparente e acessível.</p>
<p>Seria ideal que a classe docente fosse ouvida antes das tomadas de decisões que reflete no ensino e na pesquisa.</p>
<p>Ter concursos públicos para professores e servidores em geral, reserva de laboratórios e materiais disponíveis</p>
<p>Ter democracia.</p>
<p>Ter mais transparência e publicidade nas ações; estar mais presente e atuante dentro dos <i>campus</i>; não maquiar a realidade; escolher gestores mais empenhados nas funções o e não por acordos políticos; investigar as denúncias; possuir uma corregedoria que funcione de verdade; dar voz e vez para todos os</p>

profissionais, sem exceção; cobrar mais dos comissionados escolhidos; cumprir os prazos estipulados para todos, sem exceção; selecionar comissionados capacitados para atender a todas as demandas por ordem de chegada e não por afinidades pessoais; ter critérios e clareza para participar dos eventos externos; ...
Transparência gerencial
Transparência e clareza na tomada de decisões
Transparência nas informações da Progep
Transparência, gestão precisa ser impessoal, precisa de isonomia e precisa ser participativa
Um conselho docente em cada <i>campi</i>
Um rodízio nos servidores da gestão, sempre são os mesmos, só muda a função.
Técnico-administrativos
A gestão precisa se aproximar mais dos setores que envolvem os <i>Campi</i> para saber como está sendo desenvolvido o trabalho dos setores e a real situação dos servidores.. pois temos servidores adoecidos por causa de chefias antidemocráticas que não dialogam com seus pares. Precisa distribuir os cargos levando em consideração a competência a confiança e não por amizades, como acontece no [IFBEPT].
Acredito que atualmente a gestão é aberta, no entanto sempre é possível melhorar, otimizar os canais de acesso à gestão é um deles.
Oportunidade para servidores comprometidos
1. Ouvir os servidores que não estão em cargo/função. 2. Convidar servidores para ocupar cargos e funções pela competência/formação profissional. 3. Respeitar os servidores que tem opinião contrária à gestão. 4. Conquistar e ouvir os servidores que discordam das atitudes de alguns gestores. 5. Fazer consulta aos servidores sobre mudanças importantes na instituição, como é o caso de organogramas.
A aplicação de uma gestão mais democrática deveria ser em toda extensão do IFBEPT, com igualdade de oportunidade para todos, com direito a voz e voto.
A forma de captar informações deve ser melhorada, a fim de garantir que uma grande parte seja realmente ouvida e tenha suas considerações analisadas. Não há <i>feedback</i> nem dos assuntos que são abordados nas roda de conversas... nem há gerenciamento das queixas e reclamações que se percebe no cotidiano.
A gestão democrática é pautada na participação da comunidade nas decisões do processo escolar. Para isso, o IFBEPT deveria discutir de forma coletiva o seu projeto educativo, oportunizando mecanismo que incluam todos. Não basta apenas divulgar nos <i>sites</i> . Faz-se necessário a implementação de reuniões periódicas com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da Instituição para o planejamento das ações administrativo-pedagógicas que serão desenvolvidas. Assim todos poderão ter clareza dos objetivos pretendidos e dos princípios norteadores. As decisões precisam ser coletivas, a fim de que todos sintam-se partes do processo, fortalecendo, assim, a qualidade do trabalho.
Aceitar que todos os servidores do IFBEPT tem sua importância. Que cada um pode contribuir de forma positiva e se sentir uma pessoa mais útil e valorizada.
Acredito que deve haver mais comunicação entre a gestão e os servidores, e a valorização dos servidores que realmente vestem a camisa da instituição, não medindo esforços para a realização eficiente dos trabalhos. Não há mais espaço para servidor incompetente e puxa-saco ocupando cargos apenas por ser facilmente manipulável. A gestão precisa estar pautada nas normas legais, permitindo a todos, e não apenas a alguns poucos, as oportunidades de crescimento e desenvolvimento.
Acredito que para uma gestão mais democrática , tem que se ouvir sempre os dois lados da situação em questão ! E nem sempre acontece dessa forma , e muitas vezes tomam decisões sem ouvir um dos lados! Também sou a favor de um levantamento sobre assédio entre os servidores (alguns setores) precisam ser trabalhados urgentemente o ambiente organizacional! Existe assédio entre os próprios servidores (técnicos

administrativos) e não se leva em frente , porque não existe uma “força “ ou não existe um setor pra esse fim.
Atuar com mais transparência moralidade e equidade, possibilitando a igualdade de oportunidades entre os servidores. Acabar com os privilégios e indicações para cargos por mera afinidade ou por acertos políticos.
Buscar a socialização entre técnicos, docentes e unidades.
Colocar servidores capacitados para os cargos, e não os mais próximos da gestão! Não excluir servidores que não apoiaram a gestão vigente, deixando de aproveitar a boa capacidade de um servidor.
Como Instituição e respeitar as normas vigentes priorizando o desenvolvimento da instituição.
Conhecer melhor as profissões regulamentadas para que o técnico não caia em uma rotina de práticas e realização de tarefas perdendo o foco de sua competência e qualificação se tornando o que em pesquisas realizadas nos if's se nomeio de "TAREFEIROS" deixando de lado o que de fato deveria fazer.
Consultar ao sevidor antes de designá-lo para qualquer atribuição, comissão ou cargo comissionado ou de chefia ou qualquer outra coisa que características de sua função e atribuições precípua no Instituto. Verificar o grau de instrução, conhecimentos e experiências prévias do servidor sempre antes de qualquer uma dessas decisões. JAMAIS permitir que um servidor "APRENDA FAZENDO". Se necessário, capacitar, treinar o sevidor primeiro.
Criar espaços de diálogo e maior participação na tomada de decisão. Ouvir e atender as necessidades e prioridades de cada setor
Crítérios técnicos na escolha dos gestores.
Dar mais autonomia para a direção geral de seus respectivos <i>campus</i> , como a escolha de cargos estratégicos, como diretores, pror exemplo
Decisões mais transparentes e informações frequentes aos técnicos-administrativos.
Deixar de privilegiar pessoas que façam parte direta da gestão.
Deveria ser feito um trabalho na Progep, que é a porta de entrada dos servidores na Instituição, para que sejam mais atenciosos e ajudem os servidores em questões relacionadas à eles, com o olhar de que também são servidores como todos os outros
Difícil responder, pois requer muita mudança, vivemos um processo já enraizado, mas que acredito na busca dessa gestão democrática.
Equidade de representatividade.
Extinguir os privilégios e interesses pessoais
Há uma disparidade de tratamento entre técnicos e docentes, o que torna, muitas vezes, o trabalho inexequível. Há certo ar de superioridade por parte dos docentes, distanciando o convívio com o técnico e dificultando a prática docente.
Impessoalidade
Implantar gestão baseada nem competências, os servidores técnicos administrativos além de terem a oportunidade de atuação junto a parte de planejamento, terem também a oportunidade de atuar como gestores no que concerne a sua competência.
Maior autonomia aos <i>Campi</i> , sem interferência direta da reitoria
Mais autonomia por parte dos <i>campi</i> .
Mais diálogo com o corpo técnico e maior esforço para atender as necessidades pleiteadas.

