

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LAUCE NORIYO DE MORAES NOZAKI

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRESSUPOSTO DE EFETIVIDADE NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS VALPARAÍSO – UM ESTUDO
DO CONSELHO DE CÂMPUS E SUAS ATRIBUIÇÕES**

ANÁPOLIS – GO

2019

LAUCE NORIYO DE MORAES NOZAKI

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRESSUPOSTO DE EFETIVIDADE NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS VALPARAÍSO – UM ESTUDO
DO CONSELHO DE CÂMPUS E SUAS ATRIBUIÇÕES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação

Orientador: Prof. Dr. Adelino Candido Pimenta

ANÁPOLIS – GO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Nozaki, Lauce Noriyo de Moraes

A gestão democrática como pressuposto de efetividade no Instituto Federal de Goiás - |Câmpus Valparaíso - Um estudo do Conselho de Câmpus e suas atribuições/ Lauce Noriyo de Moraes Nozaki – Anápolis: IFG, 2019.

168 p.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Cândido Pimenta.

S231t Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Bibliografia.

Apêndices.

1. Gestão democrática – Conselho de Câmpus. 2. Câmpus Valparaíso de Goiás 3. Instituto Federal de Goiás. I. PIMENTA, Adelino Candido (orientador).

LAUCE NORIYO DE MORAES NOZAKI

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRESSUPOSTO DE EFETIVIDADE NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS VALPARAÍSO – UM ESTUDO
DO CONSELHO DE CÂMPUS E SUAS ATRIBUIÇÕES.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Essa Dissertação foi defendida e aprovada, em ___ de agosto de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adelino Cândido Pimenta

Presidente da Banca / Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Glen Cezar Lemos

Membro Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Virgílio José Tavira Erthal

Membro Externo

Instituto Federal Goiano

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Leonidia de Morais Preto,
grande incentivadora.

Aos meus Filhos Lucas, Theo e Gael pela
inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis pelo suporte durante essa etapa de formação.

À minha família, que sempre me incentivou a lutar por aquilo que acredito e me deram condições de chegar até aqui, especialmente aos meus filhos Lucas, Theo e Gael, que me inspiram nesses caminhos a percorrer.

Aos colegas de curso, com os quais pude vivenciar valores de uma educação voltada para o avanço social.

Ao Professor Adelino, pela orientação e apontamentos que, com certeza, contribuíram para o enriquecimento da pesquisa.

À equipe da Gerência de Administração do Câmpus Valparaíso que, no decorrer do curso, me auxiliaram nas atividades laborais que foram essenciais para a continuidade da pesquisa.

Ao Câmpus Valparaíso e aos Conselheiros do Conselho de Câmpus que se dispuseram, durante a pesquisa, de seu tempo e conhecimento no intuito de contribuir para que os achados fossem verídicos e úteis para o avanço do câmpus como instituição educacional.

EPÍGRAFE

Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico.
(Pierre Bourdieu)

Nozaki, Lauce Noriyo de Moraes. A gestão democrática como pressuposto de efetividade no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso - Um estudo do Conselho de Câmpus e suas atribuições. 2019. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. IFG - Câmpus Anápolis – GO).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a participação e a autonomia do Conselho de Câmpus (Concâmpus) do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso com o intuito de perceber suas características básicas, possibilidades e limites. Para tanto, fizemos uma retrospectiva sobre o contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica associado a uma exposição dos modelos de gestão pública e escolar. A partir disso, foram explorados pontos como formação educacional e profissional dos membros do conselho, representações no conselho e soberania e relações de poder envolvidos nas decisões do Concâmpus. Essa análise da gestão democrática como pressuposto de efetividade, tendo em vista seu processo histórico de constituição na sociedade, demonstrou pontos relevantes para o avanço da gestão democrática no espaço educacional do referido câmpus. A proposta metodológica, com abordagem qualitativa, parte de uma pesquisa descritiva com a intenção de analisar da atuação do Concâmpus do IFG - Câmpus Valparaíso. Nessa perspectiva de contribuição e reforçamento de pontos como participação e formação de políticas dos conselheiros, foi produzido como produto educacional da pesquisa um *blog* denominado *Gestão Democrática na EPT*.

Palavras-Chave: Autonomia, Gestão Democrática, Participação, Gestão, Educação Profissional e Tecnológica.

Nozaki, Lauce Noriyo de Moraes. A gestão Democrática como pressuposto de efetividade no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso - Um estudo do Conselho de Câmpus e suas atribuições. 2019. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. IFG - Câmpus Anápolis – GO).

ABSTRACT

This study aims to analyze the participation and autonomy of the Council of Campus (Concâmpus) of the Federal Institute of Goiás - Câmpus Valparaíso in order to understand its basic characteristics, possibilities and limits. To this end, we did a retrospective on the historical context of Vocational and Technological Education associated with an exposition of public and school management models. From this, points were explored such as the educational and vocational training of council members, council representations and sovereignty, and power relations involved in the decisions of the Council. This analysis of democratic management as an assumption of effectiveness, in view of its historical process of constitution in society, demonstrated relevant points for the advancement of democratic management in the educational space of the said campus. The methodological proposal, with a qualitative approach, starts from a descriptive research with the intention to analyze the performance of the IFG Concâmpus - Câmpus Valparaíso. From this perspective of contribution and reinforcement of points such as participation and formation of counselors, a blog called Democratic Management at EPT was produced as an educational product of the research.

Keywords: Autonomy, Democratic Management, Participation, Management, Professional and Technological Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Organograma Simplificado do Câmpus Valparaíso	p. 23
Ilustração 2 – Gráfico 1: Composição Atual do Conselho	p. 73
Ilustração 3 - Gráfico 2: Composição Nata e Eleita do Conselho	p. 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIVALGO – Associação Comercial, Empresarial e Industrial de Valparaíso de Goiás

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI -Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CIS – Comissão Interna de Supervisão

CONCAMPUS – Conselho de Câmpus

CONEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUP – Conselho Superior

CPA – Comissão Própria de avaliação

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

CREA – Conselho Regional de Engenharia

DAA – Departamento de Áreas Acadêmicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFG – Escola Técnica Federal de Goiás

ETG – Escola Técnica de Goiás

FHC – Fernando Henrique Cardozo

FIC – Formação Inicial e continuada

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Instituições de Ensino Superior

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ifs – Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação

MPs – Mestrados Profissionais

NASPO – Núcleo de Agroecologia e Sistemas Produtivos Orgânicos

NEPCA – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Ciência Ambientais.

PDE – Plano de desenvolvimento da Educação

PE – Produto Educacional

Pes – Produtos Educacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica e Tecnológica

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

TI – Tecnologia da Informação

UNICEUB – Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 15
<i>Problematização e Justificativa</i>	<i>p. 19</i>
<i>Apresentação da Instituição</i>	<i>p. 21</i>
<i>O Câmpus Valparaíso</i>	<i>p. 22</i>
 CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	 p. 24
1.1 Recuperação Histórica da Rede Federal de Educação Profissional	p. 24
1.2 O IFG na História	p. 34
1.3 Modelos de Administração Pública	p. 38
1.4 Gestão Escolar	p. 41
1.5 Gestão Democrática da Educação	p. 45
1.6 Gestão Democrática e Gestão Participativa	p. 48
1.7 Gestão Democrática, Descentralização e Autonomia	p. 53
1.8 Democracia, Política e Poder	p. 56
 CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	 p. 61
2.1 Abordagem de Pesquisa	p. 61
2.2 Estudo de Caso	p. 63
2.3 Membros do Conselho - Atores Sociais	p. 63
2.4 Instrumentos de Pesquisa	p. 65
2.5 Análise Documental	p. 65
2.6 Entrevistas Semiestruturadas	p. 65
2.7 Observação Participante	p. 67
2.8 Análise de Dados	p. 68
2.9 Trilhar Metodológico	p. 69
 CAPÍTULO 3 - CONSELHO DE CÂMPUS: DOS ASPECTOS LEGAIS À	
CARACTERIZAÇÃO	p. 71
3.1 O Conselho de Câmpus: aspectos legais	p. 72
3.2 Atas de Reuniões	p. 76
3.3 Trajetórias Profissionais e Acadêmicas	p. 79

3.4 Concepção Sobre Educação Profissional e Tecnológica	p. 82
3.5 Concepções Sobre Gestão	p. 91
3.6 Concepções Sobre o Conselho de Câmpus	p. 94
 CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA	p. 105
4.1 Gestão Participativa e Participação	p. 105
4.2 Concepções Sobre Autonomia	p. 113
 CAPÍTULO 5 - PRODUTO EDUCACIONAL	p. 126
5.1 Desenvolvimento do Produto	p. 128
5.2 Aplicação do Produto	p. 128
5.3 Avaliação do Produto	p. 129
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Relatório Final	p. 134
<i>Pressupostos</i>	p. 136
 REFERÊNCIAS	p. 140
 APÊNDICE I – Roteiro da entrevista dos membros do Conselho de Câmpus	p. 148
APÊNDICE II - PÁGINA INICIAL DO BLOG GESTÃO DEMOCRÁTICA EM EPT..	p. 150
 ANEXO I - REGIMENTO DO CONSELHO DE CÂMPUS	p. 151
ANEXO II - ATAS DE REUNIÕES DO CONSELHO DE CÂMPUS	p. 161

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a participação e a autonomia do Conselho de Câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Valparaíso com o intuito de perceber suas características básicas, possibilidades e limites.

Atualmente, o Conselho de Câmpus (Concâmpus) é aprovado pela Resolução nº 006 de 23 de março de 2015. O Conselho, integrado por membros titulares e suplentes, designados por portaria do Reitor, tem a seguinte composição: Diretor Geral do Câmpus; Chefe do Departamento das Áreas acadêmicas; Gerente de Administração do Câmpus; Gerente de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação do Câmpus; Coordenador de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino; Coordenador de Recursos Humanos e Assistência Social ao Servidor; 01(um) representante dos Coordenadores de Cursos, eleito por seus pares, por Departamento de Áreas Acadêmicas; 02(dois) representantes dos técnico-administrativos em Educação, em efetivo exercício, para os câmpus onde houver apenas um departamento e, para os câmpus com mais de um departamento de Área Acadêmicas, o equivalente a 01(um) representante para cada Departamento, eleitos entre todos os seus pares do câmpus; 02(dois) representantes docentes, em efetivo exercício, eleitos por seus pares, para os câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas acadêmicas e 01(um) representante por Departamento, para os demais câmpus; 02(dois) representantes do corpo discente, com matrícula regular ativa, eleitos por seus pares, para os câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas Acadêmicas e 01(um) representante por Departamento, para os demais câmpus; 01(um) representante dos pais, desde que haja uma organização representativa dos pais no câmpus, sem vínculo empregatício com a instituição; 02(dois) representantes da sociedade civil, preferencialmente, oriundos de organizações vinculadas à educação e aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, presentes na microrregião que o câmpus se fizer presente, por meio de suas entidades representativas, sem vínculos empregatícios com a Instituição; 01(um) representante de Órgãos governamentais, do Conselho ou Secretaria Municipal de Educação, preferencialmente do Conselho Municipal de Educação, sem vínculo empregatício com a Instituição.

Nesse sentido, a pesquisa aborda a atuação do Conselho de Câmpus como instrumento que viabiliza a gestão democrática pautada na participação e na autonomia. Constatamos que, durante o percurso acadêmico e profissional, que a educação não se faz somente dentro de uma sala de aula. A educação envolve um conjunto de ações internas e externas que propiciam condições para que o profissional que age diretamente tenha condições de atuar com segurança

e em plenas condições. Para dar continuidade à formação do autor deste trabalho e para problematizar a sua realidade profissional, buscou-se esse novo desafio, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, visando introduzir novos conhecimentos à trajetória do autor e contribuir, de forma efetiva, com a educação no âmbito do Instituto Federal de Goiás. Partindo dessa premissa, decidi optar por uma temática que idealize um produto que trouxesse reais benefícios, auxiliando nas atividades-meio e resultando em contribuições para a comunidade acadêmica e externa do município de Valparaíso.

A gestão da educação é um tema ao qual tem sido dedicada muita atenção como condição básica e fundamental para avanços na qualidade do ensino e na transformação da identidade da Educação Brasileira. *Gestão* é uma expressão que ganhou realce pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida da comunidade nas decisões, contudo o modelo de gestão atual é carente de liderança clara e de referencial teórico-metodológico avançado que proporcione uma perspectiva de superação efetiva e contínua das dificuldades do dia a dia. Ao abordarmos o aspecto da educação do ponto de vista de Heloísa Lück et al. (2005), no que se diz respeito a gestão, é necessário um enfoque de atuação que promova a organização, mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, sempre orientado a efetiva aprendizagem com intuito de possibilitar que o alunado se torne capaz de afrontar de forma oportuna os desafios sociais impostos pela sociedade, historicamente construída, no aspecto desigual de acesso ao conhecimento. Essa conjuntura social facciosa que se pendurou ao longo da história nos remete a considerar que a gestão escolar assume a função de estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar a cultura nas instituições de ensino. Nessa vertente, coloca-se:

[...] a organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção, refletindo as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando, assim, a manutenção do poder da classe dominante. Contudo as instituições de ensino não são apenas uma agência de reprodução de conhecimento das relações sociais impostas e existentes, mas um espaço em que a sociedade produz elementos da sua própria contradição. Na medida em que em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, instituições de ensino se tornam um espaço onde os grupos sociais disputam legitimidade e poder (Hora, 2012, p. 27).

No contexto histórico da gestão escolar podemos reconhecer, de forma clara, um caráter conservador no que se relaciona à administração escolar e à sua relação com a transformação social. Em termos de uma evolução histórica, investigações sobre a administração da educação pública brasileira obtiveram maior significância a partir da década de 1930, sendo que, no

período anterior, foram poucos os trabalhos teóricos e de sistematização do conhecimento a tratar especificamente sobre a administração da educação (SANDER, 2007). A ocorrência de certos acontecimentos históricos, a partir da década de 1930, propiciaram certo desenvolvimento de estudos nessa área, destacando, nesse processo, eventos importantes no período final da República Velha (1889-1930), como a implementação de políticas com cunho nacionalista, centralizado e intervencionista. Por sua vez, a educação absorveu os pleitos dessa realidade, voltados às dinâmicas de expansão do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, foi inevitável que os estudos voltados à educação escolar caminhassem de forma conjunta aos ditames do mercado, com a aproximação entre administração escolar e administração empresarial, na tentativa de validar e adequar princípios da teoria da administração como eficiência e racionalidade generalizados para fins não lucrativos.

Há de se entender que, nesse percurso, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica adquiriu características específicas, construídas historicamente, pela relação conflituosa entre trabalho, educação, relações sociais e, principalmente, pela dualidade estrutural com a educação básica. Contudo, as instituições de ensino não servem apenas a uma dinâmica reprodutiva de conhecimento das relações sociais impostas e já existentes, mas também há um *locus* de produção de novos conhecimentos. No momento em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, instituições de ensino se tornam um espaço onde os grupos sociais disputam legitimidade e poder (HORA, 2012). Partindo da ideia que as instituições de ensino são espaços de livre circulação de ideologias - desde as ideologias lançadas pela classe dominante e que, ao mesmo tempo, permitem ações ideológicas contrárias que buscam desenvolver práticas educacionais mais democráticas - inferimos que as instituições de ensino devem procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente. Devem estar comprometidas politicamente e ser capazes de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Assim, torna-se relevante considerar as implicações de uma gestão democrática e participativa em uma instituição de ensino com características tão peculiares, traçando relações entre os processos histórico-evolutivos da Educação Profissional e Tecnológica com as possibilidades de implantação de uma proposta de gestão democrática. Os desafios e as contribuições de processo participativo nos indagam sobre a efetividade dessa participação nas decisões de fato.

Diante da expressividade do assunto e a realidade vivida no Câmpus Valparaíso, hoje é primordial desenvolver o tema em torno do conceito de gestão democrática e analisar as decisões tomadas pelo Conselho de Câmpus explorando o aspecto da participação da comunidade nessas decisões. Com isso, pretende-se construir uma compreensão mais ampla da função política, econômica e social da educação por meio da verificação da autonomia, participação e do papel dos atores principais no processo de implantação dessa gestão.

A partir dessas – e de outras – considerações, este estudo expõe uma construção estruturada da seguinte forma: *Introdução*, constituída de formulação do problema, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, apresentação da instituição, do Câmpus Valparaíso do Instituto Federal de Goiás e cinco capítulos organizados da seguinte forma: Nos capítulos 1 (um) e 2 (dois) foram apresentados os referenciais teóricos, sendo que, no *Capítulo 1 – Educação Profissional e Tecnológica* – foram expostas as principais características desse modelo de educação, bem como os processos históricos que contribuíram para sua caracterização específica. Já no *Capítulo 2*, foi feita uma abordagem sobre gestão, explanando os principais modelos de gestão pública e gestão escolar, apresentando suas características básicas, contradições, possibilidades e limites, correlacionando a temática à uma educação de ensino voltada para Educação Profissional e Tecnológica.

O *Capítulo 3* (três) evidenciou os aspectos formais da pesquisa, demonstrando os procedimentos metodológicos utilizados e a abordagem escolhida (estudo de caso qualitativo descritivo), os atores sociais envolvidos, os instrumentos de pesquisa, a análise documental, as entrevistas e demais percursos metodológicos durante a investigação.

Nos capítulos 4 (quatro) e 5 (cinco) foram apresentadas as análises sobre as falas dos conselheiros relativas às entrevistas realizadas. No *Capítulo 4* (quatro), foi feita uma exploração da caracterização do Conselho de Câmpus, seus aspectos legais e as análises das informações contidas nas atas das reuniões do Conselho de forma precisa, bem como a relação dessas com os discursos dos membros no que diz respeito às suas trajetórias pessoais e profissionais, concepções sobre Educação Profissional e Tecnológica, as noções sobre gestão e sobre o próprio Conselho.

Já no *Capítulo 5* (cinco), estudamos os discursos dos conselheiros sobre os princípios de participação e autonomia com a redução e classificação das informações coletadas a fim de confrontar com a observação feita e a análise documental, construindo um entendimento da função dos atores do conselho.

Em seguida, nos concentramos no Produto Educacional produzido durante a pesquisa. Pontos como desenvolvimento, aplicação e avaliação do produto serão abordados e detalhados. Ao final, serão apresentadas as *Considerações Finais*, contendo as reflexões produzidas, construindo um entendimento da função dos atores do conselho os desafios, limites, as possibilidades, as recomendações e os pressupostos para que o Conselho perceba as implicações de uma gestão democrática, as relações sociais existentes e a construção de uma compreensão mais ampla da função política, econômica e social da educação. Nesse processo, também foi importante identificar o papel dos atores principais no processo de implantação da gestão democrática e a elaboração de mecanismos de participação da comunidade que possibilite uma efetiva participação da comunidade.

Problematização e Justificativa

Uma análise no contexto de gestão democrática é uma atividade bastante ampla, por isso, delimitamos o seu processo, verificando-o nas vertentes de participação e autonomia como eixo central. Contudo, não temos como fugir de alguns aspectos essenciais para realizar essa análise.

Por se tratar de uma estrutura educacional voltada à educação profissional e tecnológica, foi essencial discutirmos sobre a questão do trabalho, disputas de poder existentes nesses espaços, cultura política, influências do capitalismo, globalização, modelos de gestão e relações sociais que fazem parte desses processos. Sempre nos atentamos à democratização do ensino voltada para as mudanças nos processos administrativos no âmbito sistema escolar, mudanças essas entendidas por meio da participação da comunidade nas decisões tomadas, eleições de cargos diretivos, assembleias e eliminação de vias burocráticas.

Ao se realizar um resgate histórico do processo de construção da gestão democrática na história recente, considerando principalmente a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e relacionando esse resgate com as políticas sociais, formas de organização do poder, autonomia e participação, acreditamos ter sido possível construir um entendimento sobre os temas e a apresentação de algumas alternativas para os principais problemas na implantação dessa proposta.

A pesquisa se justifica pela necessidade de disponibilizar mecanismos e instrumentos para possibilitar, legitimar e incentivar a participação da comunidade nas decisões no âmbito do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso. Sendo necessário, primeiramente, verificar

os níveis de participação atuais e construir um entendimento sobre educação profissional e tecnológica, esclarecer aspectos concebidos historicamente e apontar algumas alternativas para os principais problemas na implantação dessa proposta.

Assim, este estudo foi motivado pelo fato de, enquanto gestor, atuando na gestão a mais de sete anos e participando ativamente de decisões de caráter coletivo, defendemos ser necessário esclarecer e entender como a comunidade pode atuar de forma participativa, consciente e autônoma. Todos os sujeitos inseridos nesses espaços nem sempre têm consciência e visão da importância de certas decisões, sendo necessário expor à comunidade como se constrói a gestão democrática, as características históricas da Educação Profissional e Tecnológica e, principalmente, os interesses sociais envolvidos. Nesse cenário, é importante refletir sobre a importância da gestão democrática, os espaços de atuação da comunidade, as atribuições dos segmentos nas tomadas de decisões, participações e as contribuições para os processos de tomada de decisão.

Uma gestão democrática na EPT se faz relevante e acarreta avanços na compreensão dos sujeitos envolvidos e pelos instrumentos e meios que o Instituto Federal de Goiás disponibiliza. No Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso, a comunidade tem como espaço de atuação o Conselho de Câmpus, órgão máximo do câmpus, sendo essa uma instância institucional que, em conformidade com os princípios expressos na legislação do IFG, no planejamento institucional e nas políticas acadêmicas, proporciona - mediante escuta, participação e deliberação da comunidade - a condução do processo decisório de forma compartilhada e complementar com a Direção Geral do Câmpus, no que se refere à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica. O Conselho do Câmpus é um colegiado normativo, consultivo e deliberativo, segundo as matérias, temas e institucionalidade vigente no âmbito do câmpus. Sua finalidade é democratizar a tomada de decisões no âmbito das políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração, concorrendo para a que a instituição cumpra sua função social. Em sua própria estrutura, a fim de proporcionar uma maior participação da comunidade, esse conselho é composto por representantes dos três segmentos da comunidade: Discentes, docentes, técnicos administrativos, além de representantes dos pais, sociedade civil, órgãos governamentais e servidores que ocupem cargo de gestão no câmpus.

No entanto, o simples direito de participação não é garantia de uma participação ativa, democrática e autônoma. O fato de se participar e não ter o conhecimento de como é a Educação Profissional e Tecnológica traz entraves e impossibilita que as decisões sejam tomadas de forma coerente, desprovidas de ideologias dominantes e eivadas de vícios históricos. Com isso,

objetivamos analisar em que medida a participação da comunidade do IFG - Câmpus Valparaíso, partindo de construção de uma gestão democrática, conseguiu conferir autonomia nos processos decisórios e contribuir para que essa participação, de forma efetiva e transparente.

O objetivo geral foi analisar a participação e autonomia da comunidade no Concâmpus com o intuito de perceber suas características básicas, possibilidades, limites e contradições e, a partir dessa análise, construir uma compreensão mais ampla da função política, econômica e social da educação; verificar a autonomia do IFG-Câmpus Valparaíso; identificar o papel dos atores principais no processo de implantação da gestão democrática e elaborar um produto educacional que possibilitasse a efetiva participação da comunidade de forma efetiva. Nessa perspectiva, buscou-se identificar quais são os aspectos da gestão democrática a nível local, suas relações com a educação e como esses se apresentam às contradições em relação à autonomia e participação.

Apresentação da Instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concebidos então como autarquias federais detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Equiparada às universidades federais, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino. No âmbito do estado de Goiás, o Instituto Federal de Goiás (IFG) tem, por finalidade, formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

O IFG oferece desde educação técnica integrada ao ensino médio à pós-graduação. Na educação superior, a instituição conta com os cursos de tecnologia - especialmente na área indústria - e com cursos de bacharelado e licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, o IFG atua de forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, são ofertados ainda cursos de mestrado profissional e especialização *lato sensu*, além dos cursos de extensão, de formação

profissional de trabalhadores e da comunidade (Pronatec) e de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de menor duração, e os cursos de educação a distância (EaD).

No contexto do IFG, permanece a luta pela democratização por meio da ampliação de acesso aos segmentos sociais historicamente excluídos, da efetiva participação dos segmentos internos na definição dos seus rumos e da ampliação da sua função social e da afirmação incontestável da sua autonomia institucional, bem como por meio da sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais. Nessa perspectiva, reafirmar sua identidade de instituição formadora de ideias, conhecimentos e cultura e de sujeitos qualificados tecnicamente como profissionais e cidadãos.

O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral, omnilateral¹, de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o papel social da instituição é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construídos nas ações dialógicas e socializadas.

Atualmente, o IFG atende mais de 11 mil alunos nos seus 14 câmpus em funcionamento: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso.

O Câmpus Valparaíso

O Câmpus Valparaíso é a quarta unidade do IFG, na região do Entorno do Distrito Federal (DF). O câmpus foi criado para atender o município de Valparaíso de Goiás (GO) e cidades vizinhas, como Cidade Ocidental (GO) e Novo Gama (GO). O Câmpus Valparaíso está localizado em uma área estratégica e de fácil acesso, às margens da BR-040, no município de Valparaíso de Goiás (GO). Seu endereço é: BR-040, km 6, Avenida Saia Velha, S/N, Área 8, Parque Esplanada V, CEP: 72.876-601. Essa região foi eleita como uma das prioridades do IFG por suas características geográficas e socioeconômicas: cidades em franco crescimento, com aumento acelerado da população, mas sem a devida oferta de serviços essenciais, como educação.

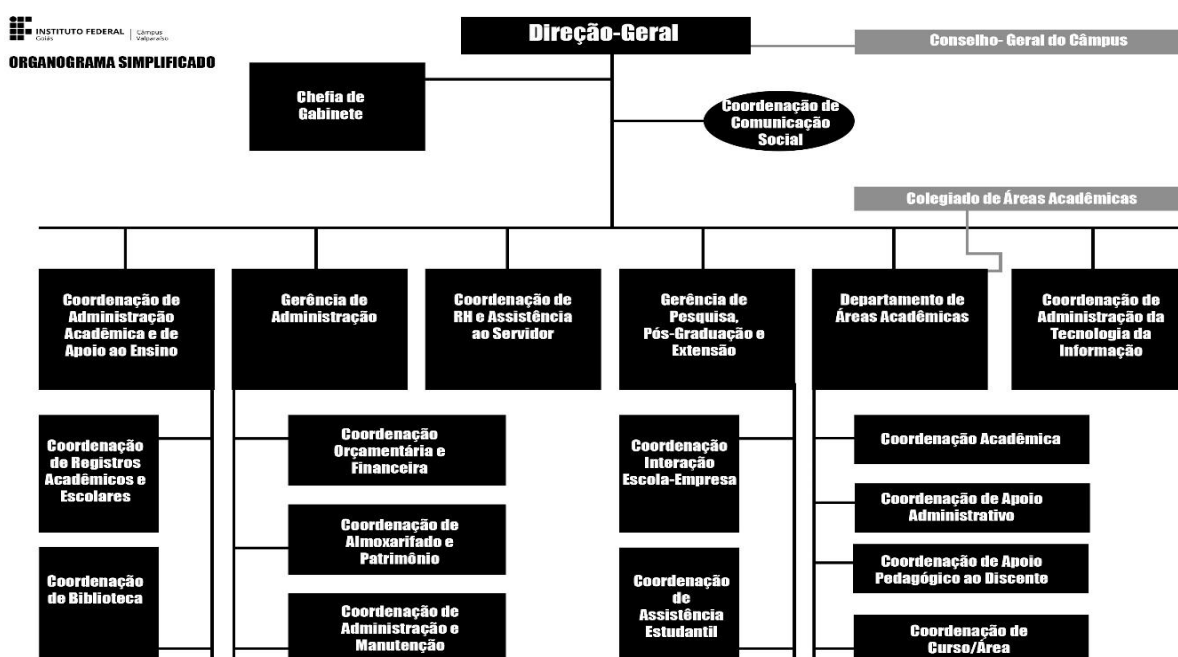
¹ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Karl Marx (1818-1883). Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas.

A aula inaugural do Câmpus Valparaíso ocorreu no dia 29 de setembro de 2014, com a primeira turma do curso técnico integrado em Eletrotécnica (EJA). No mês de março de 2015, foram iniciadas as turmas dos cursos técnico integrado em Automação Industrial, técnico integrado em Mecânica e do curso de licenciatura em Matemática.

O Câmpus Valparaíso disponibiliza ensino técnico integrado ao ensino médio e superior de forma gratuita à comunidade, ofertando também cursos de extensão e em áreas de pesquisa. O terreno no qual o câmpus foi construído possui uma área total de 53.023,83 m², contando, hoje, com cerca de cinco mil m² de área construída. O câmpus atua com dois núcleos de pesquisa: o Núcleo de Agroecologia e Sistemas Produtivos Orgânicos (NASPO) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Ciência Ambientais (NEPCA).

Em 2018, o Câmpus Valparaíso possui a seguinte estrutura para atender aos alunos da instituição: auditório com capacidade para 173 pessoas, quadra poliesportiva coberta, biblioteca, restaurante e laboratórios diversos. Laboratório de Manutenção e de Tratamento Térmico; Laboratório de Usinagem Convencional; Laboratório de Máquinas Elétricas Laboratório de Robótica; Laboratório de Instalações Elétricas e de Automação; Laboratório de Informática; Laboratório de Mecânica; Laboratório de Ciências; Laboratório de Eletrônica e de Circuitos Elétricos; Laboratório de Física; Sala de Desenho e Sala de Multimídia.

Ilustração 1 – Organograma Simplificado do Câmpus Valparaíso



Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2019.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1.1 Recuperação Histórica da Rede Federal de Educação Profissional

Quando se fala sobre educação profissional e tecnológica é notória a percepção de que essa modalidade apresenta suas próprias características. Isso se deve à trajetória histórica que a EPT e o ensino estiveram condicionados. Segundo Machado et al. (2015), dentre os condicionamentos os quais a EPT perpassou, é relevante destacar a “internalização” dos padrões de reprodução do capital dominantes, em termos mundiais, por meio de modelos socioeconômicos nacionalmente estabelecidos, bem como por meio dos pactos das elites vigentes. Nesse sentido, foram postas diretrizes incoerentes que conduziram a EPT aos moldes das elites políticas dominantes. Tentando delinear a configuração estrutural que a EPT construiu ao longo da história, realizaremos um recorte histórico que compreende desde a educação profissional e tecnológica precedente a 1930 no Brasil até os tempos atuais.

Moura (2007) relata a função primordial da educação profissional até o século XIX, quando era uma educação limitada à reprodução das classes dominantes. Contudo, a partir do século XIX, o autor demonstra outra vertente ao afirmar: “A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (MOURA, 2007, p. 06), ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. É harmoniosa a função assistencial que a educação profissional assumiu, visto que, em termos sociais, a nossa sociedade é de origem escravocrata e, devido também à influência da colonização portuguesa, culturalmente heterogênea.

No início do século XX, quando a Inglaterra era o grande centro hegemônico industrial, financeiro e comercial, nota-se um protótipo concorrencial liberal de reprodução do capital. Esse modelo realçava a ausência de um modo de regulação social que normatizasse a relação trabalho-capital. Em termos nacionais, a reprodução do capital resultou em modelo socioeconômico agroexportador reorganizado aos moldes capitalistas. Essas influências estimularam, dentro de seus limites, uma formação societal consubstanciada nos processos de urbanização, industrialização e reestruturação, configurando uma nova ordem social.

Merece destaque, no início do século XX, o fato de as influências socioeconômicas proporcionarem uma maior preocupação com a educação profissional. Moura (2007) enfatiza

o esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação em perpassar o caráter assistencialista da preparação de operários para o exercício profissional. Evidentemente, a relação trabalho e educação se aproxima e percebemos um viés econômico nessa relação. A consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios e atendimento de necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Na década de 1930 havia uma estrutura educacional de educação básica dual com percursos formativos diferenciados para os filhos das elites e para os filhos das classes trabalhadoras. Havia um curso primário, com duração de 4 anos, para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. De modo alternativo, também existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares (KUENZER, 1997).

De forma paralela à essa estrutura educacional, processou-se a crise do padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital com uma consequente transição para o padrão fordista-keynesiano. O processo de estruturação do sistema EPT, de organização da rede de escolas profissionalizantes da união e reconfiguração das instituições que constituíam essa rede, foi consolidado por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BARBOSA; MACHADO; PIRES. 2015).

Desse modo, foram iniciadas as ações de uma rede de instituições direcionadas para o ensino profissional com o propósito de compor a força de trabalho demandada pelo setor produtivo. A função social das instituições de ensino já não interessava somente à formação das elites para ocupar os cargos da administração e da política, mas também dos recursos humanos necessários para atender aos imperativos de uma economia em formação.

Consubstanciado no padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital sob a hegemonia industrial e comercial dos Estados Unidos, com a crescente industrialização de países de desenvolvimento capitalista periféricos, a EPT ocupou o centro do debate das políticas institucionais. Assim, foram conduzidas formas de regular essa modalidade e produzir uma significativa reestruturação do sistema de ensino nacional. Percebe-se que essa demanda decorrente do processo de industrialização foi fortemente potencializada pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período em que as grandes economias concentraram seus esforços nas indústrias bélicas e permitiram a abertura de mercado às economias emergentes, contribuindo assim para avanços em seus processos de industrialização. Nesse quadro histórico, a educação profissional apresentava uma organização diferenciada, sendo uma educação de incumbência tanto da iniciativa privada quanto da iniciativa pública.

Destacaremos, a partir de agora, um conjunto de decretos denominados Leis Orgânicas da Educação Nacional, cujo objetivo foi regulamentar e organizar o sistema de ensino brasileiro. Essa coleção de decretos também é conhecida como Reforma Capanema, pois foi conduzida pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho (1900-1985).

Reforma Capanema redefiniu os currículos e a articulação entre cursos, ramos, ciclos e graus, legitimando a separação entre trabalho manual e trabalho Intelectual. De acordo com Kuenzer (1997), a Reforma Capanema reafirmava-se a dualidade, visto que o modelo promovia o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, cujo domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades era necessário e considerado como válido para a formação da classe dirigente. Assim sendo, a educação brasileira denominada regular, ficava estruturada em dois níveis: a educação básica e a educação superior.

A educação básica dividia-se em duas etapas: o curso primário, com duração de 5 anos; e o curso secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. A vertente profissionalizante do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com mesmo nível e duração colegial. Entretanto, esse ensino não habilitava os estudantes para o ingresso no ensino superior. Também vale ressaltar que a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, seguida do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em 1946, revelaram a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão-de-obra para o mundo produtivo (MOURA, 2007).

As referidas leis orgânicas conduziram a educação nacional de fato até essa sofrer algumas modificações, como em 1961, quando foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período que antecedeu a vigência dessa lei foi de grande efervescência, discussões, debates e conflitos entre modelos distintos de desenvolvimento, posto que o projeto da lei começou a tramitar em 1948, em uma fase de redemocratização do país, pós-Estado Novo, que vigorou de 1937 até fins de janeiro de 1946.

Em torno dessas discussões, a referida lei entrou em vigor em 1961 e permitiu um articulação completa entre os ensinos secundários e profissional, numa tentativa de resolver uma das principais contradições, concedendo o ingresso em qualquer curso superior para qualquer aluno que estivesse concluído o ramo secundário ou profissional e, além disso, estendendo ao SENAI a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino (SANTOS, 2007). Em termos, essa concessão não oportunizou um total rompimento da

dualidade. Segundo Kuenzer (2007), o cerne da dualidade se encontrou nos projetos pedagógicos distintos, sendo a essência do princípio educativo tradicional a divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais.

Em relação ao atendimento ao mercado, podemos inferir que a história nos demonstra que a educação profissional passou a ter grande importância de conceder ao mercado as ferramentas e mãos de obra para a produção necessária. Isso se evidenciou com força durante o governo militar, em 1964. Niskier (1974, p.19) exemplifica isso de forma clara: “[...] a meta a ser alcançada é a de transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a profissionalização compulsória, ou seja, determinou que o antigo 2º grau deveria ser profissionalizante. Essa nova estrutura atingiu, principalmente, a educação de grau primário e de grau médio, especificamente os denominados primário, ginásio e colegial, definidos pela Lei nº 4.024/61, que passaram a ser chamados de 1º grau (primário e ginásio) e 2º grau (colegial).

Alguns avanços foram evidenciados nesse período, com destaque para a elevação do grau de escolarização mínima da população e a extinção do exame de admissão ao ginásio. Tal caráter de profissionalização dado ao ensino de 2º grau de maneira compulsória decorreu, diretamente, da necessidade de consolidar uma economia nacional que objetivava participar de uma economia em aspecto internacional e alavancar o desenvolvimento baseado na imposição da ideologia de um governo autoritário. O sistema educacional assumiu essa função, de forma clara, durante o governo militar (1964-1985).

Em termos reais, a Lei 5.692/71 conduziu os rumos da educação até a nova LDB, em 1996, com pequenas alterações produzidas pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que mudou o termo “qualificação para o trabalho” para “preparação no trabalho”, facultando a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Contudo, na prática, a velha dualidade permaneceu. De fato, as alterações reais foram instituídas com as reformas do ensino profissionalizante conduzidas pela LDB de 1996 e pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Essas novas legislações surgiram em um contexto de redemocratização, propondo diferentes caminhos para a educação nacional. Similar à construção da LDB de 1996, o país acabara de sair de um período ditatorial, logo, naquele momento, tentava-se reerguer o Estado de Direito. Naquele cenário, as disputas em torno de projetos societários ficaram mais evidentes e refletiram, claramente, nos rumos da educação nacional. Os conflitos eminentes se deram em

torno dos modelos de educação que buscavam uma educação democrática, pública e de qualidade e o modelo tradicional, que defendia a permanência de uma educação voltada para o mercado, baseada em argumentos de ineficiência e baixa qualidade da educação ofertada pelo Estado. Nesse conflito, prevaleceu a força da lógica de mercado, incorporando um padrão flexível neoliberal de reprodução do capital, com a possibilidade de livre atuação da iniciativa privada em todos os níveis da educação, conforme já vinha sendo garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

As respectivas legislações balancearam as disputas de projetos sociais ali abarcadas. Consubstanciadas nessas disputas, conduzidas desde 1988, verificamos que ainda persistiu a dualidade entre ensino geral e profissional. Dualidade essa cujo Decreto nº 2.208/97 salientou. Esse decreto regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, referentes à educação profissional, que estabeleceu os seguintes níveis: básico, destinado à qualificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados de ensino médio e técnico (SANTOS, 2007).

Efetivamente, a separação entre ensino técnico e ensino médio foi de caráter proibitivo, ou seja, o aluno do ensino técnico somente poderia cursar o ensino médio separadamente (concomitante) ou posteriormente (subsequente), com o fim de estimular a juventude a se interessar por uma formação profissional que lhe proporcionasse empregabilidade imediata. Dessa forma, configurava-se uma perspectiva fragmentada de EPT, imediatamente dirigida ao mercado e separada (mas podendo ser articulada) da educação regular (BARBOSA; MACHADO; PIRES, 2015).