Mais publicidade. Portal de transparência interno
Melhor organização na qual todos os servidores possam participar diretamente no processo de tomada de decisões.
Melhorar o fluxo de comunicação dos ato administrativos, principalmente quanto a mudança de chefias e do organograma operacional e funcional do [IFBEPT].
Melhoras na efetividade de ações. Mais rapidez e com melhor custo para a instituição.
Menor interferência da reitoria nas decisões e na gestão de cada <i>campus</i> .
Menos interferência política com fins pessoais.
menos politica e mais gestão
Mudar [o reitor]
Não sei responder
O [IFBEPT] manifesta em sua estrutura organizacional algumas tendências de favorecimentos por afinidade ou troca de interesses. Considerando o [IFBEPT] um nincho de uma sociedade culturalmente corrompida , pode-se considerar que o Instituto caminha rumo a uma gestão realmente democrática, porém, ainda falta se despir de hábitos e ações adquiridos historicamente.
O [IFBEPT] precisa mudar a conduta de premiar servidores visivelmente desqualificados e despreparados para cargos de gestão, pelo critério de terem atuado como militantes em campanha política para reitor e diretor geral.
O substituto da chefia em caráter definitivo, impossibilita a escolha discricionária inerente à administração pública, tal situação que atualmente se pratica somente é compreendida se for uma exigência do MEC ou da Legislação.
os cargos de chefia deveriam ser escolhidos pelas chefias de cada <i>campus</i> levando em conta seus conhecimentos tecnicos científicos.
Os gestores dos <i>campi</i> e os gestores dos setores tenham autonomia para desenvolver sua gestão, dentro do que lhe for de direito, sem as interferências externas de interesse próprio; os servidores nomeados para cargos e funções devem ser selecionados por competência e não interesse particular da gestão
[outro reitor]
Ouvir a opinião dos servidores do setor quando houver a intenção de mudança de chefia. Por muitas vezes a relação interpessoal afeta o bom andamento das atividades do setor em razão da chefia.
Ouvir os servidores e atendê_lis e não beneficiar somente os que fazem parte da gestão.
Para que a gestão do IFBEPT seja mais democrática, os princípios básicos, implícitos e explícitos, da Administração Pública, contidos no Artigo 37 da Constituição Federal, precisam ser respeitados e seguidos. A Supremacia do Interesse Público sobre o Particular, a Razoabilidade, a Legalidade, a Impessoalidade, a Moralidade, a Publicidade e a Eficiência, são princípios indispensáveis para a instituição de uma sólida Gestão Democrática
Precisa haver uma comunicação mais eficaz entre a reitoria e os <i>campi</i> , e entre os diretores gerais e os servidores dos seus respectivos <i>Campi</i> .
Presença de instâncias de participação anteriores ao Consup, como conselhos de ensino, pesquisa e extensão. Compartilhamento de informações e possibilidade de discussões das decisões a serem tomadas pela gestão com a participação tanto de docentes quanto de técnicos, independente de ocuparem ou não cargos na gestão. Tratamento igualitário entre docentes e técnicos. Estimulo a organização estudantil, com a criação de grêmios que possuam efetiva representatividade estudantil na discussão das decisões que

lhes dizem respeito. Construção de um corpo documental que regulamente e especifique de forma clara os direitos dos servidores, como afastamento, remoção etc.
que a gestão escute mais os seus colaboradores
Que as decisões sejam menos centralizadas e sigilosas, pois somente quem está mais perto da alta gestão é que tem conhecimento sobre os planos e normas elaborados pelo [IFBEPT].
Que haja menos favoritismos no processo administrativo e que os princípios administrativos implícitos e expressos, nas tomadas de decisões, sejam prevalecidos.
Realização de mais fóruns ou reuniões com técnicos administrativos para que possam apresentar demandas próprias da categoria.
Realizar trabalho de forma mais participativa , principalmente com a participação dos técnicos.
Reitoria
Respeitar o princípio da impessoalidade.
Responder e-mail e outras solicitações em tempo hábil.
Reuniões setoriais e/ou por demandas/tópicos/necessidades de iniciativa também da gestão.
Servir com interesse coletivo e educacional.
Sistema de gestão
Superar o personalismo gerencial existente na Gestão. Não existe democracia sólida quando apenas os que concordam são acolhidos.
Ter mais participação dos servidores em geral.
Ter mais técnicos em cargos mais altos
Uma melhor transparência nos atos legais, através de boletins informativos e compartilhamento dos atos legais do DOU.
Uso de editais para a escolha de função gratificada e outras atividades de gestão.
Estudantes
Não sei responder
Nada
Não sei
Ser mais transparente
Dormitórios para os alunos
Ouvirem mais os estudantes, serem mais compreensíveis em relação a isso e estarem abertos a opinião dos mesmos. creio que a nossa opinião, diz muito a respeito do <i>campus</i> .
Participação discente nas escolhas dos coordenadores de curso. Representatividade estudantil em todas os níveis de ensino que IFBEPT oferece, diretamente no de ensino a distância.
Ouvir os alunos no intuito de querer ajudá-los, por exemplo, os alunos que ficaram um anos atrasados, diversas turmas tem sugestões que tragam a uma melhora pra esse problema, mas ninguém escuta.
Utilizar mais os setores com transparência para os alunos. Muitos não sabem o quê cada setor executa, e a alta departamentalização prejudica muito quem precisa de uma informação objetiva e clara; Criar uma ouvidoria especifica para os alunos, sabendo filtrar o que é urgente e necessário para o bem-estar social e acadêmico dos servidores e discentes; Acatar melhor as necessidades individuais dos discentes, como alimentação e assistência. Um exemplo da precariedade que me ocorreu foi no ano de 2019, onde eu era

<p>vegetarino estrito e não havia alimentação adequada pra mim no <i>Campus</i> e, muitas vezes, ficava sem comer. Fui até o setor responsável mas não resolveram o problema; Criar um plano estratégico de estágios para alunos que desejam ingressar em um, e incentivo da parte dos servidores para alunos que desejam fazer TCC em vez do estágio; Implementar uma política educacional que vise acolher ideias e planos de professores, alunos e servidores que desejam realizar algum projeto científico, acadêmico ou que vise beneficiar a comunidade interna ou externa, não apenas projetos que traga uma boa imagem para instituições.</p>
<p>A administração como um todo, talvez mudar os gestores e afins, colocar pessoas mais centradas na educação, com mais seriedade no trabalho. Colocar na prática tudo o que eles mencionam e dizem que são ou que fazem nas redes sociais, porque quem estuda lá sabe que não é do jeito que a instituição passa nas redes. Eles fazem questionários, mas não acatam a decisão da maioria e sim a que é melhor para quem nem estuda lá! Deveriam nos priorizar e nos escutar, para o [IFBEPT] fazer valer a pena a reputação que tem.</p>
<p>A ajuda aos estudantes, com mais estrutura que nos ampare psicologicamente.</p>
<p>A atual Gestão</p>
<p>A comunidade e os alunos deveriam ser mais ouvidos.</p>
<p>A didática dos professores e muito rígida, a maioria dos alunos tiveram uma base ruim, uma didática mais dinâmica facilitaria as aulas e os assuntos abordados</p>
<p>A distribuição dos auxílios deveriam ser mais exigentes quanto à real necessidade dos estudantes, o investimento financeiro deveria ser maior para estudantes que queiram apresentar algum trabalho em eventos fora do estado, acredito também que deveria ter uma finalização, ou reaproveitamento adequado da comida que estraga do almoço da galera do integrado, pois já presenciei situações em que o pessoal responsável pela distribuição da comida preferiam jogar fora a refeição integralmente Boa, deveria ter uma fiscalização para bater a quantia certa a ser fornecida pela empresa terceirizada para não ocorrer desperdício de alimento. Acho errado o pessoal preferir jogar fora o alimento em vez de distribuir para demais alunos que não são favorecido com o prato de almoço.</p>
<p>A divulgação de eventos nem todos participavam, faltava mais divulgação nesse quesito o [IFBEPT] deixava a desejar</p>
<p>A educação voltada a ensinar aos alunos a necessidade e significado de democracia, bem como os ensinar ao ponto eles podem alcançar com ela. Assim os incentivando a serem mais participativos, além de adotarem o método de educação ativa, onde não somente o professor/coordenador/servidor tem voz na instituição, mas onde todos se ouvem, dialogam e participam juntos de decisões e ensino.</p>
<p>A escola deveria dar ao direito dos alunos se expressarem, e defenderem suas opiniões de forma justa, e democrática afinal a escola foi feita para os alunos.</p>
<p>A escola tem grande potencial de se tornar uma das melhores do estado, senão a melhor, mas há fatores internos que impossibilitam isso. A independência da escola, no que diz respeito a não obrigatoriedade de prestação de contas, faz com que a escola deixe muito a desejar. Há também o fato de maior parte dos professores buscar impor seu posicionamento "moral", ideológico e político, o que também é uma complicação, não abrindo margem aos alunos para exercerem sua liberdade de expressão e pensamento. Há, a falta de zelo por parte da administração no tocante a estrutura dos complexos, sejam eles banheiros e/ou etc. E por último a falta de alimentação de qualidade ofertada aos alunos.</p>
<p>A estrutura, em teoria, visaria ouvir e beneficiar os discentes, mas isso não acontece. Há o espaço de reclamações mas não há retorno.</p>
<p>A forma de funcionamento dos laboratórios em um ano estudando tive oportunidade de conhecer um laboratório.</p>