Alicerçadas nos discursos de globalização e na perspectiva neoliberal, tais reformas posicionaram a educação profissional como uma modalidade estratégica para o atendimento das demandas relacionadas aos avanços tecnológicos e à estruturação do trabalho. Em termos gerais, o mercado de trabalho passou a ser incorporado como princípio regulador da atividade profissional, influenciando no currículo, na didática e no planejamento metodológico.

Avançando nessa trajetória histórica, abordaremos as transformações ocorridas com a mudança de governo com a ascensão ao poder do governo Lula (2003-2011), que promoveu a inserção de novas políticas públicas e diretrizes para o sistema educacional. Tais inserções foram consoantes à necessidade do governo de comprometer-se com os anseios e apelos

populares, no sentido de suprimir instrumentos voltados ao interesse do mercado em detrimento da formação integral do ser humano.

A primeira iniciativa desse projeto de governo foi revogar o Decreto nº 2.208/97 e publicar uma nova proposta de educação profissional técnica de nível médio por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Nessa nova orientação para organização da EPT, o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). Essa nova vertente traz princípios e diretrizes do ensino médio, integrado à educação profissional, num esforço de superar a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, prevendo a possibilidade de integração entre educação profissional e propedêutica. Contudo, manteve-se a forma de oferta concomitante e subsequente prevista no decreto revogado e o paralelo funcionamento de redes de ensino distintas. Frigotto; Ciavata e Ramos (2005, p. 52) reiteram que:

O conteúdo final do Decreto nº 5.154/04, por outro lado sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochmann*, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias.

Há de se reconhecer que as expectativas em uma apropriação de maior vulto no âmbito do trabalho e educação, principalmente pelas contradições construídas em torno da educação profissional, foram frustradas revelando um percurso controvertido entre as lutas da sociedade e as propostas e ações de fato ocorridas no exercício do poder. Muito se justifica essa decepção em virtude da transitoriedade que o Decreto nº 5.154/2004 representou. A tão esperada mobilização pela defesa do ensino médio unitário e politécnico não aconteceu de fato, pelo contrário: surgiram políticas fragmentadas dentro do próprio MEC, demonstrando que a política de integração não seria prioridade.

Considerando que tal decreto surgiu em um período de complexa carência do cenário nacional educacional e, apesar de o novo decreto propor novos caminhos para EPT, principalmente na educação técnica de nível médio, foi mantido a validade das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional, ratificando a política da empregabilidade e da educação por competência, estabelecidas mais a frente, persistindo assim os ideários neoliberais (KUENZER, 2007). Nesse sentido, a política educacional

ocasionou importantes decisões no início do ano 2000. A expansão da rede federal alavancou franco crescimento, após a revogação da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. A publicação do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, possibilitou aos CEFETs atuarem em todos níveis de educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação.

Vale destacar que um dos princípios norteadores de uma política de educação profissional integrada à educação básica foi a regulamentação dos cursos denominados “nível básico” da educação profissional. A oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional do governo FHC, procurava atender as demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. Nesse sentido, o Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos específicos e aligeirados. Setores importantes presentes na sociedade afirmavam, então, a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica.

Dentro dessas orientações, houve a formulação das premissas às quais a educação profissional deveria atender, descritas no Decreto nº 5.154/2004, como a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura socio ocupacional e tecnológica, e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. O decreto indicou a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. O dispositivo legal reforçou também a necessidade de esses cursos se articularem com a modalidade de educação de jovens e adultos. Assentado nessa base legal, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, compelindo às instituições da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tivessem cursado apenas o ensino fundamental. Assim ficou definida, à EJA, a incumbência residual com a educação básica estratégia voltada para a universalização da educação básica.

Vale refletir que, diante dessa transitoriedade, distorções se apresentaram como as divulgadas políticas de parceria público-privada do governo federal, com programas voltados a

uma inserção no mercado de trabalho atingindo desempregados em busca de renda. Nesses programas foram transparentes, com diferenças nas organizações, a finalidade e o público alvo, retomando preceitos que já deveriam estar superados, utilizando a qualificação profissional como meio compensatório a ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Por se tratar de um período de grande discussão e reestruturação da educação profissional e tecnológica, é coerente realçar os períodos dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Tendo em vista o que foi produzido em termos de ciência, relação de estado, sociedade e, principalmente, de mercado.

Segundo a concepção gramsciana de Estado ampliado, este é formado pela superestrutura do bloco histórico, constituída pela sociedade civil e sociedade política como conteúdo econômico social, no qual as relações sociais são produzidas e reproduzidas, plenas de contradições e sujeita a conflitos. Consideramos esse Estado como a expressão das relações ideológicas e culturais da vida espiritual e intelectual que se constituem o centro do debate, capazes de intervir na cultura política, na estratégia dos demais atores e na elaboração de sua própria agenda governamental.

No Brasil, podemos dizer que o padrão neoliberal de desenvolvimento se iniciou em 1980 e foi realmente assentada durante os anos 1990. A concepção neoliberal passou a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e acentuou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio de uma série de reformas do Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais. Os pressupostos básicos da reforma do Estado no Brasil, que tem como finalidade intensificar a abertura do mercado para investimentos estrangeiros, foi se acentuando e se expandindo até a educação. A política de focalização na área educacional revela-se, por meio dos recursos da União, priorizados para o atendimento ao ensino fundamental pela redução dos investimentos públicos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, conduzindo-as a conseguir recursos no mercado, e pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado.

A educação, bem como toda a área social, sofreu as consequências da redução de recursos no orçamento geral. As políticas desenvolvidas de ajuste estrutural se pautaram na “desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333).

As reformas educacionais propostas e implementadas pelo governo FHC no Brasil buscaram - por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica - gerar a

ampliação do acesso à educação a partir de uma lógica racional, tendo como paradigma o preceito da economia privada (DOURADO, 2002; OLIVEIRA, 2011).

Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que o projeto educativo do governo FHC apresentava certa coerência quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas da globalização econômica. Todavia, as necessidades da sociedade organizada foram substituídas por medidas produzidas por segmentos do governo que impunham políticas de cima para baixo, e de acordo com os princípios do ajuste, reforçando o caráter racional e privatista do projeto.

Destaca-se que a proposta de governo de FHC (1995-1998) teve duas grandes linhas de gestão na qual a primeira foi focada na educação básica, vista como o elo carente da educação, e o ensino superior seria uma vertente de segundo plano e a segunda no rearranjo das atribuições e alcance do governo federal na educação, onde o MEC assumiria um papel de controle e formulador de políticas. Nesse contexto, o Estado passou a ser o promotor e o regulador do desenvolvimento econômico e social, e não mais o responsável imediato e direto da produção de bens e serviços do desenvolvimento, estabelecendo uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.

Tal modelo não conseguiu reproduzir, na esfera educacional, os princípios de economicidade e eficiência empresariais e, ao final do governo FHC, a educação nacional se apresentava fragmentada, segmentada e dispersa, o que não colaborou para instituir bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e a sociedade.

A frustração desse modelo neoliberal tardio refletiu a necessidade de mudanças com a consequente vitória das forças políticas e sociais. Isso efetivou a resistência ativa à ditadura civil-militar e à ditadura do capital com suas políticas neoliberais, levando à demanda de uma inversão de direção do modelo econômico e, conseqüentemente, nas esferas social e educacional.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), de caráter progressista, defendia preceitos de qualidade social da educação, democratização do acesso/garantia da permanência e democratização da gestão educacional. Contudo, como já dito, não sobressaíram políticas populares em nenhum campo da administração pública. O que prevaleceu foi a continuidade das políticas do governo de FHC, buscando uma melhor governabilidade.

Segundo Oliveira (2009), o segundo pilar do governo Lula foi o crescimento do país e a inclusão social por meio de uma educação de qualidade acessível a todos. Essa perspectiva retratou uma ênfase no ensino superior com incentivo à qualidade de educação básica, na

alfabetização e na educação profissional. Tais políticas educacionais ocasionaram uma maior atenção pública ao ensino e foram sendo reorientadas no sentido de proporcionar avanços para a educação básica, profissional e superior, sobretudo na expansão e garantia de uma educação pública de qualidade, alicerçado nas bases da democratização e inclusão.

Várias ações foram empreendidas, influenciadas pela garantia pública de qualidade e alicerçadas nas bases de democratização e inclusão, voltadas à educação básica. A *qualidade* foi o parâmetro norteador das diretrizes, metas e ações em uma dimensão sócio-histórica. Ao assumir o compromisso com a qualidade social da educação, essa gestão propôs garantir uma eficiência, eficácia e efetividade social, controversa aos princípios da gestão anterior, fundadas nas teorias empresariais. Com tais medidas, buscou-se contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos abordando aspectos relativos a condições de vida e formação cultural da população.

Em paralelo, o movimento privatista continuou seguindo a lógica da racionalidade gerencial capitalista e privada do aparelho do Estado proposto por FHC. Esse movimento se traduziu na acentuação da dimensão privado/mercantil com sua racionalidade organizativa, mas sob novo enfoque, se pautando em um discurso que alega expansão do ensino superior com justiça social por meio do acesso de setores tradicionalmente excluídos da educação superior.

Depreende-se que o governo Lula avançou, em relação aos governos anteriores, ao enfocar a inclusão social, com ênfase à educação. Além de garantir o acesso à escola, a permanência e o bom rendimento também foram objetivos dessa gestão, garantindo uma educação básica obrigatória e com qualidade, defendendo a continuidade do processo de expansão das matrículas no ensino superior. Houve alterações, no ensino fundamental, por exemplo, em sua duração: de oito para nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), aumento de verbas para as escolas, criação do FUNDEB em substituição ao FUNDEF, e a ênfase na avaliação da educação (explicitada por meio da criação da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Censo Escolar da Educação Básica) e a continuidade do SAEB e do ENEM (este último, reformulado e ampliado). Além disso, vale ressaltar a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Assim, as políticas educacionais do governo Lula, nos seus dois mandatos, podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentaram rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assistiu, na matéria educativa, a tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Diante do que foi colocado, podemos analisar que os períodos que compreendem os governos FHC e Lula foram marcados por rupturas e continuidades, mas é inquestionável que houve intencionalidade na busca pelo acesso e permanência na educação básica e pela expansão do ensino superior.

Em termos numéricos, o governo FHC procurou melhorar os índices de alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental e disseminou a cultura da avaliação na perspectiva de constituir o Estado Avaliador. O governo Lula, por sua vez, interveio nesse nível de ensino com o objetivo de não apenas garantir o acesso à escola, para a população, mas também para assegurar a sua permanência, além de ampliar o ensino fundamental para nove anos. Além disso, aumentou o financiamento e reformulou e criou formas de avaliação em larga escala na busca pela qualidade da educação básica.

Foi notável o esforço dos dois governos para universalizar o ensino fundamental, mesmo que segundo diferentes lógicas, concepções e programas. Ambos assumiram o compromisso de inserir crianças na escola. E no que se refere à educação superior, buscou-se “naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros” (FERREIRA, 2012, p. 465).

1.2 O IFG na História

Em Goiás, a educação profissional se deu a partir da criação da Escola de Aprendizizes Artífices em 1910, em Vila Boa, então capital do estado. Segundo Machado, Pires e Barbosa (2015), a educação profissional de Goiás emergiu dentro de um cenário preocupante para as elites políticas e econômicas brasileiras devido ao contingente de imigrantes vinculados às atividades industriais e manufatureiras em desenvolvimento, atividades essas permeadas por ideologias anarquistas e socialistas e, ao mesmo tempo, com uma ampla população emergida da ordem escravagista, exposta aos “vícios” e “crimes” e com pouca capacidade de se inserir nas novas formas de trabalho.

O início do funcionamento da Escola de Aprendizizes Artífices se deu em 1913, ofertando cursos de alfaiataria, selaria, ferraria, sapataria e marcenaria. O ensino integrava-se à formação geral com aulas práticas nas oficinas caracterizadas por uma condução com rígida disciplina (BARBOSA; MACHADO; PIRES, 2015).

Nessas condições, foi se constituindo uma dualidade educacional estrutura, voltada para a disponibilização de uma preparação técnica à classe trabalhadora com a perspectiva de distanciamento das mazelas da sociedade e voltada para a construção de uma força produtiva para os novos capitais. Claramente, essa educação assumia uma função assistencialista e capitalista.

Já em 1942, no contexto das transformações da educação profissional e da construção da nova capital, a escola foi transferida para a nova capital, recebendo então o nome de Escola Técnica de Goiânia. Nesse processo, foram criados cursos técnicos na área industrial, integrados ao ensino médio, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Os cursos ofertados demonstravam uma composição diferenciada da Escola Técnica de Goiânia (ETG), orientada às atividades industriais e artesanais em uma sociedade mesclada entre as estruturas modernas e tradicionais. Desse modo, reconhece-se que o caráter da educação profissional no ETG visava a formação das classes trabalhadoras. Apesar do ensino compreender uma formação geral, por meio das disciplinas propedêuticas, e uma formação específica, por meio das disciplinas técnicos-profissionalizantes, a população local da época possuía uma visão preconceituosa e compreendia esse modelo de educação como voltada àqueles que viviam à margem da sociedade.

Já num período de hegemonia industrial, entre 1945 e 1964, o ETG implementou novos cursos técnicos, ofertando assim o 2º grau profissionalizante concomitante ao ginásio industrial. Nesse sentido, a organização do próprio ETG se deu no sentido de se adequar à formação do modelo emergente da época. Cabe salientar as alterações ocorridas no seio da escola com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que possibilitou que professores das áreas técnicas fossem enviados ao Rio de Janeiro para uma formação didático-pedagógica (BARBOSA; MACHADO; PIRES, 2015). Tais medidas salientaram que, dentro da ETG, as demandas de formação voltadas às atividades econômicas em ascensão conduziram às ações de formação tanto no plano estrutural quanto no plano didático-pedagógico. Essa reestruturação se deu por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Com isso, a instituição alcançou a condição de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e recebendo a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), em agosto de 1965, por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.

Em um período marcado pela automação na formação, a educação profissional e tecnológica, entre 1964 e 1990, em termos de ETFG, não fugiu aos ditames do padrão flexível

neoliberal, então em voga no período ditatorial. Diante da nova matriz tecnológica de base microeletrônica, se tornou exigência necessária a capacitação e a aproximação daqueles que produziam materiais e daqueles que conduziam a implantação das instalações automatizadas. Isso implicou um novo padrão de educação, de formação profissional e tecnológica, denominada como *formação profissional e tecnológica*. Nesse sentido, abriu-se caminho para que as ETF ofertassem cursos superiores de curta duração, mediante o Decreto-Lei n.º 546, de 18 de abril de 1969.

Em um segundo momento, aprimorou-se a política de ensino profissional derivada do ensino médio, com a aprovação da Lei 5.692/1971, e tornou-se obrigatório o 2º grau profissionalizante, já citado anteriormente no contexto nacional. A ETFG encerrou o ginásio industrial, visto que esse era bastante voltado a conteúdos propedêuticos que fugiam da lógica que o momento educacional demandava em termos produtivos. Os currículos foram reorganizados e algumas disciplinas foram adequadas em consonância com as demandas do mercado de trabalho local e regional. Era visível uma maior preocupação em preparar bem o técnico para o mercado de trabalho, deixando de lado a pesquisa e a formação do ser humano como cidadão. Continuaremos essa explanação dando um salto histórico.

Durante todo período ditatorial predominou o modelo flexível neoliberal. A década de 1990 não fugiu desse cenário, apresentando um padrão definitivamente incorporado desse modelo mediante a desregulamentação da economia e a consequente conformação de um modelo socioeconômico subordinado ao capital. Nesse contexto, foi iniciada uma nova reorganização do sistema EPT, constituindo uma política de estado de formação de tecnólogos. Esse período marcado pela transformação das ETF em CEFET e pela oferta dos cursos superiores de tecnologia. Em tais circunstâncias, coube a ETFG se apegar às materializações do discentes em busca do reforço da identificação e da caracterização da instituição como espaço de formação profissional.

Das transformações vivenciadas pela educação brasileira, merece destaque aquelas incluídas pela EPT, dos anos 1990 a 2000, consubstanciadas em condições socioeconômicas e ideológicas. Em termos ideológicos, foi permitida a confirmação de um pensamento burguês e, em termos econômicos, dos ditames do capitalismo globalizado (HARVEY, 2002). Essa transição flexibilizou as relações entre capital e trabalho e, ocasionalmente, a restrição de direitos dos trabalhadores, concorrendo para ressubordinação do trabalho ao capital (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Diante da transformação das ETF em CEFET, não houve uma adesão, por parte das comunidades interna e externa, visto que o conhecimento sobre essa transformação e sobre a mudança de paradigmas imposta não foi feita com bases populares de discussão e não refletia a bandeira da comunidade perante a educação profissional. Segundo Barbosa; Machado; Pires (2015) apud Guimarães (2013), a transformação em CEFETs foi marcada pela falta de definição dos rumos que as instituições de formação profissional engrenariam a partir de então. O cenário apresentava a discussão sobre a real pretensão perante a educação profissional e as pretensões das discussões que estavam centradas no atendimento das demandas de mercado de trabalho e do direcionamento capitalista da formação ofertada. Apesar das imposições impostas pelo Decreto nº 2.208/1997 à educação profissional no ETFG, com a separação do ensino médio e a formação profissional, ainda persistia a dualidade, mas o ambiente proporcionava uma maior dimensionamento dos profissionais docentes da instituição, impulsionando o estabelecimento de novas relações de formação geral no sentido de uma reflexão sobre o processo formativo e o tipo de profissional a ser inserido no mercado.

Com isso, apesar de já oferecerem cursos superiores e de atenderem às necessidades de formação profissional em diversos níveis requeridos para um desenvolvimento regional, os CEFET foram formalmente elevados à condição de IES pelo Decreto 5.224/2004. Já em 2008, por meio da Lei nº 11.892, o então presidente Lula criou 38 Institutos Federais, ampliando as atribuições da educação profissional e redirecionando sua função social. Essas atribuições foram introduzidas no sentido de constituir centros de excelência com vista a promover uma integração e verticalização do ensino, consubstanciadas na otimização da infraestrutura física, pessoal e recursos de gestão. Barbosa; Machado; Pires (2015) apud Pacheco (2011) reforçam o caráter mercadológico dessa concepção, visto que essa verticalização e ampliação, com a consequente oferta de pós-graduação *lato e strictu senso*, na modalidade profissional, se voltaria ao desenvolvimento tecnológico vinculado às demandas do empresariado e do mercado. Nesse sentido, apesar de as diretrizes da nova política de governo buscarem atender demandas populares, a herança da política neoliberal ainda persistia.

A expansão da instituição educacional, já então denominada como Instituto Federal, ocorreu com o modelo de estrutura multicâmpus, produzindo algumas mudanças em sua organização. A questão da dualidade histórica, como característica essencial em qualquer discussão que aborde a educação profissional, foi retomada nessa nova estruturação a partir da perspectiva de um Instituto Federal que produzisse o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico em contraste com uma formação unilateral e unitária do ser humano, muito

defendido dentro de um plano integrado de educação. Não se pode negar fortes influências dos setores produtivos e empresariais quanto à oferta de itinerários formativos diversificados e consistentes baseados em competências e habilidades profissionais, bem como a geração e as adaptações de soluções técnicas e tecnológicas voltadas para a produção (BEZERRA; MACHADO; BARBOSA, 2015.)

De fato, a transformação em Instituto Federal conservou aspectos inerentes ao CEFET, como as diretrizes e os objetivos institucionais questionáveis, fruto de um cenário econômico instável e transitório. A discussão que se conduziu, naquele momento, foi a de definição do papel que os institutos federais deveriam assumir e as possibilidades que a educação profissional, em termos sociais e de formação humana, poderia alcançar. Por tudo isso, o IFG encontrou-se instigado a estabelecer novos diálogos que abrangessem a sua democratização e a efetiva participação dos seus segmentos internos, tendo em vista a apreensão da contradição presente na sociedade e em seu próprio meio. A perspectiva de construir uma instituição pública, assentada em relações democráticas e autônomas, na direção da formação integral dos desenvolvimentos efetivamente soberanos e socialmente inclusivos, prescinde de uma análise minuciosa dos percursos históricos da EPT e de uma caracterização que essa instituição assumiu e pretende assumir no seu processo de formação.