A gestão deveria ouvir mais as sugestões dos alunos e nos manter a par das decisões sendo tomadas em relação a nossos estudos.
A Gestão deveria ter mais contato com os alunos e com o dia a dia dos mesmos, para poder observar e ver o que precisa ser mudado e claro, ouvir os alunos.
A gestão do [IFBEPT] deveriam ouvir mais os alunos. O [IFBEPT] e seu corpo docente negligenciaram e fizeram perdemos um ano no calendário escolar.
a gestão do [IFBEPT] precisa urgentemente lidar melhor com os alunos, pois o futuro acadêmico de todos os alunos presentes lá dependem deles, onde já se viu 1 ano sem ead??? até escolas públicas tavam fazendo ead, deram o jeito deles, e vocês simplesmente CAGARAM em cima da gente, vocês são um bando de irresponsáveis filhos da p* que só querem saber de vocês, de tudo que convém a vocês, o resto que se f*, né
A gestão se tornaria mais democrática se eles realmente considerassem as sugestões do corpo discente, acatando nossas ideias no que diz respeito às atividades do [IFBEPT]. Tendo em vista que, nesse contexto de pandemia, fomos ignorados e nossas ideias foram deixadas de lado, e saímos muito prejudicados.
A implantação do grêmio estudantil poderia ser uma forma de ajudar
A infraestrutura do [campus C] deveria ser melhor, principalmente a biblioteca e a área onde os alunos menos favorecidos esperam o ônibus.
A intensificação das participações dos alunos em decisões relacionada aos mesmos, participação de alunos para criação de eventos etc...
A livre escolha para buscar fora um orientador para as pesquisas futuras dos alunos .
A maior participação do corpo estudantil nas decisões [do IFBEPT]
A maioria das sugestões e questionamentos realizados pelos estudantes são na maioria descartados sem nem um aviso ou justificativa, ocorre diversos eventos onde a turma e o professor ou qualquer outro profissional sofrem desavenças e mesmo sendo notificado é totalmente ignorado pelos profissionais competentes
[O reitor]
A negligência do Instituto, para com turmas não formadas.
A opinião dos alunos ser a mais importante
A própria "Gestão", as pessoas a qual são do "poder"
A questão da reitoria ouvir e acatar se for correto, as decisões da maioria dos alunos do [IFBEPT], pois quem será beneficiado ou prejudicado serão os alunos da própria instituição.
A questão dos votos dos alunos
A reitoria!
A valorização do voto de alunos, deveria ter o mesmo "peso" que o voto de funcionários, pois com embasamento na última eleição para reitor percebi que o voto de alunos não tem valor se comparado ao voto dos funcionários.
Aceitar mais as opiniões e idéias dos estudantes
Acho a atual gestão do [IFBEPT] boa, não vejo algo que poderia melhorar!
Acho q o [IFBEPT] deveria levar um pouco mais a sério suas responsabilidades, pq durante o ano todo, os alunos pediram pelo ead mais o [IFBEPT] fingia q não existia e por isso acabamos ficando um ano sem estudar.

<p>Acho que deveria ter uma acesso melhor dos alunos a documentos e declaração que poderiam ser enviadas ao e-mail pessoal cadastrado do aluno, isso evitaria em uma situação como a de hoje em plena pandemia mundial, que o aluno se deslocasse até outra cidade para buscar uma simples declaração escolar. Também deveria melhorar o empenho dos professores e do corpo docente em informar aos alunos sobre certas situações que deveriam ter mais divulgação entre os mesmos. Como por exemplo, a situação das aulas e se terá recadastro de matrículas.</p>
<p>Acho que o [IFBEPT] deveria ter um conselho de classe que procure ouvir mais os alunos,escolher entre os próprios alunos pessoas que possam ouvir nossas reclamações para sim,repassar a coordenação.</p>
<p>Acredito que a comunicação é algo a ser melhorado, pois ainda existem falhas de comunicação o qual causam transtornos em algumas atividades.</p>
<p>Acredito que a forma de se comunicar com os alunos deveria ser mais planejada, o apoio deveria crescer e nunca esquecer que um aluno não pode ser mais privilegiado que outros .</p>
<p>Acredito que a presença de discentes que representassem mais a diversidade de alunos do [IFBEPT] no Consup seria promissora para a tomada de decisões democráticas. O diálogo com toda a comunidade estudantil deveria ser mais amplo e publicado no <i>site</i> oficial. Assim as decisões tomadas chegariam diretamente à comunidade acadêmica e não indiretamente, como vem acontecendo a respeito da retomada das atividades acadêmicas remotamente.</p>
<p>Acredito que abrir um espaço para ouvir os alunos, sobre as melhoras desejadas por estes, oferecer a nós cursos que precisamos para nossa vida em sociedade, pois tem muitos alunos que não sabem usar um computador, não sabem o que é administrar, como montar um currículo, aprender sobre a constituição federal, matemática financeira, como fazer investimentos proporcionarem atividades que venham a despertar o nosso lado criativo, habilidades que muitas vezes não sabemos que temos. Vejo que a escola cria pessoas pra serem subordinados a outras pessoas outras e não pra inovar, empreender, criar algo novo. Os grandes nomes da história, empresários, cientistas, pesquisadores, muitos não eram tão inteligentes e quem sabe nem tiravam boas notas e marcaram a sociedade por décadas com suas invenções, pesquisas e negócios. Muitas coisas que aprendemos na escola não vão servir pra nada e as coisas que são necessárias pra que possamos viver em sociedade não aprendemos. Uma nota não deveria definir um aluno se ele é bom ou não, eu sempre tive um grande problema pois mesmo que eu estudasse eu ficava tão nervosa na hora da prova que eu não conseguia me sair muito bem e por conta disso professores diziam que eu não estudava e por outro lado tem alunos que pegam cola e tiram boas notas e são vistos por professores como alguém que estudou .</p>
<p>Acredito que dar uma maior atenção às necessidades e decisões tomadas pelos alunos.</p>
<p>Acredito que deveria haver mais boa vontade, cautela e flexibilidade das comissões em considerar opiniões e reivindicações dos alunos, mediante avaliações devidas dos problemas, sejam elas pessoais ou coletivas. Caso contrário, o estabelecimento de comissões representativas será mera formalidade, haja vista alguns problemas dentro do [IFBEPT] que nunca foram resolvidos e que prejudicaram os alunos.</p>
<p>Acredito que deveria haver mais democracia para com os estudantes. Escutar, tomar a iniciativa de imparcialidade, etc. são algumas das ações que os diligentes deveriam tomar nas decisões pertinentes ao [IFBEPT]</p>
<p>Acredito que há coisas a serem mudadas, mas as principais são, ouvir mais a opinião dos alunos sobre atividades estudantis e ações, e deixar de usar o cargo como uma forma de "autoridade total" para reprimir uma opinião contrária, seja ela sobre o <i>campus</i> ou sobre política.</p>
<p>Acredito que mais participação dos representantes de turma, mais pesquisas e dar mais voz aos alunos. (Mais do que já é dado) tivemos (ao meu ver) poucas reuniões com diretores, deveria com certeza ter muito mais. Os representantes são escolhidos pelos alunos, são responsáveis e inteligentes o suficiente para juntamente com as diretorias, chegar a alguma conclusão. Enfim, é isto.</p>

Acredito que o [IFBEPT] proderia não só ouvir as nossas sugestões mas por elas em prática também
Acredito que seria bom ouvir mais a opinião dos alunos e docentes
Acredito que uma democracia mas representativa o [IFBEPT] tem uma boa gestão falta apenas ajustes
Ainda há falhas com relação a diálogos entre docentes e discentes juntamente com a coordenação pedagógica e reitoria. A aproximação poderia ser bem maior para uma relação completa.
Além de escutar o aluno, deveriam também se preocupar em executar soluções para os problemas dos alunos, especificamente sobre os problemas entre alunos e professores. Como representante já registrei oficialmente no pedagógico mais de uma queixa mas não lembro de ver nenhuma resposta eficaz. Alguns professores tem atitudes abusivas e os alunos se sentem desamparados. Muitos não acreditam e nem esperam nada da instituição então simplesmente aceitam e convivem com estes problemas com os professores. Deveria haver uma forma de os alunos avaliarem os professores regularmente. Alguns simplesmente somem e não parecem estar nem aí.
Algumas coisas devem ser ajustadas internamente, mas nada afeta tanto os alunos, o que mais prejudica são decisões que não cabem a instituição decidir, e sim acatar..
Ampliar o alcance com relação as informações aos alunos pobres sem <i>internet</i> e aos alunos com deficiência que são pobres. O que acontece no conselho é mais uma panelinha que concentra as informações e nem tudo chega até nós. Os processos seletivos que dão auxílio ou bolsa deveria ser mais transparente, além de ser mais célere. Quem elabora o edital não cumpre os prazos com relação a resultado e também outras fases do edital
Ao meu ver está longe de ser perfeito, mas não vejo como a pior coisa do mundo para cada um dos alunos, porém percebe se que sua gestão parece precária de um para outro - no caso de alunos se sentirem menos privilegiados que outros - fomentando assim umas inimizades entre outras turmas. Vejo também que se necessita uma maturidade de ambas as partes para uma boa convivência para com todos na instituição.
Apenas pequenos ajustes na forma da participação das decisões que se referem ao estudante, uma comunicação melhor entre gestão e discentes.
Aplicar a democracia no instituto de forma real e concreta e não de forma ilusória como tem sido feito em alguns tópicos. Como exemplo, podemos citar os programas de bolsa para iniciação científica, em que os projetos em que o orientador possui formação de doutorado acabam por ter vantagens em relação aos que possuem orientador com formação inferior a de doutor, atribuindo a esses uma nota maior no momento da correção.
Apresentar uma expressão de forma mais simples.
Aprimorar o sistema de ensino com participação de empresas públicas e privadas na questão de aprendizagem na formação da profissão que o estudante exercerá.
Atender todos os cursos de forma igualitária.
Atendimento ao aluno deveria ser melhor.
Aumento da autoridade dos representantes de turma para expor ideias do mesmo e também dos alunos em geral da classe. Ideias consideradas relevantes para uma avaliação da gestão do [IFBEPT].
Bom, pelo meu ver, o nível de democratização do [IFBEPT] está no nível aceitável para uma instituição de ensino, aceitando e auxiliando opiniões e tratamento do alto escalão ao discente e isso é muito importante para [] o instituto.
Buscar ouvir mais os discentes não somente do ensino médio e sim dos demais discentes dos cursos de graduação. Aos gestores dos departamentos buscar fazer uma apresentação para a instituição acadêmica, porque nem todos conhecem os departamentos, quando há de dar opinião não sabem a quem recorrer.

Caixa de sugestões, reuniões com representantes de turmas.
Campanhas de consciência que possam aproximar ainda mais a relação entre os discentes e a instituição, rodas de conversas abertas para ouvir e mostrar tudo que se tem feito e ainda se falta fazer pela instituição seria extremamente eficaz nesse contexto. É ainda importante salientar que não basta apenas promover eventos que possibilitem a democracia mas ainda é importante incentivar a todos para que participem com mais vigor.
Colocando em relação ao meu curso,nós como alunos de construção de edifícios,não foi feita uma consulta em nossa turma para se certificar que gostaríamos de encerrar nosso curso,simplesmente acabaram com o curso sem nos consultar com uma falsa proposta de PS para os alunos de construção de edifícios ingressarem na engenharia civil,uma total falta de respeito. O fato da eleição pra reitoria ter um peso maior no voto dos técnicos e funcionários da instituição mostra que as gestões não estão interessada no aluno e sim nas relações dentro da instituição; o Instituto e composto por alunos,funcionários, educadores.No entanto a eleição não é em prol dos alunos, que são maioria.
Colocar em prática ideias que vêm dos discentes e demais membros presentes no âmbito escolar, pessoas que veem a situação de perto!! E tem propriedade pra falar o que precisa ou não ser feito. Claro, nem todas as ideias são úteis(podemos assim dizer) mas após uma análise de ideias mais relevantes, acredito que muito do que é debatido no auditório escolar poderia contribuir para o desempenho do instituto como um todo.
Colocar mais opções de cursos no [campus A] como por exemplo Bacharel e licenciatura em ciências biológicas, técnico em enfermagem, medicina veterinária, bacharel em enfermagem, técnico em logística, técnico em administração e biomedicina.
Com ajuda de apoio técnicos laboratórios equipamentos que os laboratórios precisam nas aulas práticas e livros disponibilizados a todos alunos(a) pra ter mais um lazer calmo e relaxante em horários reservados pelo [IFBEPT].
Comunicação com os estudantes, visto que é indiscutível o descaso só pelo fato da perda total de um ano letivo sem a mínima consideração pelos alunos. Muitas decisões tomadas sem a consulta do coletivo, fazendo com que os estudantes e suas necessidades e/ou contextos sociais sejam ignorados. Prezam tanto pelo bom ensino mas até mesmo nisso (que é o básico) têm sido faltosos para conosco.
Comunicação, participação com membro do <i>Campus C</i> e implantação de notícias.
Conceder mais oportunidades aos alunos menos favorecidos.
Conscientização de professores no âmbito de atividades acadêmicas
Creio eu que nada.
Creio que a gestão faz um bom trabalho e na maioria das vezes sabe ouvir os alunos e atende-los, creio que continuando assim e também buscando olhar para os problemas dos alunos para que os mesmos não sejam desistentes de seus curso, é de grande ajuda, parar para ouvir onde pode melhorar pra que tente deixar a instituição de forma acessível a todos.
Creio que ainda deveriam ouvir mais os alunos, e não somente seus desejos pessoais. Um exemplo foi ficar sem aula por um período longo, creio que uma escola que se diz tecnológica deveria estar preparada para amparar o aluno nesse período.
Dar mais liberdade e ouvir mais aqueles que acabaram de iniciar seus cursos e de iniciar na instituição igualmente a aqueles que ja são veteranos
Dá mais voz aos docentes e aos alunos, por meio de referendos.
Dar a mesma importância que o integrado tem ao superior.

Dar espaço e liberdade aos alunos do ensino superior para participar e opinar das tomadas de decisões dos conselhos.
Dar mais ouvidos a voz dos alunos acerca de situações que estão sendo desconfortáveis para eles
Dar mais ouvidos aos pais e alunos
Dar mas voz aos estudantes, ser mas transparente em relação às questões que envolvem a comunidade estudantil
Dar oportunidade de fala aos alunos
Deixaria de olhar mais pra mim e ter mais amor ao próximo
Dentro da minha experiência a instituição é extremamente democrática
Desenvolver melhor a questão de seleção dos alunos que precisam de auxílios e bolsas estudantis, e aumentar a quantidade dessas bolsas.
Deveria escutar mais os alunos
Deveria haver uma abertura a mais para conversa entre os docentes e discentes, de forma que as opiniões fossem verdadeiramente levadas em consideração e até mesmo implementadas.
Deveria mudar os instrumentos de avaliações, deveria ter
Deveria ter mais apoio psicológico para os alunos e os alunos deveriam participar mais das reuniões entre os reitores
Deveriam criar um meio para sugestões e reclamações, ao qual professores e gestores possam ter acesso e acatar a esses pedidos. Atualmente não é muito fácil ter acesso a alguém que possa acatar sugestões de alunos para melhoria e/ou reclamações.
Deveriam disponibilizar mais informações aos alunos e a os responsáveis, porque há muitas coisas que a maioria nem sabia que existiam.
Deveriam ouvir mais os acadêmicos e a comunidade, dar mais oportunidades igualitárias e serem mais justos em seus processos seletivos, além de os processos para escolhas de diretores e reitores serem democráticos escolhidos pela comunidade escolar!
Deveriam ouvir mais os alunos e não abafar casos como tem feito
Deveriam ouvir mais os estudantes e seus pais. Fazem questionários e muitos deles são quase para simplesmente nada ja que as sugestões não são realmente atendidas.
Deveriam perguntar aos responsáveis (Pais) sobre como deveria ser feito com 2 anos em 1 ou se os alunos deveriam repetir
Deveriam realmente exercer a democracia, divulgar dados. É tudo muito oculto, existem questionários, mas as decisões são tomadas sem relevar a opinião deles.
Deveriam ter mais responsabilidade com os alunos em relação a tudo.
Durante o período de pandemia o [IFBEPT] ouviu através de questionário os alunos no entanto nada foi feito para o ensino médio na oferta de ensino remoto, como forma de garantir o direito à educação.
É ótima a democracia existente
É preciso que haja maior participação do voto da classe estudantil.
Efetivar a participação dos estudantes e o protagonismo juvenil
Elaboração de visitas técnicas a todos os estudantes, sem nenhuma exceção