Podemos concluir que, entre 2008 e 2018, período que compreende a sua história como Instituto Federal, a instituição se colocou à disposição para acatar as propostas governamentais, conduzindo uma ampliação da sua capacidade de atendimento às demandas de formação dos trabalhadores em Goiás. Tais ações se deram basicamente no aumento das ofertas de vagas e resultaram no fortalecimento da educação profissional e tecnológica. Entretanto, essas medidas não garantiram que a formação ofertada suprisse as carências sociais que uma sociedade tão heterogênea como a nossa necessitava (e ainda necessita) superar.

1.3 Modelos de Administração Pública

Na administração pública brasileira, considerando os percursos históricos do aparelho estatal, em síntese, é possível listar três diferentes modelos de administração pública: patrimonialista, burocrática e gerencial. Esses modelos de administração pública foram concebidos a partir de categorias epistemológicas baseadas na produção dos serviços públicos e no mercado, considerado como o melhor alocador do bem público. Nesse sentido, os modelos e as propostas emergentes de administração pública não podem ser analisados e criticados como

se cada um deles fosse um fenômeno único, isolado, aplicado à sociedade como um todo homogêneo. Os modelos e as propostas de administração pública aplicam-se à realidade social em que há múltiplos espaços para a existência humana, cada qual com suas exigências e necessidades próprias

O modelo convencional, que foi adotado no Brasil por D. João VI (1767-1826) no início do século XIX, com a instalação do Governo Imperial, era o tipo de administração que definia as monarquias absolutas. Nesse modelo, o patrimônio público e o patrimônio privado eram confundidos. O Estado moderno, que de início foi politicamente absolutista e economicamente mercantilista, foi administrativamente patrimonialista. A monarquia se confundia com o Estado e usava os recursos fiscais para manter uma aristocracia patrimonial dependente que vivia na corte. A burocracia patrimonial era permeada por nepotismo e clientelismo, carecendo de independência política, apesar de já existirem em tais estados uma Constituição, um sistema jurídico, um serviço público e um governo. Mendonça (2000, p. 50) define bem esse aspecto:

O patrimonialismo constitui uma forma de organização social baseada no patrimônio, uma forma tradicional de organizações da sociedade, inspirada na economia e no poder doméstico e baseada na autoridade santificada pela tradição.

O segundo modelo, o burocrático, surgiu com a deficiência do modelo anterior, tendo sido implantado em vários países europeus na segunda metade do século XIX, no começo do século XX nos Estados Unidos e na década de 1930 no Brasil. A reforma burocrática, apesar de ter sido uma reforma administrativa, foi, essencialmente, um fenômeno político diretamente relacionado à instituição do Estado de Direito e do liberalismo clássico. A reforma burocrática tornou-se necessária à modernização do Estado. Além de ter se tornado politicamente inevitável ela buscou a afirmação dos princípios de mérito, centralização, separação entre público e privado, de hierarquia e de impessoalidade.

A burocracia surgiu em função de alguns aspectos, como a necessidade de métodos teóricos que possibilitassem uma abordagem global e integrada dos problemas organizacionais – tentativa que Taylor e Fayol exploraram em suas teorias, porém, com enfoques totalmente divergentes e incompletos, que se caracterizam, na maioria das variáveis, como a organização estrutural e do comportamento humano – da tendência de crescimento das organizações, que necessitariam de modelos bem definidos e aplicados a grandes estruturas, e do descobrimento das obras de Weber, que rapidamente foram aplicadas de forma prática, proporcionando as bases para a Teoria da Burocracia (CRUZ, 2006, p. 04).

A administração pública burocrática ganhou importância em função da previsibilidade e precisão no tratamento das questões organizacionais. É relevante considerar, no sentido de

análise das características da burocracia o ideário weberiano, que Weber (1991) reforça a importância do aspecto relativo à racionalidade ao se pautar na burocracia moderna, ou seja, a administração burocrática significa a efetivação da dominação por meio do conhecimento racional. Com veemência, Weber (1999) afirmava que o modelo burocrático era a forma organizacional que atingia o mais alto grau de eficiência, reiterando aspectos como precisão, confiança e eficiência. Contudo, tal modelo era agradável aos olhos do capitalismo, uma vez que o período exigia um estado centralizador capaz de absorver os ditames do mercado mundial e o acompanhamento do universo capitalista.

Nas décadas de 1970 e de 1980, a tendência neoliberal deu ênfase à fragilidade estatal para garantir o bem-estar social de seus cidadãos e à fraca econômica gerada por tal Estado. A discussão sobre a redefinição do papel do Estado, social, político e econômico, apontou para a necessidade de um novo modelo de gestão pública. O fortalecimento da ideia de que o modelo burocrático era ineficiente para garantir o novo padrão funcional de um estado eficiente levou à ascensão do novo modelo administrativo, consubstanciado na modernização.

A reforma do Estado brasileiro deflagrada em 1995 teve como objetivo, tendo parte integrante a reforma administrativa, manter equilibrada as contas públicas e, ao mesmo tempo, elevar a capacidade da ação estatal. A reforma propõe uma reconfiguração das estruturas estatais baseada na substituição do modelo burocrático de administração pública por modelo gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 75).

O terceiro modelo, denominado como administração pública gerencial, manifestou-se na segunda metade do século XX em contraposição à crise fiscal e como estratégia para reduzir o custo da máquina estatal e para tornar mais eficiente a administração dos serviços públicos. Esse modelo tem como principais as seguintes características: política de resultados, alto grau de confiança nos servidores, descentralização, incentivo à criatividade e à inovação e utilização do contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

A proposta da nova gestão pública é conduzir a transformação de burocratas clássicos em gestores públicos modernos, além de criar condições para que o Estado seja mais forte em termos fiscais e, legitimamente, democrático. A proposta agrega conceitos como eficiência, eficácia e efetividade, conceitos que, por vezes, são usados de forma uniforme. A eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser realizadas, dentro de uma lógica de relação custo/benefício, ou seja, a melhor utilização dos recursos disponíveis. Já a eficácia pode ser entendida como o alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis, ou seja, o alcance dos resultados. A efetividade está ligada à averiguação da real necessidade e a

oportunidade de determinadas ações. No caso estatal, seria o aferimento dos resultados que uma ação traz de benefício à população.

Levando em conta a ideia de que o fracasso financeiro do Estado partia de um modelo defasado, percebemos que, nesse recorte histórico, a crise do Estado foi certamente mais do que uma crise fiscal, foi também uma crise herdada por governos que priorizaram a necessidade absoluta ao ajuste fiscal, com cortes expressivos nos gastos sociais, por exemplo. De fato, a opção pela implantação de um novo modelo não garante a superação das contradições existentes na sociedade, uma vez que as interferências externas, principalmente mercadológicas, exigem, com urgência, que o Estado retome a governabilidade em prol da manutenção de privilégios inerentes à população na sua totalidade.

No nosso próximo tópico iniciaremos uma discussão sobre os aspectos da gestão especificamente escolar procurando estabelecer relações dessa gestão com os modelos de administração citados neste capítulo.

1.4 Gestão Escolar

Na educação brasileira tem sido dedicada muita atenção à gestão, na educação, como condição básica e fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de estrutura e posturas claras e competentes, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão e de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas.

Lück (1997, p. 01) anuncia que “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”. Além disso, a mesma autora exalta que a expressão “gestão educacional” surgiu para substituir a expressão “administração educacional”:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretívismo; ora a heteroavaliação, ora a autoavaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do

conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade (LÜCK, 1997, p. 04).

A gestão escolar engloba uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Diante disso, a gestão escolar caracteriza-se por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das instituições de ensino, de modo que essas sejam orientadas para a construção produtiva do ensino, isto é, para um modo de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas. Sem esse enfoque, os esforços e gastos são dispendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira. A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

Podemos notar que, historicamente, a estrutura escolar foi organizada numa base capitalista, refletindo as divisões sociais existentes e com forte defesa da manutenção das relações sociais de produção. Essas defesas foram feitas por uma classe dominante que estabelece critérios que desfavorecem os já desfavorecidos.

Entretanto, de forma alguma podemos desvincular os princípios e os métodos da organização e gestão escolar daqueles adotados na administração de empresas, dado que muitas delas são oriundas de experiências obtidas na administração (no seu sentido geral). Todavia, as especificidades da formação e da educação de pessoas nos permitem refletir sobre a eminente natureza interativa da educação. A educação por si só traz objetivos bastante singulares que abrangem uma gama de fatores primordiais para a construção de uma sociedade. O anseio em construir cidadãos nos remete a questionar as comparações entre instituições de cunho mercadológico e as instituições de ensino. A educação e sua gestão superam a lógica quantitativa do mercado, buscando aspectos qualitativos que fazem perder relevâncias às relações hierárquicas por meio de fortes relações interpessoais.

Nesse arcabouço estável que se encontra a organização escolar, nos deparamos com características que determinam formas peculiares de conceber a sua organização da gestão

escolar. E, nesse contexto, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos que nos auxiliarão no decorrer do estudo, visto que muitos termos são básicos para o entendimento de processos organizacionais com enfoque educacional.

A expressão *organização escolar* refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. Não podemos negar que, como em todas as instituições, nas escolas ocorre a interação entre pessoas para a promoção da formação humana. Victor Paro (1996) denomina essas relações como *administração escola*. Contudo, ele sintetiza a tarefa de administrar em dois conceitos bem claros: a racionalização dos recursos e a coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos.

Nessa concepção, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados os meios e os procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A cultura organizacional já aborda a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Trata-se de um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade.

Essas três definições são essenciais para nos auxiliar durante este estudo, visto que a nível educacional, a organização, a gestão e a cultura organizacional serão importantes conceitos que nos auxiliarão na compreensão dos modelos de gestão.

As organizações e os processo de gestão assumem diferentes modalidades, de acordo com a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem as concepções de organização e gestão escolar em duas opções contrastantes: a concepção técnico-científica e a sociocrítica.

A concepção técnico-científica aborda uma visão burocrática e tecnicista de escola., prevalecendo aspectos como centralização, decisões de cima para baixo e hierarquização. A organização escolar é tomada a partir de uma realidade objetiva, neutra, técnica, racional, planejada e controlada a fim de alcançar altos níveis de eficácia e eficiência.

Na concepção sociocrítica, a abordagem se difere da burocrática, pois utiliza-se os conceitos que procuram atuar de forma mais democrática. Concebe-se uma organização no sentido de agregar pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais, estabelecidas em um contexto sociopolítico. Essa organização possibilita algo contrário à objetividade e à neutralidade do modelo burocrático. O foco é a coletividade na tomada de

decisões, buscando a discussão inerente as decisões dentro de uma relação de colaboração entre as parcelas da comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para este estudo, iremos considerar essas duas concepções como a base para tentarmos interpretar as questões de gestão dentro da EPT. Entretanto, há de se esclarecer que, no que tange à organização e à gestão escolar, alguns estudos apontam quatro concepções, onde a concepção sociocrítica se desmembra em quatro concepções de características especiais que lhe permitem certa diferenciação. Essas concepções são as seguintes: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa. Para fins de esclarecimento, iremos realizar esse desmembramento visto que nosso intuito é priorizar concepção democrática-participativa como centro desse estudo.

A concepção técnico-científica apoia-se na hierarquia de cargos, em regras procedimentais, na racionalização de trabalho e na eficiência dos serviços escolares. Fica claro que o caráter dessa concepção se correlaciona com os moldes da administração clássica ou burocrática dos modelos de gestão pública citados anteriormente. A fixação e a busca por uma qualidade total com apoio de fortes métodos oriundos da gestão empresarial dão forma a essa concepção. Sendo assim, segundo Hora (2012, p. 35):

A organização do trabalho e do capital na estrutura burocrática reforçam a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho, dada a sua extensão a todos os níveis da atividade humana.

Já a concepção autogestionária busca uma atuação coletiva, fugindo da hierarquização, do controle e da centralização. A elevação dos membros das organizações a um mesmo nível de participação com recusa à sistematização e à atuação valoriza aspectos criativos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2015, p. 446) utilizam outros termos, conforme abaixo:

Na organização escolar, em contraposição aos elementos *instituídos* (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos *instituintes* (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos).

Por sua vez, a concepção interpretativa prioriza a análise dos processos da organização e gestão. Consubstanciada na intenção e interação das pessoas, procura-se observar os significados subjetivos dessas ações. De fato, a concepção interpretativa se contrapõe à concepção científico-racional visto que essa é totalmente objetiva e a interpretativa se baseia em fatores sociais como experiência e interação.

Por fim chegamos, à concepção democrática-participativa, foco do nosso estudo. Essa concepção está intimamente ligada às relações orgânicas entre direção e participação dos seus membros. Evidencia-se a relevância da busca por objetivos comuns. Tal concepção aponta para a tomada de decisões de forma coletiva, onde cada membro possui atribuições a serem assumidas, coordenadas e avaliadas dentro uma operacionalização das decisões.

Percebemos que as três últimas concepções apresentam algo em comum: todas se opõem a formas de dominação e subordinação dos indivíduos. Elas também consideram o caráter social e políticos essenciais para a organização e reforçam que as relações sociais devem partir de ações mais humanas e subjetivas, contrariando o caráter mercadológico da concepção burocrática.

Para o nosso estudo, busca-se analisar a ação de um conselho que atua dentro de uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica. Nesse processo, é relevante ter consciência dessa contradição, uma vez que o modelo burocrático racional se manteve bastante presente nas instituições de ensino e até os dias de hoje têm influências dentro dessas. Contudo, a concepção democrática-participativa tem se apresentado como uma alternativa às instituições. Nesse sentido, iremos dar uma maior relevância a essa, neste momento.

1.5 Gestão Democrática da Educação

Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar e do perde-ganha estão ultrapassados, pois tais ideias conduziram ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições.

A inclusão da democracia na gestão de nossas escolas, tema esse que ganhou *status* de “política pública” após a promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...).

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;...

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Observa-se que o próprio texto de lei limita as ações democráticas à participação em conselhos escolares ou equivalentes e à participação na construção do projeto político pedagógico. Tais medidas, no entanto, não garantem uma participação suficiente e/ou efetiva.

A proposta democrática-participativa descrita por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir, com êxito, os objetivos específicos da escola. Para tal, é exigência a valorização de elementos internos do processo organizacional. A importância do planejamento, da organização, da direção e da avaliação são similares à tomada de decisões, uma vez que, sendo essas etapas malconduzidas, é inexecutável uma tomada de decisão com qualidade.

A tendência democrática, intrinsicamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 173).

Neste sentido, conforme Mendonça (2000, p. 92):

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema.

Victor Paro (2007, p. 25) reforça:

Nessa caracterização democrática, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação democrata.

Dessa forma, podemos destacar três elementos considerados indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação e da democracia, elementos que retratam com propriedade o sentido que estamos dando a esse aspecto. São eles: formação intelectual e

informação – da Antiguidade Clássica aos nossos dias - e formação moral e educação do comportamento.

A formação intelectual e a informação, da Antiguidade Clássica aos nossos dias, tratam sobre o desenvolvimento da capacidade de melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar a informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive por meio da literatura e das artes em geral. A falta ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da *cultura lato sensu* são, justamente, os mais marginalizados e “excluídos” (BENEVIDES 1996). Tal premissa recoloca em pauta grandes discussões que cabem perfeitamente no cenário da educação profissional e tecnológica, uma vez que os anseios por uma formação omnilateral e unitária condizem com a formação intelectual sugerida que possibilita os indivíduos terem uma compreensão social e política justa.

A formação moral está vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos não apreendidos apenas intelectualmente, mas, sobretudo, pela consciência ética, que é formada tanto do sentimento quanto da razão. É a conquista de coração e mentes. (BENEVIDES, 1998).

A educação do comportamento, desde a escola primária, tem o sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral ao bem comum (BENEVIDES, 1998). Essa concepção releva a importância da participação na vida pública, contemplando a necessidade de formação para a democracia, sendo coerente com o pensamento democrático de Antônio Gramsci (1978), que critica o ensino profissional por esse preocupar-se apenas com a formação técnica do trabalhador.

Lück (2005), ao expressar seu ponto de vista sobre a gestão escolar, lista um conjunto de dimensões norteadoras da organização do ambiente escolar. Essas dimensões são a Gestão Democrática e Participativa, Gestão de Pessoas, Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Gestão da Cultura Escolar e Gestão do Cotidiano Escolar.

Partindo dessas dimensões, Grabowsky (2014) relaciona essas com a educação profissional, trazendo a gestão democrática como ponto essencial para atendimento de pontos específicos da educação:

Compreendendo-se a gestão democrática como resultante da integração entre função pedagógica e gestão administrativa, a partir da compreensão que sua função é assegurar às condições necessárias a consecução das finalidades e objetivos da educação profissional, há que se considerar como um processo orientado pelos princípios que regem as ações institucionais no campo da educação (GRABOWSKY, 2014, p. 19).

Partindo desse cenário, é necessário analisar alguns pontos importante dentro do modelo de gestão democrática. Algumas características dessa gestão são fundamentais, uma vez que estão dentro de uma realidade educacional produtora de contradições, contradições essas que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade. De forma mais específica, dentro de uma instituição com características historicamente construídas sobre uma égide mercadológica, como as instituições de educação profissional e tecnológica, é preciso dar destaque à questão da participação, da autonomia, das necessidades pessoais, das relações de poder envolvidas e das características dos atores envolvidos nesse processo. Souza (2009, p. 127) nos esclarece:

A partir disso, percebe-se que entender o processo histórico de constituição da gestão democrática na educação pública e seus elementos norteadores é primordial para se compreender, mesmo após trinta anos de regulamentação normativa, as dificuldades que esse modelo enfrenta em suas relações na organização do espaço escolar [...] uma vez que se constata que este é um mundo que é expressão do reino das necessidades, essa se torna uma tarefa ainda mais complexa.

Nesse sentido, podemos concluir que a construção da gestão democrática implica na luta pela garantia da autonomia da unidade escolar e pela participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas e, ainda, no financiamento pelo poder público, entre outros fatores.

1.6 Gestão Democrática e Gestão Participativa

Considerando que existem objetivos sociopolíticos envolvidos nos espaços educacionais e que persiste a contradição sobre a função que as instituições de ensino devem assumir dentro de uma sociedade fadada à produção e ao lucro de poucos, a gestão democrática nos traz um contraponto a essa situação. A luta pela transformação social relata a necessidade de participação de várias camadas da população, principalmente daquela maioria que não é possuidora dos bens materiais e é vítima das desigualdades sociais construídas ao longo da história. Com isso, as instituições de ensino assumem o caráter de promover a apropriação do saber visando promover, a essas classes desfavorecidas, conhecimento necessário para uma resistência às formas conservadoras de organização e gestão escolar. Realizar uma gestão democrática não se limita à prática participativa e à descentralização do poder, mas também a uma radicalização da democracia como estratégia de superação do autoritarismo, do

patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais, pois essas são produzidas (também) por desigualdades educacionais.

Nesse processo, a busca por instrumentos que criem alternativas que contribuam para a gestão democrática da educação são os principais meios para assegurar essa gestão, pois possibilitam o envolvimento de todos integrantes da comunidade tanto no processo de tomada de decisão como em todo funcionamento da instituição. Lück (2005, p. 12) reforça essa concepção:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e clientes, ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Já Grabowski (2014, p. 09) afirma:

A gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido conduzida a coisa pública. A gestão democrática é mais que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

A participação no processo da gestão escolar tem sido, até os dias atuais, apenas uma retórica. Entretanto, ela é necessária para a gestão denominada *democrática* – de onde vem também a expressão *gestão democrática participativa*. O sentido de gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho. A gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e em sua efetivação (MARTINS, 1999).