Eles deviam incluir mais os alunos em algumas situações para que nós possamos dar nossa opinião também.
Eles deviam ouvir mais os alunos
Eles ouvirem e ACATAREM as sugestões dos alunos
Em minha opinião, a gestão do [IFBEPT] está boa ,não precisará muda em nada.
Em minha visão, já está democrática
Em vários ocorridos com nós alunos do [IFBEPT] - <i>campus</i> [A] e a gestão, escutaram nossas reclamações sobre certos professores mas não fizeram absolutamente NADA em relação a isso, só foi dito que eles não poderiam se meter na metodologia do professor, mais de 50% da turma ao final no semestre foi reprovada, todos se sentindo insuficientes academicamente e não foi por falta do que fazer, houve abaixo-assinados, houve reuniões, responsáveis foram lá, mas não tinha acordo. Todas as vezes ou a maioria das vezes que reclamamos de algo, só o que eles fazem é escutar, não levam em consideração a nossa opinião, recentemente tentamos voltar pelo menos desde o início as aulas que estão marcadas pra começar em março para que nenhum aluno fique prejudicado por passar 1 ano sem estudar, mas tudo o que conseguimos foi um "Não é possível", então agora que não conseguimos iremos retomar de onde paramos em 2020, perto das provas finais, sem lembrarmos de nada e se algum servidor fazer besteira é certo de que a gestão vai passar pano pra eles, para que não suje a imagem do [IFBEPT]. O grêmio atual não faz absolutamente nada, só estão lá existindo. É isto :)
Enquanto Instituto Federal,eu observo que ele apresenta estruturas financeiras,materiais e de pessoal de qualidade. Apresenta para os alunos projetos educacionais importantíssimos para a formação escolar ,contudo, em momentos de decisão que refere-se aos docentes, as reclamações, questionamentos dos estudantes não são,de fato, encaradas com seriedade, falta,sim, espaço para os alunos discutirem assuntos que não somente pertencem aos setores que organizam o planejamento das aulas e pessoas envolvidas. Por exemplo, recentemente aconteceu uma <i>live</i> com o diretor sobre como será as aulas esse ano ,2021, e muitas perguntas dos alunos não foram respondidas, além de muitos se perguntarem o motivo de a gestão do [IFBEPT] tomar decisões sobre o ensino somente agora, visto que as suas decisões foram semelhantes às de outros IF's logo no início da pandemia ,em 2020. Então, porquê nos fez perder um ano? Por que quanto reportamos algum problema à coordenação do integrado fica lá, não é conferido para nenhum outros setor, ou se é não observa-se medidas efetivas. O [IFBEPT] é uma instituição de ensino de qualidade,mas perde quando não encara com seriedade as reclamações e sugestões dos seus estudantes.
Envolvimento, deixar que as pessoas tenham fala, que possam expor suas dores sem temer os opressivos da instituição. Fazer o que realmente prometem, não falar que vai fazer e ficar enrolando até cair no esquecimento, melhoras a ética de professores/alunos, etc.
Escuta a opiniões dos alunos sobre mudanças a serem feitas, pois, nem todas as mudanças exercidas são de total apoio dos alunos.
Escutar e atender mais os pedidos dos alunos
Escutar mais os alunos
Escutar mais os alunos e responsáveis nas decisões
Escutar mais os alunos e suas dificuldades
Escutar mais os alunos!
Escutar mais os alunos.
Está Boa como está
Esta ótimo, do jeito que tá!

Está tudo em perfeita ordem
Estarem disposto a ouvir mais os estudantes
Estou satisfeito como está
Eu estou de acordo com a democracia atual
Eu queria que eles atendessem as pessoas com condições financeiras mais baixas , pq tem pessoas que não necessitam de auxílio é recebem, só queria que eles dessem uma olhada nisso
Eu sinceramente não acho q posso opinar quanto, pois o [IFBEPT] tem um ótimo sistema democrático, mas essa "perfeição" as vezes se torna algo incômodo,pois tudo tem de ser feito a risca ao protocolo, e caso voce saia disso, está errado
Existem algumas "panelinhas" de famílias no [IFBEPT] <i>Campus</i> [C], em que, sempre que é feito um processo seletivo para professores, funcionários e cargos, eles priorizam seus familiares/conhecidos/amigos. Deixando o processo seletivo desigual no quesito aprovação. Não sei dizer se nos outros <i>campus</i> é assim, mas pelo menos no <i>Campus</i> [C], eu pude observar isso.
Existir uma caixa de sugestões para os alunos poderem deixar suas questões e realmente lerem e considerarem o que os alunos tem a dizer.
Falta de <i>feedback</i> , saber o porquê uma pessoa não ganhou o auxílio mesmo ela precisando bastante.
Fazer da melhor maneira as ideias e sugestões dos acadêmicos que sempre se buscam as mesmas questões.
Fazer mais reuniões na qual os façam ouvir melhor os alunos.
Fazer reuniões mensalmente com os alunos.
Igualdade
Incentivar os alunos para se tornarem mais ativos no cotidiano dos <i>Campus</i> . Alunos que entendem e se interessam pelo desenvolvimento de sua Academia, trazem muitos benefícios e mudanças perenes.
Incentivo direto a ciências administrativas, com grades extras, de forma não obrigatória! Agradeço a oportunidade!
inclusão dos estudantes para decisões que os envolvem
Isso depende da sua visão, pois democracia não é ouvir minorias em detrimento à maioria (como acontece no tocante a ativistas lgbt, esquerdistas, viciados, mimados e etc). Não vejo falhas na condução democrática do [IFBEPT].
Levar em consideração a opinião de todos.
Levar em consideração, DE VERDADE, o que é proposto pelos estudantes do <i>campus</i> que são quem realmente estão sentados nas cadeiras da sala de aula e lidando com certas situações que precisam ser resolvidas. Tem reuniões para todos exporem suas opiniões? Sim, tem! Mas, muitas vezes nos encontramos frustrados ao sair de uma reunião que deveria sanar dúvidas e problemas corriqueiros do dia-a-dia de nós alunos. Também seria muito importante rever algumas regras
Liberdade de expressão
Maior abertura para a participação estudantil.
Maior atenção aos pedidos dos estudantes.
Maior participação dos estudantes nas decisões pertinentes a eles.
Maior participação dos alunos e transparência nós mais diversos processos

Maior participação dos alunos nas decisões pertinentes ao Instituto.
Maior participação dos alunos, que se interessem por isso
Maior participação dos representantes de turmas no desenvolvimento de projetos e decisões por parte do Instituto, para que eles possam representar assim, a opinião dos demais estudantes.
Maior transparência em suas atividades e um maior número de participação dos alunos em questões que envolvem o [IFBEPT].
Mais agilidade no atendimento ao estudante.
mais atenção ao apoio psicológico dos alunos
Mais comunicação com os alunos, sabendo ouvir, e ver seus questionamentos.
Mais envolvimento com os alunos .
Mais espaço para os alunos no momento de discutir projetos e ações que envolvam o Instituto uma vez que implica diretamente na vida acadêmica do aluno, reuniões mensais abertas aos alunos que quiserem se envolver, não somente com os representantes
Mais informações sobre o momento de decisões e abrir espaço para os alunos (quando a decisões são tomadas, não ficamos sabendo, quando chegar a informação aos alunos, já foram tomadas).
Mais organização, o <i>campus</i> [C] se comparado aos outros, é o que tem menos organização
Mais participação
Mais políticas públicas que atendam os mais necessitados
Mais publicidade/ divulgação de eventos
Mais transparência e democracia, a própria participação da comunidade acadêmica.
Mais Transparência
Mais transparência, mais rodas de conversa para debaterem acerca das necessidades dos alunos, que muitas das vezes são ignoradas pelos gestores
Mas na escolha dos reitores
Melhor acesso aos gestores, com resposta mais rápida na solução de problemas e uma atenção maior aos estudando que entram no meio do curso, para uma formação conjunta com a turma ou de forma que não tenhamos que retornar tanto ao início do curso, quando a turma está finalizando já. Uma oferta mais rápida de disciplinas pendentes também seria de grande ajuda.
Menos ensino ideologizado, respeito a todas as formas de pensar.
Mudar em nada, não tem o que mudar
Mudar o peso do voto dos alunos nas eleições
Muita coisa não chega aos ouvidos dos alunos, portanto a comunicação entre gestores e discentes deveria ser maior e mais frequente. Consequentemente, os alunos saberiam como participar mais das decisões e seriam mais participativos.
Na escolha do Reitor(a) e Diretor(a), a decisão ser mais justa. E dar mais espaço para os alunos se manifestarem.
Na minha humilde opinião,o [IFBEPT] é uma excelente Instituição não tenho o que reclamar nesse exato momento!
Na minha opinião não deveria mudar nada está muito bem como está!!