Sobre participação, Diaz Bordenave (1994, p. 16) afirma que:

[...] a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. [...] Essas duas bases - afetiva e instrumental - deveriam equilibrar-se. Porém, às vezes, elas entram em conflito e uma delas passa a sobrepor-se à outra.

No âmbito do IFG, a participação carece de uma intervenção de todas as parcelas da comunidade, incluindo docentes, técnicos-administrativos, discentes e a comunidade (pais,

sistemas de ensino e representações de industriais). Libâneo (2015) evidencia dois sentidos de participação articulados entre si: o caráter interno e o caráter externo. Em termos internos, destaca-se a organização, currículo e práticas pedagógicas e, externamente, destaca-se a relação entre docentes, discentes e a comunidade para realização das tomadas de decisão. Essas articulações refletem duas ideias.

A primeira considera a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem que se estrutura como competente para tal. Já no segundo sentido, aborda-se que essa instituição, como tal, não pode ser afastada e isolada da realidade social, necessitando do envolvimento da comunidade para adequação e crescimento.

Para o nosso estudo, levaremos em consideração dois aspectos importantes da participação. Primeiramente, abordaremos a questão de espaços formais de participação, no nosso caso, os conselhos. Em um segundo momento, abordaremos a questão das representações dentro desses conselhos, uma vez que é pré-requisito para uma gestão democrática que a representação seja construída de forma a permitir que todos seguimentos consigam manifestar seus ideais e contribuir para a construção dos processos educacionais.

Os conselhos por si só não representam espaços formais de participação e gestão democrática. A necessidade de se constituir conselhos é um primeiro passo para o acesso da comunidade na gestão escolar. A participação, como já dito, carece de alguns reforços para que ela aconteça de forma efetiva. Por muito tempo os conselhos atuaram de forma consultiva, mas em virtude do histórico de gestão pública aos moldes patrimonialistas, os conselhos assumiram um papel de controle social. A formação desses conselhos deve garantir suas atuações somente em reuniões esporádicas e nas tomadas de decisões pontuais. Souza (2009) traz esse aspecto da normatização da participação. As constantes lutas por espaços de participação se tornam tão intensa que, por vezes, a normatização desses espaços e formas de participação acabam aparelhando-a, dificultando, inclusive, a própria participação.

O acesso da comunidade deve se dar nas dificuldades cotidianas. A presença constante da comunidade dentro das instituições de ensino possibilita as vivências das particularidades que cada instituição apresenta em virtude das suas características próprias como região, perfil dos discentes, dos docentes e da própria instituição. A participação restrita a reuniões de conselhos traduz uma participação conquistada em uma participação formal. A participação, em nível escolar, com hora e atividades pré-determinadas, não possibilita uma efetiva participação, uma vez que não existe a transferência de poder, assumindo apenas um papel informativo e extremamente formal. Isso se torna extremamente relativizado, pois o papel

estratégico da participação é contribuir tanto no planejamento, no acompanhamento, na fiscalização, na avaliação e na regulação de todo processo educativo e não somente no momento de tomadas de decisão.

Um ponto a se preocupar no tocante à participação se atém nos membros que representam certos seguimentos e à formação que esses membros possuem. Como vivemos em uma sociedade dividida em classes, é natural que esses segmentos da sociedade busquem espaço democráticos para firmar posição sobre a sociedade e os indivíduos que querem construir. Esse ponto da democracia republicana confere certo temor, visto que as diferenças e pontos de vistas estão bastante difusos e fragmentados. Tal fragmentação não é benéfica, visto que as ações daqueles que detêm o poder atuam de forma articulada e unida, enquanto a maioria da população se fragmenta em frações por cobrança de direitos específicos. Bordenave (1994) condiciona a participação à grande influência da estrutura social. O fato de nossa sociedade ser estratificada em classes sociais superpostas e com interesses às vezes antagônicos nos leva à seguinte questão: uma estrutura como a nossa favorece a participação?

Atendo-nos aos conselhos democráticos, percebemos que essa fragmentação se mantém. No entanto, outro aspecto é relevante no tocante a essa representação. Tem sido observado, com mais frequência do que se pode imaginar, que esses representantes, ou não conhecem seu papel, ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares. Assim, legitimam a sua própria vontade ou dos superiores, sem discordar ou questionar determinações superiores.

Contudo, a participação deve estar estruturada em bases conceituais sólidas de educação. A maior preocupação reside no fato de que muitos membros da comunidade desconhecem aspectos importantes da educação. No caso da educação profissional e tecnológica, é preciso ter ciência da dualidade histórica que essa modalidade de educação traduz. Paro (2007, p. 24) relata essa realidade:

A educação para a democracia, porém, não pode reduzir-se à preocupação com a mera formação egoística do consumidor que tem direitos, como dão a entender muitos discursos estereotipados sobre a formação do cidadão, especialmente aquele de origem oficial. Em outras palavras, significa a participação efetiva, pela base, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários.

Nesse contexto, retomamos ao aspecto da participação a partir da representação dos seguimentos dentro dos conselhos. Esses são pautados na participação popular, mas, na prática, se percebe uma inibição da percepção dos sujeitos históricos quanto ao autoritarismo crônico atrelada à própria correlação de forças na busca pelo poder dentro das instituições. Não

podemos afastar a influência de uma hierarquização de classes advindas dos modelos patrimonialista e burocrático. Esse ponto é crucial na análise de uma participação efetiva, posto que representa uma forma de condução e de análise com uma ótica geral e não específica e pessoal. O individualismo, em termos de participação, não assume uma função primordial, sendo a ideologia pessoal eivada de privilégios e vícios que não cabem em situações democráticas. Esse desvio, no que tange à representação, se dá em virtude de uma composição social extremamente diversa, e a democracia representativa não dá conta de toda essa diversidade. Cada vez mais cidadãos e cidadãs não se sentem representados visto que valores, cultura e história divergem em vários aspectos.

Com isso, o sentido do princípio da participação vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos, demonstrando uma participação reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, suscitando-se posicionamentos difusos, dentre eles, aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido, quando parece “[...] que tudo o que há de essencial e substantivo está previamente decidido” (DI GIORGI, 2004, p. 120).

Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente retomadas de modo que o homem possa se constituir sujeito da história, ou seja, possa fazer a história, mesmo com a percepção de que, nessa estrutura social, as condições para esse fazer não lhe são dadas *a priori*, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social, seguindo uma premissa que leva a Gramsci (1991, p. 12), que apresenta a seguinte opção quanto à participação:

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a sua própria concepção de mundo de forma crítica, [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Podemos afirmar que influências externas têm mecanizado a participação. Entretanto, o que se defende é a participação ativa na produção histórica do mundo. Essa possibilidade não nos é dada, mas conquistada no seio da sociedade por meio das contradições e nas mediações existentes no próprio seio social segundo orientações. Por essa razão, como princípio orientador

de todas as ações, a participação é o vetor que move a gestão democrática. No entanto, essa se encontra mascarada pelas lógicas de mercado e pela formalização dos conceitos democráticos para fins equivocados.

Concluindo, no que tange à participação, é relevante reforçarmos alguns aspectos. É fato que a participação é fator primordial da gestão aos moldes democráticos, mas é necessário que essa participação seja uma conquista embasada em um forte conhecimento histórico, social, político e econômico. É cabível que a participação por mera representação não alcance os anseios que aqueles que são representados, visto que a democracia não assume o seu sentido real, cabendo apenas uma fração do formal. Todavia, dentro da proposta democrática, essa somente será expressa mediante um cenário de contradições e questionamento, baseado no conhecimento.

No próximo tópico iremos adentrar no conceito de autonomia, conceito extremamente vinculado ao tema da participação, uma vez que a participação sem autonomia limita as ações a fatores sem importância e desprovidos de efetividade.

1.7 Gestão Democrática, Descentralização e Autonomia

Muito embora as concepções de descentralização, democratização da gestão escolar e autonomia da escola sejam parte de um mesmo conjunto, encontramos certos sistemas que buscam o desenvolvimento da democratização da gestão escolar sem pensar na autonomia do estabelecimento de ensino e sem descentralizar poder para a mesma. Essa prática de alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, de modo centralizado, implica em uma contradição paradigmática muito comum que faz com que os esforços se anulem. Isso porque é comum a prática de se incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na base hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe, sendo implantada linear e contrariamente ao seu espírito e propósitos estabelecidos (LÜCK, 2005). Sendo assim, cabe nesse momento discorrer um pouco sobre essas três vertentes a fim de esclarecer pontos obscuros no que tange à gestão democrática.

A descentralização advém como prática voltada a promover uma gestão mais concreta em atendimento às reivindicações democráticas. Essa descentralização possibilita aos gestores locais promover uma maior administração de processos e recursos para aliviar organismos centrais que se tornam, muitas vezes, sobrecarregados. Contudo, ainda percebemos traços

patrimonialistas em alguns sistemas de ensino que insistem na centralização, isto é, dando um espaço com uma mão, ao mesmo tempo que tiram outro espaço, com outra. Logo, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca por maior rapidez na solução dos problemas.

Mais uma vez, nos deparamos com práticas oriundas de construções históricas que possuímos. Essas práticas se confundem com o caráter heterogêneo que nossa sociedade possui e com a grande dificuldade de comunicação e as distâncias que nosso território apresenta. Tal complexidade revela esse caráter controlador a nível central de difícil superação, proporcionando um cenário que se aproxima mais de desconcentração do que descentralização.

Segundo Cooper e Florestal (1997, p. 32):

Desconcentração é ato de conferir autoridade a um agente situado em um nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esses agentes se mantêm sob o controle hierárquico do governo central.

Nesse sentido, precisar os conceitos de descentralização e desconcentração pode ser resumido na premissa que afirma que o primeiro se trata de um processo que visa assegurar a eficiência do poder local e, o segundo, é um processo que visa assegurar a eficiência do poder central, o que configura um movimento de cima para baixo. A descentralização parte de uma mudança nas relações entre os sistemas, onde os órgãos centrais deixam de exercer o controle e o comando e passam a atuar na coordenação e orientação, consistindo em uma descentralização política. A descentralização administrativa e financeira carece de liberdade de autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão cotidiano escolar e da relação destes com a comunidade (MALPICA, 1994).

Muito se discute a questão de descentralização em sentido macro, abordando a descentralização de esfera federal para o governo estadual e desse para os municípios. Contudo, tal descentralização ainda é abordada, em sentido micro, na própria esfera federal e em suas autarquias. E, de forma mais específica, dentro das próprias instituições ensino.

Detalhando a nível de educação profissional e tecnológica, é necessário um olhar mais atento na descentralização visto que as instituições ensino profissional e tecnológica ainda buscam afirmar características democráticas e essas características abordam aspectos como a descentralização pedagógica, política e administrativa. Em mera comparação às reitorias e pró-reitorias, essas características assumem a posição de órgão central, detentoras de poder,

enquanto os câmpus reivindicam a descentralização como expectativa de assumir um papel democrático sob a coordenação central.

O ponto mais discutido – e, possivelmente, o mais relevante da gestão democrática – talvez seja a questão da autonomia. Isso se dá em virtude de o conceito ser o mais mencionado nos programas de gestão promovidos pelos sistemas estaduais de ensino, como também em programas do MEC como condição para a efetivação do princípio constitucional de democratização da gestão escolar.

O mundo globalizado em que vivemos exige ações rápidas, mudanças urgentes e consistentes que respondam, com qualidade, às necessidades que a sociedade impõe. Nesse contexto, a autonomia se faz como necessidade. Tomar decisões rápidas carece que os responsáveis locais tenham segurança e condições de exercer essa autonomia com comprometimento e respeito aos desejos coletivos. Por isso, é preciso refletir sobre o conceito de autonomia para que concepções conflitantes não gerem uma desarticulação de ações e de propósitos.

Segundo (Ferreira, 1995, p. 32), em seu Dicionário Básico da Língua Portuguesa, autonomia é “a capacidade de resolver seus próprios problemas”. Contudo, muito se confunde autonomia com descentralização de recursos. Isso se torna um equívoco a partir do momento em que regulamentos e normas consubstanciadas em diretrizes de qualidade e resultado impedem que esses recursos sejam geridos conforme as reais necessidades de determinada instituição. Esse controle, que advém de cima para baixo, amarra a autonomia a condições já pré-existentes, cabendo aos responsáveis, a nível local, somente a mera distribuição e não atendimento das condições esperadas pela comunidade, que vive o cotidiano escolar e conhece suas carências.

Essa definição de dicionário se torna muito supérflua para o entendimento da autonomia escolar. A dinâmica de instituições de ensino evidencia uma interdependência entre os níveis centrais e locais, assemelhando-se a uma avenida de mão dupla, onde tanto o órgão central quanto o local carecem dessa relação. A construção coletiva proposta dentro de uma gestão democrática não condiz com a separação total dos dois níveis. O funcionamento e a solução de problemas consistem na ampliação dos espaços de discussão e de decisão. São nesses âmbitos que a escola constrói a sua autonomia, sendo esta caracterizada, portanto, pela fluidez, em acordo com as tendências e forças do momento. Portanto, não podemos resumir autonomia à descentralização de recursos financeiros, mas sim à questão política envolvida na tomada de decisões compartilhadas e comprometidas. Nisso, a questão financeira é somente um meio, e

não um fim. Para a prática da autonomia escolar, alguns mecanismos são explicitados, como a existência de estrutura de gestão colegiada, que garante a gestão compartilhada, a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico.

Neste estudo, abordaremos a estrutura de gestão colegiada, visto que o próprio MEC orientou a organização dessas estruturas, com o objetivo de sistematizar e ordenar a formação desses mecanismos de gestão, denominando-os, genericamente, como Unidade Executora. A responsabilidade precípua de uma Unidade Executora seria a de receber, executar e gerir recursos financeiros da unidade escolar. O Ministério da Educação e do Desporto Brasil (1997) reforça:

A Unidade Executora é uma denominação genérica, adotada para referir-se às diversas nomenclaturas, encontradas em todo território nacional para designar entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculados à escola, tendo como objetivo a gestão dos recursos financeiros, transferidos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Não importa qual a denominação que a unidade escolar e a comunidade escolham para a Unidade Executora, seja ela Associação, Caixa Escolar, Círculo de Pais e outras. O princípio básico é a busca da promoção da autonomia da escola e participação da comunidade, em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira (BRASIL, 1997, p.11).

Em uma analogia, percebemos que a unidade gestora, em uma instituição de educação profissional e tecnológica, é constituída pelos conselhos constituídos com atribuições deliberativas.

Por fim, podemos definir que autonomia é uma série de características. Autonomia é um processo que se constrói no cotidiano, mediante a superação de contradições, associação e interdependência entre os âmbitos micro e macro, considerando o contexto real, compartilhamento de responsabilidades e os constantes processos de mediação. Todas essas características em conjunto implicam uma autonomia com bases democráticas. Desse modo, a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 1978).

1.8 Democracia, Política e Poder

Durante a análise das características da gestão escolar percebemos que essa gestão acontece dentro de processos históricos de disputa pelo poder. O poder se expressa nas relações sociais e, conseqüentemente, o ambiente escolar está repleto de relações entre os vários segmentos que compõem a estrutura escolar, segmentos esses que buscam, dentro das relações

produzidas, espaço para expor seus ideais e conceitos que carrega consigo. Nessa projeção, pode-se entender a gestão escolar como um acontecimento essencialmente político.

Dentro do que propomos investigar, é primordial a discussão da natureza política que os conselhos escolares assumem ao conduzirem a gestão escolar local. Isso se evidencia ao verificarmos que essa relação entre democracia, política e poder está intimamente ligada à questão das representações, dos mecanismos de tomada de decisão e, principalmente, aos valores que justificam muitas posições dos indivíduos como representantes de certos segmentos institucionais. A cultura política é um repertório que compõe as inclinações, percepções, valores e atitudes que as pessoas comuns possuem em relação ao sistema político. O surgimento de valores que liberam o indivíduo da dominação da autoridade e que promovam a possibilidade de escolha humana através do auto expressão constituem um fator central para entender a democratização.

A cultura política tem um papel fundamental no desempenho democrático e no aprofundamento da democratização. Os conselhos são capazes e responsáveis para/por essa prática. Contudo, essa perspectiva depende de bons estoques de confiança interpessoal, solidariedade e cooperação, ou seja, virtudes e práticas republicanas. Outro fator ponderável em relação à cultura política é o crescimento socioeconômico sustentável pessoal. Esse é o promotor central na emancipação dos indivíduos no trato com a autoridade por meio dos valores de autoexpressão. A mobilização cognitiva gerada pela transferência dos valores tradicionais para valores emancipatórios promove e incentiva a liberdade nas escolhas do indivíduo, um tipo de liberdade que, de fato, é efetiva.

Conforme abordado nos itens anteriores, a gestão democrática propõe um modelo baseado em participação e autonomia. Entretanto, essa participação carece de alguns fatores para sua real efetivação, como já explicitado anteriormente. A autonomia segue o mesmo sentido, mas os mecanismos colocados à disposição envolvem questões políticas. O interesse das ações políticas é o poder. Os membros dos conselhos escolares, ao adentrarem aos conselhos, levam consigo anseios e reivindicações dos segmentos que representam. Nesse momento, o conselho se torna um palco de disputa e dominação.

Teoricamente, em termos políticos, a divisão do poder não ocorre em parcelas equivalentes entre os segmentos. O poder que, em foco, torna a gestão um processo político, em termos democráticos, não é a capacidade da parte que detêm o controle do poder em levar os demais que não possuem o poder a fazerem o que é da sua vontade. Nesse sentido, reconhece-se a relação como de dominação. O poder aqui mencionado, sobre as égides da democracia, se

trata da capacidade de, em conjunto com os demais segmentos, construir uma vontade comum. Todavia, para fins desta pesquisa, consideramos o predomínio de duas abordagens predominantes sobre o poder: a funcionalista e a crítica.

A corrente funcionalista, segundo Clegg e Hardy (2001), é de cunho gerencialista e procura tratar o poder como um elemento que deve ser suprimido das organizações por ser reconhecido apenas como um elemento informal, ou seja, essa distribuído na organização é concedida aos grupos dentro de formatos não oficiais. Trata-se, nesse caso, do aspecto político das organizações. Essa corrente descarta os interesses divergentes que ocorrem nas organizações e esses são considerados ilegítimos. Já a corrente crítica reconhece a existência de conflitos de interesses nas organizações, caracterizando uma resistência dos dominados à dominação.

Levaremos em conta algumas abordagens da relação de poder dentro das instituições de ensino para fins deste estudo. Consideraremos as relações de poder, às vezes, inconscientes e subliminares, sob a forma do poder simbólico de Bourdieu (2001). Em outros momentos, claramente identificadas, como poder formal e impessoal, como o poder legal, como o uso da força ou como a influência social, política ou ideológica abordados por Weber (1982). Em outros casos, consideraremos poder a partir de Foucault (1979), que concebe o poder enquanto um aspecto que enfatiza o seu exercício, como um conjunto de práticas sociais e discursos construídos historicamente que disciplinam o corpo e a mente de indivíduos e grupos.

Para Weber (1984), o conceito de poder é sociologicamente amorfo, havendo uma série de circunstâncias que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade, devendo, portanto, o conceito de dominação ser mais preciso: dominação é a probabilidade de que um mandado seja obedecido. Segundo ele, o poder é: “[...] a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (WEBER, 1984, p. 211).

Bourdieu (1989) aborda a questão do poder a partir da noção de campo, considerando o campo do poder como um “campo de forças”, definido em sua estrutura pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. Um campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes, é um espaço de jogo onde agentes e instituições têm, em comum, a posse de uma quantidade de capital específico - econômico ou cultural - suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos. Nesses campos, os poderes afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças. Conforme essa concepção, o poder exercido no sistema de ensino é o poder simbólico,

uma espécie de “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 31). Portanto, para Bourdieu (1989) esse poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização.

Foucault (1979) nos aponta caminhos para identificar de que forma os sujeitos atuam sobre outros sujeitos. Nessa perspectiva, o poder não está centrado em uma instituição. O filósofo francês propõe a existência de uma espécie de rede de microfísica do poder, estando esse poder articulado ao Estado e atravessando toda a estrutura social. Na concepção de Foucault (1979, p. 182).

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício.

Assim, Foucault (1979) considera o poder como uma prática social constituída historicamente que está em constante transformação. O poder está em toda parte e não especificamente em uma pessoa ou instituição, mas sim nas relações sociais que existem entre essas pessoas que compõe as instituições. Trazendo para o nosso contexto educacional, os conceitos desse filósofo são observáveis por meio da supressão da relação opressor-oprimido, com base na autoridade, na obediência e na consideração de movimentos diversos articulados entre gestão, segmentos e comunidade.

No âmbito escolar, a disputa política se dá entre grupos rivais que possuem compreensões divergentes de educação. Esses grupos, naturalmente, buscam o controle da instituição em prol dos moldes que eles mesmo julgam adequados. O poder, em destaque escolar, parte de um contrato firmado entre as pessoas que constituem essa instituição e considera que o diálogo entre esses sujeitos é necessário para a sua operação, sedimentando assim uma relação de poder, talvez, democrática.

Contudo, as relações ocorridas dentro dos conselhos são consubstanciadas a uma democracia formal. Isso é evidenciado, conforme Adorno (1998) no pressuposto do “respeito à maioria”, cujas decisões são tomadas considerando esse pressuposto. Todavia, esse pressuposto se contradiz a partir do momento que percebemos que a instituição de ensino tem como função promover o diálogo e a emancipação do ser humano. Ao se adotar apenas a regra da maioria, condicionam-se os processos de gestão a um padrão pré-definido onde as relações políticas e relações de poder predominam sobre o diálogo e a alteridade. Esse aspecto expressa

um caráter imposto dos desejos de certos segmentos, uma vez que esses possuem a maioria e, mesmo em condições de pouca argumentação, não abrem mão de seus privilégios, mesmo em condições extremamente controversas. Habermas (1990) discorre que esses mecanismos democráticos, incluindo os conselhos com as suas devidas representações, não refletem a essência da gestão democrática se os indivíduos que o compõe não pautarem as suas ações no diálogo e na alteridade. A força e a imposição fogem da proposta democrática real ao atenderem somente a uma democracia formal que ratifica a imposição de forças hegemônicas locais.

Entramos então na especificidade da formação política dos indivíduos que compõe as representações. Há de se retornar ao aspecto histórica da formação dos cidadãos, visto que temos a herança de um patrimonialismo sedimentado e de uma burocracia latente. São a esses moldes que as instituições de ensino fazem parte, expressando formas de manutenção e reprodução societária. Essas heranças realçam grandes dificuldades numa formação política apropriada para a gestão democrática. Diretamente, os métodos que sustentam a gestão democrática - no nosso caso a criação de processos participativos nos conselhos - se restringem, e as decisões e os posicionamentos ficam comprometidos. Isso traz à tona a necessidade de uma educação política que crie alternativas mais democráticas ao cotidiano escolar, principalmente baseadas nas relações de poder que permeiam a instituição.

Em tese, a concepção de poder se vincula à ação do Estado para exercer esse poder. Contudo, em termos de descentralização, os representantes da gestão a nível local exercem esse poder. Nesse aspecto Touraine (1996, p. 10) aborda e defende “um conjunto de Garantias para evitar a tomada ou manutenção do poder de determinados dirigentes contra vontade da maioria”. Esse estudioso ainda nos traz outro aspecto dessa divisão de poder no que tange à individualidade e ao coletivo na sociedade. Touraine (1996) conclui que não faz sentido opor os interesses da maioria ao das minorias. Nessa democracia, denominada social, o autor busca assegurar que os dominados tenham direito à ação, à influência e ao poder.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem de Pesquisa

Neste trabalho, adotamos uma proposta metodológica com abordagem qualitativa, uma vez que a natureza conceitual do objeto estudado requereu um tratamento mais compreensivo que possibilitasse aos sujeitos expressarem seu ponto de vista. Segundo André e Lüdke (1986), essa abordagem tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e, o pesquisador, como seu principal instrumento. Durante a pesquisa, percebeu-se um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estava sendo investigada, o que gerou um trabalho intensivo de campo. A partir desse padrão de pesquisa, os dados foram considerados históricos, sociais e politicamente construídos.

Minayo (1994, p. 21), no que se refere, à abordagem qualitativa coloca que essa forma de conduzir uma pesquisa:

trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Ao analisar a atuação de um conselho dentro de um contexto social, por sua vez inserido dentro de uma realidade histórica que a educação profissional e tecnológica perpassou, foi escolhida essa abordagem. André e Lüdke (1986) justificam que, para que o pesquisador mantenha o contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente, sendo muito influenciados pelos seu contexto. Nesse sentido, ao analisar a atuação de um conselho deliberativo de âmbito local, a abordagem escolhida possibilitou uma análise de circunstâncias particulares em que determinados objetos se inserem para que possamos entendê-los, do mesmo jeito que as pessoas, os gestos e as palavras estudadas devem ser sempre referenciados aos contextos que aparecem. Durante este estudo, residiu a preocupação em compreender as relações sociais do determinado espaço pesquisado, tornando necessário trabalhar com vários significados que, no caso, podem ser individuais ou coletivos, sociais e historicamente construídos.

Destacamos que um objeto de estudo compreende os fenômenos sociais sob uma visão ampla e interativa. Isso se deve ao fato de a realidade ser complexa e de seus diversos aspectos se cruzarem e dependerem uns dos outros em diferentes níveis, por isso, um objeto de pesquisa

não deve ser compreendido isoladamente, sem que sejam consideradas as relações que mantém (KONDER, 1981).

Partindo dos dados sobre a atividade de trabalho do Concâmpus, esta pesquisa aproximou as premissas que norteiam as ações do conselho, os instrumentos normativos, os preceitos da gestão democrática e o contexto educacional inserido em uma realidade histórica e dinâmica. A partir de uma pesquisa descritiva - com intuito de analisar a atuação do Concâmpus do IFG - Câmpus Valparaíso - e as razões e motivações nas tomadas de decisões, os objetos de pesquisa foram as atividades executadas pelos membros que participam desse respectivo espaço, analisando as suas atuações nos processos decisórios.

Em virtude de os materiais coletados assumirem um caráter extremamente descritivo, como a opinião dos membros que compõem o conselho e as situações e circunstâncias que ocorrem no determinado espaço, todos esses dados foram analisados partindo de uma realidade e se constituíram como essenciais para subsidiar uma afirmação ou esclarecer pontos de vista. Persistiu a preocupação em estudar referidos problemas e verificar como esses se manifestaram nas atividades do conselho, nos procedimentos e nas interações entre os membros do mesmo.

A pesquisa descritiva é utilizada, segundo Trivinões (1987, p.110) “o foco essencial destes estudos reside do desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas”. Nessa perspectiva, buscamos então realçar as características da comunidade, buscando por possibilidades de intervenção na realidade proposta.

Para Patton (1986) apud Alves-Mazotti e Gewandszneider (1998) e Minayo (2003), a principal característica das pesquisas qualitativas é a consideração às pessoas que agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e a noção de que seus comportamentos têm sempre um sentido. Patton (1986) apud Alves-Mazotti e Gewandszneider (1998) acrescenta que essas características das pesquisas qualitativas evidenciam a natureza predominante dos dados qualitativos: descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos, textos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos.

Reafirmando posição que a abordagem atende ao que se busca nessa pesquisa, André e Lüdke (1986, p. 11) afirmam que

A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

2.2 Estudo de Caso

Quanto à técnica, este trabalho é do tipo estudo de caso. Assim, como estratégia de pesquisa, foi adotada a investigação sistemática de uma instância específica no sentido de contribuir com o conhecimento que se tem do fenômeno individual, organizacional, social, político e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Essa escolha teve como propósito refletir a aproximação profissional do pesquisador e utilizar suas experiências e vivências nesse espaço a favor da realização do estudo, visto que o caráter qualitativo da pesquisa aponta para a observação e coleta de dados em um contexto específico e real, cujos sentidos são avaliados com base na sua prática social.

Tal procedimento foi essencial na busca de respostas para as questões de pesquisa, uma vez que possibilitam visualizar a realidade por óticas alternativas, não podendo se prender a uma premissa única e incontestável. Além disso, ainda como apontam Lüdke e André (1986, p. 23-24):

[...] O estudo de caso “qualitativo” ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Lüdke e André (1986) ainda listam algumas possibilidades para o estudo de caso. Para o nosso estudo, as considerações desses autores possibilitaram uma maior congruência entre aquilo que se está posto e aquilo que pretendemos buscar. O estudo de caso visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda utilizando uma variedade de fontes de informação. Desse modo, o estudo de caso revela experiências e permite generalizações naturalísticas, procurando representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. E, no que concerne aos relatos, os estudos de caso utilizam linguagem e forma mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa.

2.1 Membros do Conselho - Atores Sociais

O recrutamento dos membros do Conselho de Câmpus que participaram da pesquisa, dentro do universo de amostra, aconteceu de modo respeitoso, explicando-se sobre a pesquisa e a importância do desenvolvimento dela para a contribuição na melhoria das atividades de

gestão do câmpus. A partir disso, uma vez convidados a concederem a entrevista, os participantes foram esclarecidos acerca das normativas que envolvem a ética em pesquisa, além de terem sido submetidos à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os membros do Concâmpus do IFG – Câmpus Valparaíso foram convidados a participar da pesquisa - após uma explicação detalhada acerca da pertinência e importância da realização da entrevista - sobretudo para a melhoria da própria atuação diante de suas atribuições como membros do referido conselho. Toda e qualquer dúvida foi sanada com respeito ao tempo que os membros do conselho necessitaram para a tomada de uma decisão autônoma. Somente contribuíram para o processo os membros que se dispuseram para tanto.

A entrevista foi realizada com os 7 conselheiros que compõem o atual Concâmpus do IFG – Câmpus Valparaíso. Como universo amostral, foi determinado o mínimo de 1 (um) conselheiro representante de cada segmento com presença nas reuniões do conselho no ano de 2018, além do presidente do conselho. Dentro dessa delimitação, foram escolhidos membros que atuam mais diretamente no instrumento democrático de participação do câmpus:

- Presidente do Conselho;
- Um membro da representação docente eleito;
- Um membro da representação docente nato;
- Um membro da representação técnica-administrativa eleito;
- Um membro da representação técnica-administrativa nato;
- Um membro da representação discente;
- Um membro da representação da sociedade civil.

Em virtude de o Concâmpus do IFG – Câmpus Valparaíso não possuir associação de pais constituída, no momento, tal representação não participou da pesquisa. Já nos segmentos discentes, percebeu-se, na análise das atas, que dos 2 (dois) representantes eleitos, somente 1 (um) compareceu a pelo menos uma reunião, assim como a representação da sociedade civil. Foi assegurado o sigilo, de forma que, no trabalho final, os membros não serão identificados. Suas falas foram utilizadas para fins científicos e não foram usadas no sentido de expor os participantes da pesquisa, que estão devidamente retratados ao longo do texto de maneira anônima.

2.2 Instrumentos de Pesquisa

Para coleta de dados foram utilizados três instrumentos. Inicialmente, foi feita uma análise documental do regimento do Concâmpus e das atas de reuniões do conselho no exercício de 2018. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que possibilitaram, aos sujeitos da pesquisa, exporem suas percepções e demonstrarem os significados dos seus pontos de vista. Por fim, foi realizada a observação participante.

2.3 Análise Documental

No que tange à análise documental, utilizamos esse instrumento no regimento do Concâmpus e de suas atas de reuniões. Esses documentos trouxeram uma maior consistência e sustentação ao estudo de caso, pois consistem em um arcabouço expressivo de evidências. Sustentado em Lüdke e André (1986), os documentos representam uma fonte natural de informação, e não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas informações num determinado contexto, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto.

Ainda segundo Lüdke e André (1986), a análise documental se faz bastante valiosa como técnica na abordagem qualitativa, seja na complementação de informações obtidas por outras técnicas, seja para apresentar novos aspectos de um tema ou problema. Com isso, pretendeu-se, a partir do regimento do Concâmpus e das atas das reuniões, verificar, principalmente, aspectos como composição, estrutura, presença e participação dos membros nos assuntos abordados durante as reuniões, sobretudo o uso da fala e a magnitude dessas falas nos assuntos em pauta. A partir dessa análise, verificou-se se essas participações se dão de forma efetiva ou se são simplesmente conduzidas conforme as colocações da Direção. Percepções quanto às características do conselho, o posicionamento dos segmentos, as contradições apresentadas e, principalmente, sobre as autonomias dos membros frente às demandas também foram verificadas.

2.4 Entrevistas Semiestruturadas

Para Trivinõs (1987), a entrevista semiestruturada faz parte de alguns questionamentos básicos aplicados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo amplo campo

de questionamentos, frutos de novas hipóteses que surgirão à medida que se recebem as respostas do informante.

Por sua natureza interativa, a entrevista, semiestruturada ou focalizada, foi utilizada neste projeto de pesquisa como a principal técnica de coleta de dados: Entrevistas semiestruturadas ou focalizadas: o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168).

Cada entrevista partiu de um roteiro pré-definido, com previsão de duração de 40 (quarenta) minutos. Essa colocação em um roteiro pré-definido partiu de uma estratégia para que o enfoque e os esclarecimentos necessários fossem feitos naquele determinado momento. As entrevistas foram gravadas, em áudio, mediante consentimento do entrevistado e, no que se refere às suas utilizações, considerou-se o que foi dito literalmente.

No que tange ao roteiro da entrevista, esse foi construído em 6 (seis) eixos: o primeiro foi a trajetória pessoal e profissional de entrevistado. Tais informações foram úteis para a formação de um perfil do entrevistado perante uma divisão de classes historicamente construída no nosso país. O segundo eixo abarcou as concepções de educação profissional e tecnológica. Com isso, buscou-se averiguar o ponto de vista do entrevistado no que tange à função social da EPT, relação educação e trabalho, relação dessas concepções e as suas tomadas de decisão no conselho e as expectativas da entrevista perante os desafios que EPT proporciona. Como eixo 3 (três), adentramos as concepções de gestão, abordando o entendimento que o entrevistado detinha sobre o percurso histórico que a gestão educacional assumiu, desde o modelo patrimonial ao democrático. Procurou-se também cooptar o entendimento que o entrevistado dispunha sobre gestão democrática a nível de conselho e instituição.

Com o eixo 4 (quatro), denominado “Concepções sobre o Concâmpus”, a intenção foi explorar os aspectos relacionados à função do conselho como instrumento para a prática da gestão democrática. As perguntas se voltaram à identificação da visão do entrevistado sobre o conselho e seu papel como instrumento de gestão. O eixo 5 (cinco) abordou aspectos específicos à participação. O intuito foi explorar o entendimento sobre gestão participativa, representação, efetividade, sociedade civil, desafios e obstáculos na participação. Por fim, o eixo 6 (seis) foi organizado, especificadamente, para coleta de dados sobre autonomia. Não obstante, buscou-se aferir os entendimentos sobre autonomia a nível de conselho, influência de categorias, relação entre conselho e gestão, transparência, informações, relações de poder, disputa de espaço e a soberania das decisões do conselho.

2.5 Observação Participante

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o observador não é um observador passivo. Nessa forma de pesquisa, é possível assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, de forma que o observador pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. A observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade, do investigador, de adaptação à situação (ANDERSEN; PAWLOWSKI; SCHIPPERIJN; TROELSEN, 2016).

Ressaltamos que o presente estudo se trata de uma observação que já vinha acontecendo há algum tempo visto que o pesquisador é membro de referido conselho e vêm participando assiduamente das reuniões do mesmo. Vemos tal fato como favorável, uma vez que a observação participante apela à imersão do investigador na vida da comunidade ou cultura, à partilha de papéis e hábitos dos grupos observados, estando assim em condições favoráveis para observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam, ou que seriam alterados, na presença de estranhos (BRANDÃO, 1984; MARSHALL; ROSSMAN, 1995).

A opção por adotar a observação do tipo participante se fundamenta pela necessidade de perceber a adequada participação do objeto de estudo reduzindo o risco de uma análise superficial que fuja à realidade das atividades exercidas. Brandão (1984, p. 11) reforça:

A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram - se, assim, em condições favoráveis para observar situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos.

Como tivemos o intuito de descrever os posicionamentos assumidos dos membros do Concâmpus perante as demandas que chegaram ao conselho, a observação participante permitiu que essas demandas fossem interpretadas dentro de um contexto que não poderia ser percebido somente pela análise documental das atas. Foi necessário aprofundar os dados percebidos na análise documental e na entrevista. Os posicionamentos e as contradições foram acompanhados por circunstâncias específicas, como a forma que elas foram colocadas, se estavam vinculadas

a interesses individuais ou de algum segmento, da própria gestão ou até mesmo de órgãos superiores. A identificação e descrição careceu de uma análise *in loco* em virtude dos desmembramentos que ocorreram.

Brandão (1984) e Lininger e Warnick (1975) realçam que, na aplicação da técnica utilizada, o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da observação participante, a saber:

[...] a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível. Admite-se, ainda, que a experiência direta do observador com o grupo em observação seja capaz de revelar a significação, a um nível mais profundo, de episódios, comportamentos e atitudes que, apenas investigados de um ponto de vista exterior (entenda-se “não-participante”), poderiam permanecer obscurecidos ou até mesmo inatingíveis, caso o investigador (enquanto “suposto” partidário e participante de uma dada identidade grupal) não viesse a estabelecer condições de análise da complexidade das relações sociais ou de padrões de interação, que apenas poderiam ser quantificados ou antecipados mediante Observação Participante (BRANDÃO, 1984, p.13).

2.6 Análise de Dados

A análise de dados foi feita por meio de uma sequência de atividades que envolveram a redução, a categorização e a interpretação dos dados, além da redação do relatório. Com base no referencial teórico do estudo, realizou-se a primeira classificação dos dados e foram projetadas as categorias descritivas iniciais com uma análise profunda, desvendando dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados. Segundo Gil (2002, p. 133): “A redução dos dados consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo. Para que essa tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo”.

O primeiro procedimento que realizamos foi a categorização de dados. Esses foram projetados de acordo com os eixos descritos no roteiro de entrevista e, propositalmente, esse foi o mesmo percurso que adotamos para a produção desta dissertação. Essa lógica se justifica por se tratar de uma sequência que criou condições para a percepção dos sujeitos no seu aspecto histórico e individual dessa pesquisa antes da percepção dos seus pontos de vista sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, como participação e autonomia.

Não descartamos que, por se tratar de uma abordagem qualitativa, os eixos da pesquisa, a certo ponto se confundiram. Contudo, a categorização proposta se revelou pertinente a nível

de organização da pesquisa, visto que, posteriormente, as informações coletadas foram confrontadas a fim de desvelar as contradições.

A interpretação dos dados respeitou a autonomia do discurso dos membros do conselho ocasionando uma ligação completa ao referencial teórico abordado no decorrer da pesquisa. As transposições das entrevistas foram conduzidas na íntegra e a análise do conteúdo das atas do conselho foram feitas a partir de bases conceituais colocadas via referencial teórico. Já a redução dos dados coletados somente ocorreu em falas e colocações já mencionadas anteriormente.