Na minha opinião não é necessário uma mudança tão grande, existem vários setores que tem como objetivo atender certas necessidades do aluno, porém alguns deles não funcionam como deveriam, é o caso do setor médico, já presenciei casos de pessoas que estiveram nesse setor e não havia ninguém para atender.
Na minha opinião tá tudo certo
Na minha opinião, o [IFBEPT] poderia ofertar pelo menos um curso de especialização voltado aos alunos de licenciatura.
Nada.
Nada a declarar.
nada a declarar.
Nada a dizer.
Nada, na verdade não tive muito tempo para ter uma opiniao formada sobre o [IFBEPT].
Nada.
Não basta apenas ouvir dicas ou reclamações dos alunos. É necessário que acatem, resolvam e realmente façam o que a maioria dos alunos pedem.
Não deixar os alunos perderem 1 ano fazendo nada enquanto eles falam que são contra
Não estou apto a responder
Não há autonomia dos <i>Campi</i> , o que foi prometido na última eleição para a reitoria foi totalmente descumprido pela gestão! Os discentes não podem se expressar livremente, pois lhe é tolhida pela gestão a livre iniciativa para a montagem de Centros Acadêmicos e Grêmios estudantis! A gestao só é democrática no nome e/ou quando querem ganhar a eleição.
Não há necessidade de mudar nada.
Não sei dizer
Não sei dizer, pois não me envolvo muito.
Não sei dizer.
Não sei formular uma boa opinião, porque não tive muito tempo de convívio presencial.
Não sei muito o que dizer sobre os órgãos porque nunca me inteirei do assunto apropriadamente, porém meu maior obstáculo no [IFBEPT] foi e continua sendo a carga horária e psicológica que os alunos recebem. estudar no [IFBEPT] antes me parecia uma boa decisão mas o que encontrei lá destruiu minha saúde mental totalmente (não apenas por causa do instituto) e atualmente não me faz querer recomendar a instituição para ninguém. apesar de tudo me fez aprender muito, gosto dos professores e de seus métodos embora não sejam muito inclusivos ou não se preocupem com alunos que possuem problemas de interação social como eu, outro fato que dificulta minha participação em tudo. acredito, por fim, que o [IFBEPT] deveria oferecer maior acessibilidade e acatar as decisões dos alunos, porque raramente nos dão ouvidos.
Não sei responder
não sei responder
Não sei responder. Normalmente eu ficava atolado de trabalhos e não tinha muito tempo para pensar nisso.
Não tenho nada em mente
No ano de 2020, perdemos um um ano de estudo,com isso vários alunos ficaram atrasados, e com isso vários alunos estão pensando em desistir da sua vaga no [IFBEPT], o correto seria haver uma solução para esse problema.

No [IFBEPT] existem algumas normas a se cumprir, devido as diferenças de idade e diferentes formas de ensino: integral, integrado e superior. Algumas coisas são diferentes. Gostaria que fosse mais igualitário. Mas entendo que algumas medidas são necessárias para o progresso dos <i>campi</i> .
No meu pensar,por enquanto nada,até aqui fizeram trabalhos incríveis!
No meu ponto de vista está bom.
Nós estudantes deveríamos ter mais voz em relação às decisões. Pois, às vezes colocamos nossa opinião em algo, e mesmo assim não adianta muita coisa.
Nos processos seletivos
O acontecer parte dos gestores que tomam frente da situação, então se não tá evoluindo, se as pessoas estão a mercê de algumas ocorrências é adequado mudar a gestão.
O desenvolvimento de medidas que aproximem o aluno da instituição
O desmonte dos palanques políticos a cada fim de eleição para que possamos trabalhar com fluidez.
O estudante com necessidades especiais,deveriam ter um cuidado maior,ser visto com mais respeito e serem amparados com tudo que eles precisam para aprender.
O [IFBEPT] conta com representante que na maioria das vezes não representam as necessidades e opiniões dos estudantes. Sendo assim, acredito que deveria haver uma abordagem direta com os prejudicados ou beneficiados com isso. Por exemplo: poderiam ir às salas ou criar fóruns nas redes sociais para não depender das ações de terceiros
O [IFBEPT] deveria estabelecer uma forma mais eficaz e consistente dos alunos participarem das decisões importantes sobre a gestão acadêmica, incluindo nossas opiniões e visões sobre os assuntos que envolvem o mesmo.
O [IFBEPT] deveria permitir que os alunos ajudassem em algumas escolhas.
O [IFBEPT] e seus gestores deveriam tratar seus discentes com mais empatia e humanidade, pois em muitas vezes são tomadas decisões sem as menos perguntarem se nós estamos de acordo. A cobrança em cima dos estudantes-falando exclusivamente dos estudantes de ensino integrado do ensino médio- é muito alta e isso acaba prejudicando e causando danos psicológicos nos mesmos.
O [IFBEPT] sempre demonstra atividades democráticas, mas verdadeiramente o estudante é ignorado mostrando que a sua opinião so serviu pra estatísticas e nao para a verdadeira melhora. Meu conselho é que a instituição seja verdadeira, levando realmente em conta a opinião dos alunos para que o ambiente seja saudável, estou no meu último ano e só peço que ouçam as novas turmas que entrarem, adolescentes também têm opiniões válidas!
O incentivo na formação de diretórios acadêmicos, também chamados Centros acadêmicos, deveria ser maior. O instituto só possui um Centro em toda a sua história devido a essa falta de incentivo, assim a relação aluno-[IFBEPT] acaba deixando a desejar.
O que o [IFBEPT] precisa é que os <i>campi</i> tenham autonomia de tomar suas próprias decisões, ouvindo os estudantes e agindo de acordo com as necessidades de cada <i>campi</i> . Pois, a forma como o <i>campus</i> [C] está sendo censurado pela reitoria, onde o diretor geral eleito não tem autonomia de escolher a equipe com quem ele quer trabalhar, não corresponde com uma gestão "DEMOCRÁTICA".
O voto para a escolha de reitor e diretor deveria ser obrigatório para todos os alunos e servidores da instituição.
Ocorrer menos nepotismo na gestão/direção.

Olhar mais as necessidades dos alunos, melhorar os laboratórios com equipamentos na quantidade necessária ,montar um espaço adequado para descanso dos alunos do integrado e durante as eleições ter mais transparência .
Opinião dos alunos
Organização
Organização na comunicação com os estudantes. Agente fica perdido em saber informações sobre os cursos e os departamentos, questões burocráticas.
Os alunos deveriam ser ouvidos de forma efetiva
Os alunos deveriam ser ouvidos e terem uma opinião respeitada e levada em conta.
Os alunos não tem acesso a biblioteca, ela fica no monte Olimpo onde só Deuses podem entrar. Não tem biblioteca <i>online</i> . A seleção para entrada não é democrática. Pois todo [mundo] deveria entrar e estudar já que é uma escola paga por tributos do público....Não há decisões rápidas para problemas, muito burocrático... Na pandemia deveríamos ter estudado buscando na instituição ou trazida pelo correios as apostilas, pen-drives, cd-room, whatsapp, TV, como era no telecurso, mas perdemos 1 ano e... No [IFBEPT] não se discute política, os alunos saem analfabetos políticos. A política feita lá dentro é para interesse individual. Não para conscientização da comunidade [do IFBEPT] e seu entorno....Não é transparente e nem orientado e falado onde o aluno deve fazer qualquer reclamação a respeito de seu aprendizado. Os alunos não se sentem úteis para a comunidade em torno do [IFBEPT].
Os alunos terem mais voz dentro dessa tal democracia
Os competentes pela orientação e esclarecimentos em tempo integral durante expediente do <i>campus</i>
Os estudantes terem uma postura mais ativa.
Os gestores do [IFBEPT] tem que se atentar mais às opiniões dos alunos, pois essa comunicação não é 100% entre gestores e alunos .
Os gestores poderiam ouvir mais os alunos quanto aos seus questionamentos e opiniões. Os professores poderiam ter maior liberdade de ensino. A disponibilização de auxílios, como o de transporte, poderia ser mais justa, visto que muitos recebiam sem necessidade, e outros, que de fato precisavam, não eram contemplados.
Os Gestores sempre serem claros com os alunos sobre as decisões sendo tomadas e contar com a participação de pelo menos 1 membro de cada turma para também ajudar e dar sua opinião como estudante nas decisões, principalmente quando envolve os alunos
Os professores ouvirem mais os alunos em relação ao estudos, pois esse ano nós ficamos esquecidos sem o devido apoio, e quando precisávamos de alguma informação, muitas das vezes não éramos atendidos infelizmente.
Os representantes de cada turma de curso técnico participam como porta-voz dos estudantes nas reuniões juntos com os coordenadores, geralmente os representantes só ouvem as propostas colocadas pela coordenação mas de verdade a coordenação sequer ouviu as propostas dos estudantes para certas situações, quem dirá aceitá-las
Os setores que são para os estudantes devem realmente atender as necessidades, reclamações, solucionar os problemas
Ouvir mais os alunos e professores.
Ouvir mais as necessidades dos discentes.
Ouvir a opinião dos alunos
Ouvir a todos.