Posteriormente, à medida que os achados foram sendo relevados, a classificação e organização dos dados ultrapassaram a mera descrição. A intenção foi, realmente, acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Nesse momento, buscou-se a ultrapassagem dos dados coletados na tentativa de estabelecer novas conexões, explicações e interpretações, ou seja, a tentativa de acrescentar aos dados coletados algo novo a partir de uma perspectiva pessoal desenvolvida no referencial teórico.

2.7 Trilhar Metodológico

Essa etapa foi o maior desafio dessa pesquisa em virtude da relevância da temática e da sua operacionalidade. Diante da reflexão, explicitada acima, a fase inicial da pesquisa foi a análise documental do regimento do Conselho de Câmpus do IFG e das atas do conselho do câmpus Valparaíso, das quais foram coletadas informações importantes no que tange à presença e à participação dos membros desse conselho. A análise, como já informado, foi feita de forma qualitativa. A análise documental do regimento foi analisada a partir da identificação e da descrição de pontos conflitantes dos documentos (regimento e atas), interpretados com base no referencial teórico. Nesse sentido, pontos como composição, estruturas, finalidades e participação conduziram a análise.

Em um segundo momento, foram feitas as entrevistas semiestruturadas, consideradas, no caso, a fonte principal de informações da pesquisa. A opção foi conduzir essas coletas de forma flexível, com liberdade ao entrevistado para explanar de forma livre sobre o tema, com a intenção de intervenção caso a fala fugisse do contexto abordado na temática. Nessa perspectiva, durante a coleta que dados foram desvendados com cuidado e qualidade, superando algumas barreiras. Surgiram adversidades no entendimento das perguntas, mas a condução

partiu do princípio de que as informações deveriam ser expostas de forma voluntária e não conduzidas pelo entrevistador.

Findadas as entrevistas, iniciou-se a análise desses dados. É importante reforçar, novamente, que, nas entrevistas, foram consideradas a transcrição das falas em suas integralidades. Por se tratar de um estudo de caso, foi utilizada uma linguagem bem simples e acessível com o intuito de descrever, nos mínimos detalhes, o que o entrevistado quis expor. Lidamos com um grande volume de informações que até poderiam ser reduzidas, mas fizemos isso somente quando ocorreram repetições. Os sentidos das falas sempre foram mantidos.

Por fim, nas *Considerações Finais* se preconizou a produção de um relatório contendo informações coletadas na análise documental e nas entrevistas, produção essa apoiada na observação participativa. Como dito acima, a intenção da observação foi garantir que as interpretações realizadas nas transcrições das entrevistas fossem confirmadas e que os seus reais sentidos fossem colocados em evidência.

O Relatório Final carrega a percepção da comunidade no que se refere à gestão democrática, participação e autonomia, seus limites e possibilidades e os fatores que interferem nas tomadas de decisão, podendo ser encarado como um convite à reflexão sobre os fatores sociais e históricos que contribuíram para a participação efetiva da comunidade; as sugestões, as recomendações e os pressupostos para a efetividade das atividades relacionadas à gestão democrática e ao papel dos membros como atores no processo de implantação da gestão democrática.

CAPÍTULO 3 - CONSELHO DE CÂMPUS: DOS ASPECTOS LEGAIS À CARACTERIZAÇÃO

Por questões organizacionais iremos categorizar o estudo em blocos, iniciando com a análise documental do regimento e das atas do conselho com conseguinte caracterização descritiva dos membros do Concâmpus nas suas especificidades e contextos profissionais e sociais.

O Conselho de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, doravante denominado Concâmpus, órgão máximo dos câmpus, é uma instância institucional que - em conformidade com os princípios expressos na legislação do IFG, no planejamento institucional e nas políticas acadêmicas - conduz processos decisórios de forma compartilhada e complementar com as Direções-Gerais dos câmpus, no que se refere à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica. O Concâmpus é um colegiado normativo, consultivo e deliberativo, segundo as matérias, temas e institucionalidade vigente nos âmbitos dos câmpus.

Nessa definição, esse conselho assume o caráter de instrumento necessário para a democratização das tomadas de decisões no âmbito das políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração, contribuindo para que a instituição cumpra sua função social. A constituição dos conselhos articula-se com a crescente complexidade dos problemas que a educação nos traz no seu dia a dia, exigindo a elaboração de formas mais qualificadas de gestão. Contudo, há o questionamento da atuação desses conselhos como cumpridores das demandas democráticas e não de apenas elementos técnicos que até mesmo desvirtuam o objeto central de uma gestão democrática. A criação de instrumentos técnicos, fruto de avanços que buscam qualificar decisões através de espaços mais abertos para participação popular, se contrasta com a submissão da individualidade a procedimentos já instituídos que levam à perda do foco principal das ações, que é o próprio indivíduo.

Assim, para se discutir os resultados dessa pesquisa, deve-se considerar as escolhas feitas no percurso metodológico escolhido, com destaque para a oportunidade de fazer parte desse grupo que compõe o conselho, oportunidade essa que, de certo modo, contribuiu para uma maior atenção às questões políticas cotidianas que problematizaram, no âmbito do Concâmpus do IFG – Câmpus Valparaíso, fatores atinentes ao papel dos representantes e seus respectivos segmentos.

3.1 O Conselho de Câmpus: aspectos legais

O presente tópico ambiciona mais que meramente apresentar o Concâmpus do IFG - Câmpus Valparaíso, instalado por nós como órgão que congrega os segmentos do câmpus, mas também analisar a participação dos conselheiros a partir de sua composição e funcionamento.

Como dito anteriormente, tal conselho surgiu da necessidade de democratizar a tomada de decisões no campo das políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração, concorrendo para que a instituição cumpra sua função social. O Concâmpus tem sua constituição na Resolução nº 006, de 23 de março de 2015, do IFG, que estabelece:

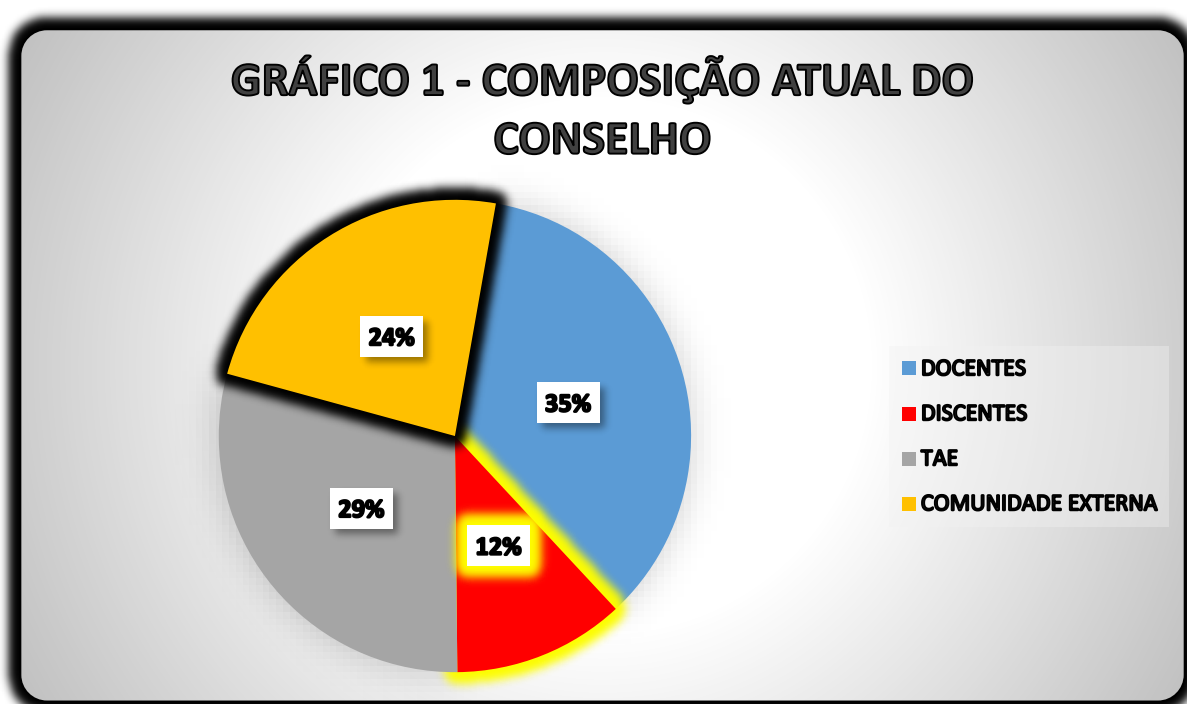
Art. 3º O Concâmpus, integrado por membros titulares e suplentes, designados por Portaria do Reitor, tem a seguinte composição:

- I. Diretor(a)-Geral do Câmpus (Membro nato);
- II. II. Chefe(s) do(s) Departamento(s) das Áreas Acadêmicas (membro nato);
- III. Diretor/Gerente de Administração do Câmpus (membro nato);
- IV. Gerente de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação do Câmpus (membro nato);
- V. Gerente/Coordenador(a) de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (membro nato);
- VI. Coordenador (a) de Recursos Humanos e Assistência Social ao Servidor (membro nato);
- VII. 01(um) representante dos Coordenadores de Cursos, eleito por seus pares, por Departamento de Áreas Acadêmicas;
- VIII. 02 (dois) representantes do técnicos-administrativos em educação, em efetivo exercício, para câmpus onde houver apenas um Departamento e, para aos câmpus com mais de um Departamento de Áreas Acadêmicas, o equivalente a 01(um) representante para cada Departamento, eleitos entre os seus pares do câmpus;
- IX. 02 (dois) representantes dos docentes, em efetivo exercício, eleitos por seus pares, para câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas Acadêmicas e 01 (um) representante por Departamento, para os demais câmpus;
- X. 02 (dois) representantes dos discentes, com matrícula regular ativa, eleitos por seus pares, para os câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas Acadêmicas e 01 (um) representante por Departamento, para os demais câmpus;
- XI. 01 (um) representante dos pais, desde que haja uma organização representativa dos pais no câmpus, sem vínculo empregatício com a instituição;
- XII. 02 (dois) representantes da sociedade civil, preferencialmente oriundos de organizações vinculadas á educação e aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, presentes na microrregião que o câmpus se fizer presente, por meio de suas entidades representativas, sem vínculo empregatício com a Instituição;
- XIII. 01 (um) representante dos Órgãos Governamentais, do Conselho ou Secretaria Municipal de Educação, preferencialmente do Conselho Municipal de Educação, sem vínculo empregatício com a Instituição (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2015, p. 3-4).

No tocante à sua composição, é relevante destacar que a estrutura do Câmpus Valparaíso, atualmente, é composta por 1 (um) Departamento de Áreas acadêmicas, o que determina assento no Concâmpus de 1 (um) Chefe de Departamento, 02 (dois) técnicos-administrativos e 2 (dois) discentes. Em sua totalidade, o Concâmpus do câmpus Valparaíso do IFG permite, hoje, uma totalidade de 17 (dezessete) assentos. Desse total, 6 (seis) assentos são

ocupados por docentes, 5 (cinco) por técnico administrativos, 2 (dois) por discentes e 4 (quatro) por membros externos advindos da representação dos pais, da sociedade civil e dos órgãos governamentais. Tal estruturação traz o primeiro questionamento sobre regimento, visto que os preceitos democráticos participativos precedem de uma participação abrangente e não numerosa. Percebe-se a prevalência numérica de membros internos sobre membros externos e, principalmente, o pequeno número de discentes com assento no conselho. O seguinte gráfico aponta essa disparidade.

Ilustração 2 – Gráfico 1: Composição Atual do Conselho



Fonte: Elaboração do autor.

Outro aspecto relevante é o fato de a representação discente não prever a representação por nível de ensino, uma vez que o Câmpus Valparaíso atua tanto no ensino médio integrado - tanto na modalidade tradicional quanto na educação de jovens e adultos - e na educação superior. Apesar de os cursos técnicos integrados e da educação de jovens e adultos pertencerem ao mesmo nível de ensino, a EJA apresenta aspectos específicos dessa modalidade. Esse fator questiona se essa representação limitada a 2 (dois) discentes realmente conseguirá levar ao conselho as especificidades de todas as modalidades.

Em relação à representação docente, é evidente um predomínio da categoria. Isso é reflexo dos aspectos educacionais que envolve o Concâmpus. Contudo, é importante analisar

como se dá essa distribuição dentre os docentes. Novamente, nos voltamos as características do Câmpus Valparaíso. Ao se colocar 1 (um) assento voltado à representação dos coordenadores de cursos, retomamos a reflexão se essa vaga não se contrasta com a representação do Chefe de Departamento, uma vez que os coordenadores de cursos são membros do Departamento de Áreas Acadêmicas e participam dos conselhos escolares que ocorrem dentro dessa instância. Cabe no momento refletir sobre a necessidade de tal representação uma vez que a figura do Chefe de Departamento traz consigo a necessidade de atuar conforme os anseios de todo um colegiado de área. A forma como são determinadas as ações voltadas ao ensino são determinadas no Departamento de Áreas Acadêmicas, e esse já se encontra representado.

No caso do segmento técnico-administrativo ocorre a mesma contradição quanto à representação eletiva, visto que os 2 (dois) representantes eleitos não precisam ser definir como pertencentes às categorias C, D ou E. Com isso, não se justifica o número de 2 (dois), sendo que somente 1 (um) representante eleito traria consigo o posicionamento de todo segmento, desconsiderando, claro, a distinção entre níveis. Já o Gerente/Coordenador(a) de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (membro nato) e o Coordenador (a) de Recursos Humanos e Assistência Social ao Servidor (membro nato) são vistos como essenciais no conselho, uma vez que esses cargos não são privativos de docente nem de técnico-administrativo e abordam áreas específicas da gestão.

Ainda no que se diz respeito à composição do conselho, vale destacar a presença de membros natos. Dos 17 (dezesete) assentos, 6 (seis) são reservados a membro natos. Esse fator nos remete a refletir sobre a influência que a gestão possui dentro das tomadas de decisão visto que, dos cargos natos, somente o de Chefe de Departamento é um cargo eletivo. Os demais são designados pela Direção-Geral. Todavia, sobre esse aspecto, os conselheiros apresentaram falas que explicitam essa circunstância.

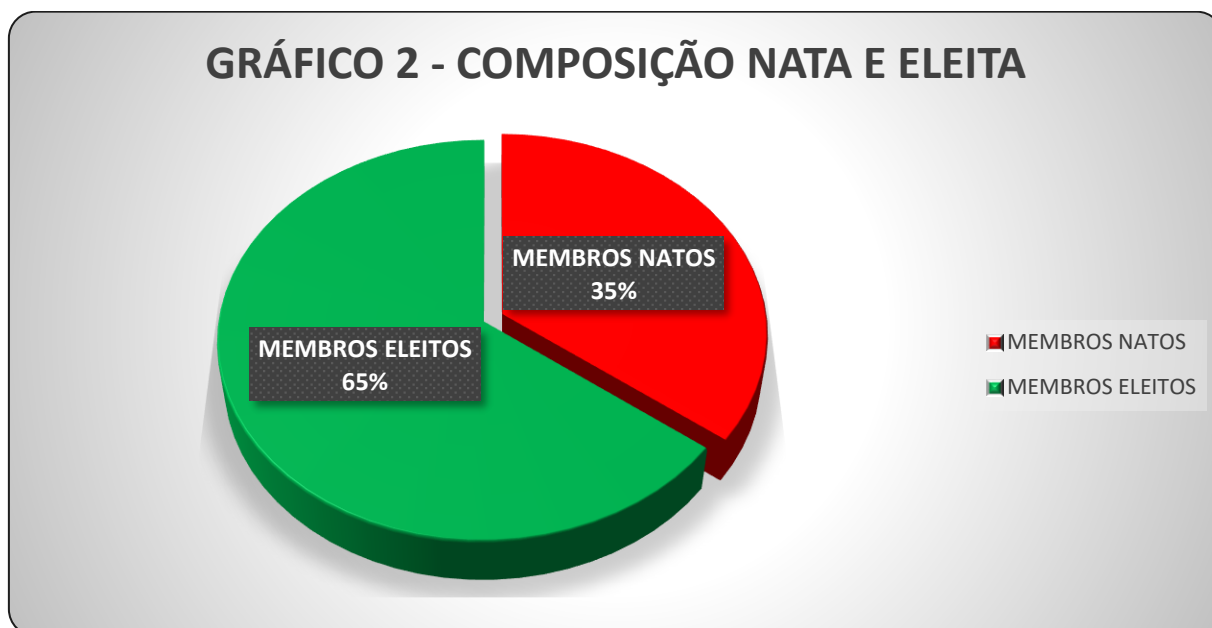
De certa forma meu segmento, em parte é a gestão. Sou membro nato da gestão, então basicamente a gente tenta representar a gestão em alguns pontos mais específicos de forma a contribuir com a comunidade. Tenta sempre pautar pontos que a gente está tendo dificuldade. Precisa deliberar na instituição, mas geralmente é mais envolvido com a gestão. Não está representando outros setores, de certa forma, mas a gente tenta trazer os anseios da comunidade atender de forma mais eficiente as necessidades do câmpus (Conselheiro 2).

Eu não represento um segmento. Eu represento o departamento. Entendo que quem deve representar os segmentos são aqueles eleitos pelo segmento. Eu tenho que tratar os assuntos nos aspectos do departamento no geral (Conselheiro 7).

As falas colocam em debate a estrutura do conselho, posto que o conselheiro revela que, como membro nato, as suas contribuições são a nível de gestão e não de segmento. Na fala do conselheiro, ainda podemos inferir que a abordagem como membro nato visa solucionar pontos específicos voltado ao cargo de gestão.

O gráfico a seguir destaca essa correlação entre a representação nata e a representação eleita no conselho de câmpus.

Ilustração 3 – Gráfico 2: Composição Nata e Eleita do Concâmpus



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto à presença dos membros do Concâmpus às sessões, é expresso que, salvo por motivo justificado, o comparecimento é obrigatório e precede a qualquer atividade da instituição, com exceção do Conselho Superior (CONSUP), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPEX) e de Comissões permanentes de âmbito institucional, como CPPD, CIS, CPA, dentre outras. Entretanto, é perceptível que a precedência dada ao conselho não é utilizada, visto que, nas reuniões, constam inúmeras ausências justificadas em virtude de outras atividades agendadas para o respectivo horário. O conselheiro 1 (um) retratou essa posição durante a entrevista.

O horário da reunião não permite que os discentes participem. Mas também acredito que se informassem ao professor, daquele horário, que estão participando da reunião do Concâmpus não haveria problema em o professor liberar. Ao mesmo tempo que não haveria esse problema, os docentes justificarem que estão em horário de aula. Imagino que seria uma falta de interesse do discente em participar. Estamos

finalizando o segundo conselho em março de 2020 e ainda vejo dentro da instituição a percepção que o Conselho não é prioridade (Conselheiro 1).

Os horários em que acontecem a reunião praticamente impedem os discentes de estarem participando. E participam pouco por causa do horário. Eu vejo a participação deles bem fraca (Conselheiro 7).

De fato, se percebe que as reuniões do conselho não são tratadas como prioridade, contradizendo o aspecto legal do regimento. A grande dificuldade apresentada é encontrar um horário que permita o acesso de todos conselheiros. Contudo, o entendimento, por parte do conselho, de que as reuniões são essenciais para o planejamento educacional ainda é precário.

3.2 Atas de Reuniões

A análise partiu das atas das reuniões ocorridas no período de janeiro a dezembro de 2018. Tal período se justifica pela composição do conselho, que iniciou o mandato de 2018 a 2020, por meio da portaria de número 739, de 15 de março de 2018². Foram analisadas as atas das reuniões ocorridas nos dias 10/04/2018, 28/05/2018, 19/06/2018, 14/08/2018 e 01/11/2018.