Ouvir as necessidades dos alunos e dar a oportunidade para os alunos participarem dos eventos científicos e de bolsas de formação continuada para que os alunos possam ter as mesmas condições de ter uma formação de qualidade que os demais alunos que certos professores consideram queridinho deles, só porque os convém a maioria das vezes.
Ouvir as opiniões dos estudantes, pois muitos querem dar alguma idéia pra ajudar, mas nem todos são ouvidos.
Ouvir de verdade os alunos, tipo de verdade! é chato ver certas situações e se sentir em dúvida de tipo "será q entrar pro [IFBEPT] foi a escolha certa?"
Ouvir mais a comunidade estudantil
Ouvir mais as propostas dos estudantes
Ouvir mais os alunos e auxiliá-los no que precisarem.
Ouvir mais os alunos e o que eles tem a oferecer, muitos discentes tem idéias incríveis e extraordinárias, porém não basta só ouvir ,precisa engajar isso,e fazer uma aliança entre gestão e os alunos para que possamos ter um convívio com mais harmonia.
ouvir mais os alunos e resolverem problemas que envolvam o relacionamento do mesmo com o [IFBEPT]
Ouvir mais os alunos e, se possível, aplicar na prática as sugestões oferecidas, pois somos sempre apenas ouvidos mas nunca atendidos
Ouvir mais os alunos, acatando as opiniões dos mesmos.
Ouvir mais os alunos, dando mais importância a nossa voz e como consequência tomando decisões rápidas e minimizando os danos ao nosso futuro estudantil, ser o mais rápido possível
Ouvir mais os alunos, e serem mais ágeis em tomadas de decisões.
Ouvir mais os alunos, investir em talentos, ser mais presente e dar apoio psicológico e conselhos para sua vida profissional, além de preparar o mesmo
Ouvir mais os alunos, já que muitas das vezes os alunos são os que se deparam diariamente com os problemas da instituição.
Ouvir mais os alunos, levar em consideração as opiniões/críticas sobre instituto e seus docentes, rever alguns métodos de professores.
Ouvir mais os alunos, suas sugestões etc
Ouvir mais os discentes e levar em consideração as opiniões
Ouvir mais os estudantes do estabelecimento
Ouvir mas os alunos e por em prática as opiniões.
Ouvir o que os alunos têm a dizer, pois cada curso tem sua necessidade, assim como os alunos
Ouvir os alunos
Ouvir os alunos o que precisa melhorar
Ouvir os pais e os alunos.
Ouvir todos os estudantes e sua opinião.
Ouvir um pouco mais os estudantes
Ouvirem mais as necessidades dos estudantes do ensino superior.
Para mim está tudo ótimo.

Pararem de tentar tornar o [IFBEPT] em uma ditadura, se organizarem melhor e terem comunicação entre seus docentes e funcionários, e ouvirem os estudantes quando estiverem pedindo algo urgente
Participação da comunidade discente.
Participação dos alunos em todas as decisões referente aos estudantes
Participação e diálogo no cotidiano dos gestores com os discentes, ao menos uma vez no mês para que os alunos sejam de fato ouvidos.
Participação mais direta dos alunos.
Poderia pôr uma caixa de sugestão para alunos e colaboradores expor a suas ideias de melhorias.
Por mais que os alunos estejam inseridos em algumas decisões tomadas pela instituição, raramente, nós alunos, somos de fato ouvidos. Suponho que a instituição deveria dar mais ouvido as ideias dos alunos pois estes é quem estão em formação e se forem ideias pertinentes por quê não adotar?
Pra mim a democracia do [IFBEPT] e ótima estão de parabéns
Precisa de mais disponibilidade dos gestores para com os acadêmicos.
Precisam escutar mais os alunos e realmente nos trazer resultados, pois só falar e ouvir (sem ação) não resolve nada.
Prefiro não responder.
Prefiro não responder.
Prestar mais atenção ao que os estudantes tem a propor e não tentar calar de nenhuma forma ninguém.
Que a opinião dos alunos fosse mais considerada, principalmente levando em conta a situação de ensino remoto adotado devido a pandemia.
Que eles nos escutem e façam dois anos ao mesmo tempo, com aulas presenciais, porque ninguém quer ficar mais um ano naquele lugar
Que eles pudessem ouvir mais os alunos seja para dar soluções, sugestões, e solucionar dúvidas e auxiliar alunos sobre assuntos de transferência ou coisas assim.
Que escutem mais os alunos e seus planos para uma boa educação.
Que nas eleições o voto dos alunos tenha mesmo peso dos votos de funcionários e docentes da instituição pois a vivemos em uma democracia onde o povo no [IFBEPT] é representado por seus estudantes.
Que o aluno participasse conhecendo cada setor e suas funções. Pois existem serviços de auxilio e apoio ao aluno, que por falta de informações acabamos não tendo acesso. Resumindo, não há um <i>tour</i> ou tutorial de cada departamento, para que o discente saiba exatamente onde ir quando necessário. Dessa forma ele conhecerá mais o ambiente institucional e dos servidores, e assim terá mais conhecimento e informação em decisões democráticas no instituto.
Que o governo desse mais atenção para essa grande estituição.
Que os alunos possam ser mais consultados sobre os processos e possam participar mais da tomada de decisões.
Que os coordenadores informassem no inicio dos cursos sobre as politicas pedagógicas do [IFBEPT].
Que os gestores incluam mais os alunos nas decisões, principalmente no período em EaD e que as reivindicações sejam não só ouvidas, mas atendidas.
Que os gestores ouçam de verdade as necessidades dos docentes e discentes.
Que participem diretamente com os alunos, e ouvirem suas necessidades!

Realizações de grêmio estudantil.
Realmente ouvir os alunos e ver as necessidades do publico em geral
Relações de comunicação com os alunos, quando ocorre a falta de um professor, por exemplo.
Reunião Mensal entre os representantes de turmas junto aos representantes do instituto para discutir melhorias acerca do [IFBEPT].
Sabemos que o [IFBEPT] não esta com uma boa imagem para os alunos, por causa do ocorrido que aconteceu durante a pandemia relacionado ao EAD, simplesmente pelo fato de tomadas de decisões sem antes consultar o aluno. Isso é uma prova de como a democracia esta em falta no [IFBEPT], sendo que os principais afetados foram os alunos que nem tiveram voz alguma para opinar nessa decisão e eles afetaram o TEMPO das vidas dos alunos isso é um item de nossas vidas que não tem volta. Só pelo texto acima já sabemos que tem algo errado nas tomadas de decisões uma forma de melhorar a democracia da escola era criar uma plataforma que tivesse votação para alguma decisão e nessa mesma pagina uma parte para dar sugestões para o que podia melhorar, uma das nossas dificuldades como aluno é perder o medo de opinar, uma forma de corrigir isso era através da plataforma opinando anonimamente sendo assim nos aproximariamos de coordenadores e diretores para assim formar uma escola melhor.
Saber mais as opiniões dos alunos, antes de tomar qualquer decisão.
Se eles pararem de passar a mão na cabeça de alguns alunos seria muito bom, passar bem.
Sei lá
Seja posta em prática opiniões e sugestões que favoreçam o Instituto e suas ações em relação aos alunos e seus interesses tanto na questão educacional quanto social
Sem opinião formada.
Sem sugestões
Ser mais rígido, ainda mais agora com essa situação que estamos passando da pandemia
Ser mais transparente, para vislumbrar com clareza suas ações e atitudes dentro do processo ensino aprendizagem
Ser refeito todo o planejamento de forma responsável da qual ambos os lados estejam aptos para ouvir e se ajudarem para regularizar uma situação que pode ser denominada como "catástrofe camuflada "
Seresc
Serem mais justos, não pensem apenas no dinheiro! Principalmente quando estamos falando de auxílios
Seus gestores.
Simplesmente ouvirem os alunos! Sempre estamos dispostos a mudar e a ajudar o [IFBEPT] a evoluir, porém 90% das decisões são tomadas sem nossa opinião ou sugestão sobre, sempre tentamos nos expressar mas nunca possuímos repostas, nem sim nem não, apenas nos ignoram e nos passam pro lado
Sobre a parte interna da lanchonete.
Tem que mudar a forma como eles estão tentando lidar com os acontecimentos atuais. A falta de organização em relação aos estudos dos alunos, deixaram a desejar bastante, parece que não se importam.
Tem uma minoria de soberba exacerbada, São poucos, mas causa tristeza...mas por maturidade e respeito a democracia. Temos que conviver.
Tentar compreender mais os estudantes
Ter ideias que possam melhorar no desempenho da instituição.

Ter mas comunicação diretamente com os representantes de turmas.
Ter pessoas para atender
Ter um diálogo com os estudantes sempre que possível colocando em pauta todos os assuntos de interesse para todos!
Ter um envolvimento maior dos alunos
Ter uma maior organização e considerar opiniões de alunos para conseguir ter acesso a, por exemplo, possíveis soluções de problemas que o [IFBEPT] pode ter que lidar em algum momento em sua gestão.
Tô bom assim!
Todos com seus conhecimentos sugerir à alta gestão, coordenações solicitar e participar das visitas às famílias dos discentes de seus cursos nesse atual momento ter conhecimento <i>in locu</i> das realidades para sugerir acolhimento de forma democrática aos discentes dos cursos que coordenam e de fato assessorar os demais setores na consecução de uma Gestão Democrática, feita por todos. Não centrado apenas na alta Gestão como se tem ocorrido alguns aspectos. Não por omissão dos gestores mas por uma assessoria tímida.
Todos os alunos deveriam receber avisos importantes, pois muitas vezes, quando passado somente ao representante, o mesmo não é capaz de repassar as informações com a mesma integridade da qual lhe foi passada.
Tornar os meios mais acessíveis
Transparência de processos seletivos e uma melhora EXPRESSIVA nos cuidados psicológicos com os alunos dos <i>campi</i> . Nós também sentimos muita falta da resposta dos diretores dos cursos em questões emergenciais que mesmo com as devidas exigências documentais são completamente ignoradas por semanas. Sinto falta também da democratização nos setores esportivos do [IFBEPT], os técnicos dos times não tem NENHUM preparo e quando os próprios atletas resolvem conseguir um técnico, são barrados pela gestão que não entende a situação.
Tratar mais, de uma assistência técnica para o nível superior, como: indicações para estágios, ou mesmo disponibilizar dentro da própria instituição!
Tudo
Tudo
Um conselho estudantil de voz ativa e q fizéssemos mais diálogos com todos os estudantes para acatar medidas para o [IFBEPT].
Um conselho mais atuante para melhor atender os alunos em todos os ensinos
Um maior acesso de pessoas (alunos) de outras escolas que não tenham acesso a materiais e informação quanto ao [IFBEPT]. Como uma parceria com a rede municipal, incluindo crianças desde pequenas a saber melhor utilizar a <i>internet</i> tal qual um meio de inter informações.
Uma maior divulgação na abertura de processos seletivos de benefícios dos estudantes.
Uma participação mais ativa dos alunos, os quais não possuem voz forte nas decisões do [IFBEPT].

APÊNDICE 25. MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A gestão democrática como categoria de análise das práticas de gestão de um Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica**”. O **objetivo primário** deste trabalho é: Compreender de que maneira o Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica (IFBEPT) tem conseguido institucionalizar as ações determinadas nos documentos normativos que o constituem, tendo como foco os aspectos de gestão democrática.

Para tanto, delinhamos os seguintes **objetivos secundários**: Contextualizar o IFBEPT no setor educacional em que atua, quanto ao seu surgimento, regulamentação e peculiaridades em relação à sua atuação; Identificar os fatores normativos que caracterizam os Institutos Federais e verificar seu nível de institucionalização nas práticas e ações do IFBEPT, à luz da gestão democrática e; Caracterizar e descrever os modelos de gestão em ação na organização e compreender como influenciam no alcance dos objetivos organizacionais.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas e/ou questionários (em momentos previamente agendados para sua conveniência). Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para analisar como IFBEPT tem conseguido institucionalizar as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos a partir dos quais dirige as suas práticas. Assim, será possível entender qual o modelo de gestão é adotado pelo Instituto, sua organização, as formas de tomada de decisão, fazendo uso da margem de autonomia de que possa dispor e da participação dos atores que de alguma forma com ele interagem. Todas estas questões podem revelar os meios pelos quais são institucionalizadas, ou não, as orientações normativas provenientes das diretrizes que norteiam as práticas de gestão democrática destas organizações.

. Os **riscos** da sua participação nesta pesquisa estão relacionados à divulgação de suas respostas pessoais, causando-lhe qualquer tipo de constrangimento. Neste sentido, será assegurada a confidencialidade e a privacidade das respostas, assim como a proteção de sua imagem. Para o questionário, não haverá meios de identificação dos respondentes e para os dados obtidos com a entrevista serão utilizados pseudônimos ou suprimidas informações que possam de alguma forma trazer prejuízo ao entrevistado. Outro risco

A pesquisa realizada sobre gestão democrática no IFBEPT poderá oferecer como **benefícios** conhecimentos sobre o modelo de gestão educacional executado pelo órgão, possibilitando juízos de valor e o estabelecimento de estratégias e ações por parte da gestão, impulsionadas também pela comunidade acadêmica buscando compreender, prevenir ou aliviar problemas que podem estar afetando o bem-estar dos indivíduos. Ou até mesmo constituir quadro de referência para o compartilhamento de conhecimento com outros Institutos ou sistemas educacionais que possam melhorar suas práticas em função dos resultados verificados nesta pesquisa.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

O(a) Sr.(a) terá o direito a ser ressarcido de gastos que tenha realizado para participar da pesquisa, assim como aqueles realizados por eventuais acompanhantes.

O(a) Sr.(a) terá o direito a assistência e indenização no caso da sua participação na pesquisa venha a lhe causar qualquer tipo de dano.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 96991977182 (celular) que também recebe ligação a cobrar, ou pelo e-mail alessandro.oliveira@ifbept.edu.br. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil pelo *site*: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/.server-plataformabrasil-srvjpdf130>, para obter mais informações.

Desde já agradeço,

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “**A gestão democrática como categoria de análise das práticas de gestão de um Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica**”.

Município A, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pesquisador

Alessandro Silva Souza Oliveira

Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica - IFBEPT

Cel: (96) 991977182 e-mail: alessandro.oliveira@ifbept.edu.br

APÊNDICE 26. LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009

- Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.

Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967

- Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990

- Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994

- Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999

- Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

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.

Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012

- Dispõe, dentre outros assuntos, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; altera a remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências.

Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES/INEP, de 2018

- Apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2019.

APÊNDICE 27. REGULAMENTAÇÃO DO IFBEPT CITADA

Ata da 45ª Reunião Virtual Ordinária do Conselho Superior, de 19 de dezembro de 2020.

- Aprova a alteração organizacional do IFBEPT, dentre outras ações.

Edital Proen nº 10/2021, de 2022.

- *Regulamenta o Processo Seletivo para Cursos Técnicos de Nível Médio da Forma Integrada, Modalidade Presencial, para o 1. Semestre de 2022.*

Estatuto do Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, de 25 de abril de 2016.

- Dispõe sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica, de dezembro de 2018.

- Estabelece todas as políticas e práticas de gestão que o IFBEPT pretende implantar no período compreendido entre 2019 a 2023.

Regimento do Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica – IFBEPT, de 2018.

- Define o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFBEPT.

Resolução nº 19, de 06 de dezembro de 2011.

- Aprova o processo de avaliação de desempenho dos integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação do IFBEPT.

Resolução nº 37, de 28 de dezembro de 2012.

- Aprova o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado dos Cursos Superiores do IFBEPT.

Resolução nº 16, de 02 de maio de 2014.

- Dispõe sobre o processo de avaliação de desempenho do Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFBEPT.

Resolução nº 29, de 13 de Março de 2017.

- Aprova a Regulamentação da Política de Capacitação, de Qualificação e o Programa de Formação

Continuada dos Servidores do IFBEPT.

Resolução nº 116, de 22 de Dezembro de 2017.

- Aprova a alteração do Organograma do IFBEPT.

Resolução nº 9, de 16 de fevereiro de 2018.

- Aprova a regulamentação das atividades docentes no âmbito do IFBEPT.

Resolução nº 68, de 26 de novembro de 2018.

- Aprova *ad referendum* o Plano de Integridade do IFBEPT.

Resolução nº 110/2019, de 5 de novembro de 2019.

- Aprova a reformulação do Regimento Interno do Conselho Superior do IFBEPT.

Resolução nº 92, de 09 de dezembro de 2020.

- Aprova *ad referendum* a atualização do organograma da reitoria e *campus* do IFBEPT.

Resolução nº 99, de 16 de Dezembro de 2020.

- Homologa Resolução nº 92, *ad referendum*, que atualiza o organograma da Reitoria e *campus* do IFBEPT.

Resolução nº 75, de 27 de dezembro de 2021.

- Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Gestão Comercial, modalidade presencial, do *campus* e do IFBEPT.

Retificação da Resolução nº 107, de 06 de novembro de 2019.

- Retificar a resolução que trata da licença para capacitação e afastamento para pós-graduação *stricto sensu* do IFBEPT.

Retificação da Resolução nº 31, de 22 de março de 2019.

- Retificar a resolução que trata da aprovação da regulamentação da política de assistência estudantil do IFBEPT.