Em relação ao conteúdo das atas das reuniões, foi possível verificar, principalmente, aspectos como presença e participação dos membros nos assuntos abordados durante as reuniões, principalmente o uso da fala e a magnitude dessas falas nos assuntos em pauta. A partir dessa análise, foi possível verificar a participação dos membros e se essa se dá de forma efetiva ou simplesmente conduzida conforme as colocações da Direção. A percepção, quanto à característica do conselho, o posicionamento dos segmentos, as contradições apresentadas e, sobretudo, a autonomia dos membros frente às demandas também foram verificadas.

No aspecto de participação, vinculada principalmente à presença nas reuniões do conselho, se percebeu que, nas reuniões citadas, houve pouca ou quase nenhuma participação da comunidade externa, limitando-se apenas à participação do conselheiro representante da Secretaria Municipal de Educação na reunião do dia 19/06/2018. Esse achado demonstra a grande dificuldade que o câmpus apresenta em interagir com a comunidade externa, visto que isso é de extrema importância para o processo democrático verificar a ótica da comunidade externa sobre as relações que permeiam o processo educativo. Vale ressaltar que, na primeira reunião da então composição do conselho, ocorrida em 10/04/2018, se levantou a questão referente à recomposição da representação da sociedade civil a partir de membros de

² Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/fev682corrigido2018.pdf>

organizações vinculadas à educação e aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, presentes na microrregião, pois, anteriormente, a então representação empresarial era ocupada pela ACIVALGO (Associação Comercial e Industrial de Valparaíso de Goiás) e essa não se manifestou no mandato 2018 a 2020 sobre a sua indicação para representação. Isso expressa a preocupação do então conselho em garantir que todos os segmentos tenham sua representação e tragam suas contribuições.

Há de se esclarecer que, mesmo com essa preocupação, a reunião ocorrida no dia 10/04/2018 abordou a questão de cessão de espaços internos à comunidade externa. Seria então relevante e essencial a presença da comunidade externa na reunião, mas isso não aconteceu. Contudo, na reunião do dia 01/11/2018, voltou-se a discutir a representação da comunidade externa. Além disso, foi definido que seria feito um novo convite à uma outra associação. Com efeito, a uma instituição que projete uma gestão democrática, não cabe uma participação que não seja de democrática a radical e/ou que postule uma participação para fortalecer a sociedade civil por meio de caráter plural e da criação de uma nova cultura de divisão de responsabilidades.

Outro aspecto relevante é a representação do segmento discente. Como dito anteriormente na análise do regimento, foi confirmada a pequena participação dos membros representantes desse segmento. Atualmente, a representação do conselho é precária com a participação de apenas 2 (duas) das 5(cinco) reuniões ocorridas no período de 2018. Essas dificuldades de participações constantes dos membros estão relacionadas ao fato de as reuniões ocorrerem no período vespertino, das 15h30 às 17h30, horário em que os discentes dos cursos integrados estão em aula. Muitos discentes do horário noturno possuem atividades laborais que impossibilitam suas presenças nas reuniões. Já os representantes técnico-administrativos e docentes apresentam grande dificuldade em conjugar a sua participação nos conselhos com as suas atividades laborais diárias e as atividades pessoais. Isso é perceptível na seguinte fala de um conselheiro:

Uma questão que eu vejo que dificulta a participação é a sobrecarga de atividades. A gente participa de núcleos de pesquisa, grupos, PIBIC, projeto de extensão, representante de conselho de câmpus e conselho departamental. Isso tudo acaba causando um tumulto. Vai atropelando o processo (Conselheiro 4).

Apesar da dificuldade apresentada pelo conselheiro 4 (quatro), houve contratempo em relação à fala desse pelo Conselheiro 7 (sete), que não visualiza dificuldade nesse acúmulo de atribuições, mas sim no mau planejamento das atividades dos servidores.

A minha concepção é que o servidor público é muito mal-acostumado. Nós temos um bônus na questão salarial que é inclusivamente pela questão da dedicação exclusiva. E essa dedicação embute 40 horas de trabalhos semanais. Acredito que os servidores não estão acostumados a planejar o seu trabalho e aí se sobrepõe. Isso abrange a determinação do tempo (Conselheiro 7).

As representações técnico-administrativa e docente demonstraram maior clareza e presença em todas reuniões, demonstrando que grande parte desses membros estão envolvidos e comprometidos com a gestão educacional da instituição e dispostos a contribuir. O mesmo podemos dizer dos membros natos que estiveram presentes em quase todas reuniões e se fizeram representados. Tal informação se faz relevante uma vez que a construção e formulação de uma gestão democrática carece de embates e discussões que só se fazem pertinentes na colocação de ideias diversas, possibilitadas pelas presenças dos membros às reuniões.

Dentre os assuntos abordados durante as reuniões, é notório que os aspectos voltados à gestão estão presentes dentro dos temas tratados. Destaque para a alusão de tópicos como de núcleos de pesquisa, calendário escolar, gestão dos espaços institucionais, novas ofertas de cursos e eixos, ampliação de vagas, modos de acesso, permanência e metodologias para ingresso, gestão de pessoas, prestação de contas, contratação docente e, principalmente, as discussões reincidentes sobre as eleições para a Chefia de Departamento do câmpus. Vimos que os assuntos abrangidos pelo conselho percorrem a pesquisa, ensino, extensão e a administração em seus aspectos de gestão, buscando diretrizes que condizem com a constituição de toda a instituição e não somente em aspectos pontuais. Dentro de um modelo democrático participativo, é capital que as discussões busquem aproximar aquilo que traga resultados favoráveis à comunidade diante das contradições do cotidiano. Com isso, podemos afirmar que a abordagem do conselho condiz com sua função deliberativa de órgão máximo do câmpus.

Como de praxe e costume, percebeu-se que as reuniões foram conduzidas pelo Diretor-Geral, assumindo sua função como presidente do conselho e que sua participação foi efetiva, com abertura para a discussão e esclarecimentos. A percepção quanto à característica do conselho é de discussão no sentido de busca por consenso. O posicionamento dos segmentos não ficou claro na leitura da ata, visto que, do modo como entendemos, ocorre uma falha na redação da ata ao não se descrever os posicionamentos dos segmentos, sendo somente possível identificar as contradições apresentadas na observação participante.

No que tange às manifestações dos segmentos, percebeu-se que essas ocorrem com pouco domínio por parte de alguns membros de aspectos inerentes a determinado assunto, sendo que os representantes se ativeram a se manifestar sobre aquilo que é de seu conhecimento, ou

seja, suas áreas de atuação. Esse ponto, percebido na análise das atas, foi de encontro à fala do Conselheiro 6 (seis):

Eu acho que o conselho toma as decisões gerais e tem muita coisa que não é da sua área do conhecimento. Por exemplo... eu sou pedagoga e tem questões do ensino que eu vou poder atuar melhor que em relações patrimoniais, gestão de pessoas, coisas que não são da minha área (Conselheiro 6).

Percebe-se uma postura cautelosa do conselho perante as demandas. Isso pode ser verificado com as proposições de formações de comissões e grupos de trabalho para discussão das demandas junto à comunidade e um posterior momento de retorno dessas discussões ao conselho. Isso também foi perceptível pela necessidade de que muitos dos temas pautados também foram direcionados ao Conselho Departamental. Contudo, essa insegurança levou a uma preocupação em se tornar o processo mais participativo, apesar da própria representação ser um processo democrático. Portanto, verificou-se essa necessidade de consulta à comunidade. Essa condição pode até ser benéfica, mas pode levar a prejuízos além da morosidade nas decisões.

3.3 Trajetórias Profissionais e Acadêmicas

Após a análise que envolveu o regimento e as atas do Concâmpus, foi essencial refletir sobre as características daqueles que compõe o referido conselho. Diante disso, ao percebermos os percursos profissionais e a trajetória profissional dos membros, pudemos compreender as bases em que se assentaram e se direcionaram as ações desses membros dentro do conselho.

Considerando que, para participar do mesmo, foi necessário proceder ao desenvolvimento de competências visando a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, buscamos, no levantamento dos perfis dos conselheiros, aspectos voltados à aptidão em dialogar dentro de um conselho de câmpus com responsabilidade. A coleta foi baseada nas suas trajetórias profissionais e acadêmicas, considerando, principalmente, os aspectos voltados à gestão.

As titulações analisadas refletiram uma diversidade de formações. Esse elemento era esperado na pesquisa visto que o conselho abordou vários segmentos com faixas etárias e históricos dissímeis. As formações modalizaram entre a formação básica ao nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. Sendo que 3 (três) conselheiros apresentaram formação

em Gestão Educacional e somente 1(um) deles é na área de Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Segue abaixo um relato:

Fiz mestrado em Gestão da Educação Tecnológica CEFET do Rio, onde eu tive uma experiência de fazer um estudo mais aprofundado de educação profissional, principalmente sobre a formação dual do Estudante na educação profissional e da formação propedêutica e formação profissionalizante. A partir desse curso, dessa oportunidade, tive uma reflexão mais crítica sobre o processo de ampliação e verticalização do ensino dentro das escolas técnicas (Conselheiro 3).

A respeito da experiência na área de gestão na educação, vale demonstrar que a maioria dos entrevistados exteriorizaram grande período dedicado à questão da gestão educacional durante suas trajetórias profissional e educacional. Isso se evidencia nas falas dos conselheiros abaixo:

A minha participação, em termos de gestão, já vem de longa data. Desde quando eu comecei. Depois da graduação eu fui para sala de aula, logo depois eu fui convidado para elaborar um projeto de curso para o curso de Biologia da UniEvangélica. Elaborei o projeto de Biologia, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia. Logo depois eu fui convidado para assumir a coordenação do curso. Fiquei um bom tempo na coordenação de curso tanto na UniEvangélica quanto na Anhanguera. Na UEG, desde o início da minha trajetória, eu fui para a Pró-Reitoria de extensão. Lá eu fui gerente de pesquisa de pesquisa e extensão. Participava dos conselhos para aprovação dos projetos que vem dos outros câmpus e essa coisas todas. Fiquei 5 (cinco) anos lá e depois quando eu vim para o Instituto Federal eu continuei nessa sequência de gestão. Cheguei em Formosa e no mês seguinte eu assumi a coordenação acadêmica e fiquei 1 (um) ano na coordenação acadêmica depois fui transferido para o Câmpus Valparaíso já na condição de chefe de departamento, fiquei 3 (três) anos e agora dois anos na gerência de pesquisa e extensão. Todos esses aí ocorreram o ingresso por indicação dos gestores (Conselheiro 4).

A questão de me envolver com cargos de gestão eu tive uma participação muito ativa enquanto estudante. Eu estive envolvida com Grêmio estudantil, DAA e participei do CREA-Júnior. No CREA-Júnior cheguei a ser conselheira e atuar em cargos de gestão. Como docente atuando em cargo de gestão tem 3(três) anos que estou. Já estive em cargos de gestão tanto eleitos quanto por indicação (Conselheiro 7).

Nota-se também que as falas dos conselheiros supracitados trazem, além de experiência na gestão educacional, o fato de suas trajetórias terem iniciado em instituições educacionais no âmbito privado para, posteriormente, adentrarem na gestão educacional da rede pública de ensino.

O segundo ponto em análise trouxe outras características específicas. Seguem as falas para análise.

Sou formado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Me formei no UNICEUB, no ano de 2000. Trabalhei na iniciativa privada de 98 até 2010. Em 2011

fiz concurso para o Instituto Federal de Goiás no cargo de Produtor Cultural, que exigia formação em Comunicação Social, e fui chamado para o câmpus de Luziânia em 2012, entrando em exercício no mês de abril. Trabalhei no câmpus Luziânia até agosto de 2014. Lá, era responsável pela organização dos eventos no câmpus e trabalhava também apoiando a coordenação do programa do curso do programa Mulheres Mil e, posteriormente, fui coordenador-geral desse mesmo programa e também fui coordenador após o encerramento do Mulheres Mil. Fui coordenador do curso de Ajustador Mecânico para mulheres. Em 2014, fui convidado pelo diretor-geral do câmpus Valparaíso para assumir a chefia de gabinete. E fiquei nessa função até novembro de 2017. Em Valparaíso, ainda em 2014, coordenei uma turma do programa Mulheres Mil com uma turma vinculada ao câmpus. Nunca fiz curso de formação de gestores (Conselheiro 1).

Sobre a minha trajetória profissional, o primeiro emprego foi informal, na loja de conveniência de família. Trabalhei durante 1 ano, dos 13 aos 14, trabalhando com estoque, caixa e limpeza. O primeiro trabalho formal foi no programa Jovem Aprendiz na SANEAGO, onde fiquei 2 (dois) anos com contrato. Quando eu terminei, por conta do programa você tem um curso profissionalizante de auxiliar administrativo, com 16 anos, eu já cursava o curso técnico em Eletrotécnica no IFG. Comecei a fazer estágio na CELG - Distribuição, onde eu fiquei um ano e meio fazendo estágio na área de eletrotécnica. Com uma oportunidade de fazer um estágio na empresa OI-AS na mesma área do curso, fiquei por mais um ano e meio. No final do curso, fiquei foi contratado pela empresa como técnico de Telecom com torre 1, onde fiquei 3 meses, depois eu me mudei de cidade para fazer curso de Engenharia Elétrica na cidade de Jataí, e um ano e meio depois fui convocado para o concurso de Técnico de Laboratório do IFG do câmpus Valparaíso. Já vai fazer quase três anos. 2 anos e 9 meses de IFG. Passei pela coordenação de TI, fiquei 5 meses. Hoje estou na coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, onde estou há um ano e oito meses. Minha formação acadêmica hoje, tenho dois cursos superiores incompletos: Engenharia Elétrica e Bacharelado em Sistema de Informação. 2 cursos profissionalizantes completos: Auxiliar em Administração e Eletrotécnica. Sobre curso de formação de gestores, o único curso que eu já fiz foi Análise de Gestão de Risco, que eu devo ter feito um ano atrás. Hoje, ocupo a coordenação por indicação do diretor (Conselheiro 2).

Nas falas dos conselheiros, vemos trajetórias bem distintas. O Conselheiro 1 (um) apresentou um histórico interessante na rede privada, que envolveu cargos de gerência em área distinta à da educação. Já no IFG, demonstrou contato contínuo com a área de gestão e eventos de âmbito institucional.

O Conselheiro 2 (dois) apresenta um histórico de formação na área técnica de nível médio, aspecto interessante para participação no conselho, visto que essa característica contribui como um fator positivo no entendimento das carências do segmento discente. O contraste de formações de cunho técnico é relativizado com as experiências nos cargos assumidos e espaços educacionais vivenciados. A sua trajetória profissional se resume a atividades informais e atividades de curto período como estagiário em empresas público-privadas e privadas, atividades essas voltadas à área específica de estudo, sem envolvimento com a gestão privada. Esse conselheiro, aparentemente, obteve as suas maiores experiências com gestão dentro do próprio IFG.

Em termos gerais, em relação às trajetórias educacionais, percebe-se uma heterogeneidade na composição do conselho. Contudo, os entrevistados externaram, com poucas exceções, uma bagagem considerável sobre gestão na educação associada às experiências adquiridas pela sua trajetória profissional, apesar das diversas formações. Aqueles que não possuem uma formação para a gestão, durante as suas trajetórias, ocuparam cargos de gestão que propiciaram experiência e capacidades.

Cabe um destaque ao fato de após, adentrarem ao IFG, grande parte dos conselheiros apresentarem um contato direto com a área de gestão educacional, apesar de não possuírem formação para a gestão. Esse contato direto dentro do próprio câmpus permitiu que esses desenvolvessem ao longo do tempo uma compreensão para a tomada de decisões conscientes. Lück (1997) reforça esse posicionamento entendendo que o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu acompanhamento e agindo sobre elas em conjunto. O êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Há de se concluir que um preparo intelectual é substancial para a atuação democrática. Esse agente, conjugado de forma satisfatória com a formação moral, ocasiona decisões coletivas compatíveis com a realidade institucional. Nesse ponto, as entrevistas possibilitaram traçar o perfil profissional e acadêmico dos membros do Concâmpus, perfis esses que serão devidamente explicitados no decorrer do estudo e nas *Considerações Finais*.

3.4 Concepção Sobre Educação Profissional e Tecnológica

Logo no início deste estudo, sempre foi substancialmente claro que o campo da gestão educacional é extremamente importante e, quando aprofundamos o entendimento sobre a educação profissional e tecnológica, percebemos que é extremamente relevante ter consciência das especificidades históricas nos momentos de construção das concepções de educação profissional e tecnológicas que temos em uso hoje. Nesse sentido, buscamos, dentro do Concâmpus, analisar as perspectivas dos membros (conselheiros) no que concerne às suas concepções sobre a educação profissional e tecnológica. Sendo assim, a compreensão sobre a educação profissional e tecnológica, para os membros do Concâmpus, pode ser apreendida por meio de algumas falas:

O que eu entendo sobre educação profissional e tecnológica é um tipo de educação que trabalha em vários eixos, da educação básica à educação superior (Conselheiro 2).

Educação profissional e tecnológica, na minha opinião, é uma educação que serve para capacitar o jovem brasileiro com uma profissão, ainda em uma idade baixa, um pouco abaixo de 18 anos ou 18 anos (Conselheiro 1).

A EPT é uma formação que, na verdade, pode vir de vários níveis, desde a formação básica de uma profissão sem grandes conhecimentos científicos. como é o caso do que aconteceu no próprio IFG, que nasceu como escola de artifices. Nossa missão de Instituto Federal... ela tem uma característica muito interessante que ela vai dessa formação básica aí, seja uma Jardinagem, um Auxiliar de Confeitaria, podendo chegar, inclusive, à pós-graduação, doutorado e pós-doutorado. Então toda essa formação que se dá para exercício de uma profissão, isso se chama profissional e tecnológica (Conselheiro 3).

Com relação à questão da educação profissional e tecnológica, ela é um mecanismo da gente poder ofertar um processo de formação educacional para o indivíduo associada a uma preparação para ele assumir alguma coisa no mercado de trabalho (Conselheiro 4).

Essa parte de educação profissional e tecnológica... eu entendo que tem algumas pessoas que preferem não fazer faculdade, então já sai formado para o mercado de trabalho, então você não vai ter aquela dificuldade de ainda fazer o curso técnico. Você não quer fazer faculdade. Você já fez ensino médio e já fez o curso técnico e você já pode ir direto para o mercado de trabalho sem nenhuma dificuldade (Conselheiro 5).

As falas acima apresentam 3 (três) pontos. O primeiro é a intersecção quanto à compreensão sobre a EPT ao entender que essa é uma modalidade que trabalha em vários níveis. Como segundo ponto, percebeu-se que alguns conselheiros trouxeram a ideia de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Isso ficou evidenciado na fala do Conselheiro 1 (um). Já o Conselheiro 5 (cinco) expressou um posicionamento onde a EPT atende uma camada social com emergência em adentrar ao mercado de trabalho antes de prosseguir nos estudos.

Em contraponto à essa formação para o mercado de trabalho, alguns conselheiros expressaram uma EPT voltada para aspectos sociais de formação.

Nós trabalhamos com um currículo chamado integrado, que é exatamente de formar um cidadão com formação integral e completa. Formação para vida, continuidade dos estudos e, por que não, também para pesquisa e/ou atividades de extensão e, principalmente, para o exercício laboral de uma profissão (Conselheiro 3).

Eu acho que ela é muito importante não só para a formação de trabalho, mas para a formação da vida dos estudantes. Acho que a nossa educação profissional e tecnológica aqui é fantástica porque além de estar capacitando os estudantes para o mercado de trabalho, a gente vê que não fica somente nisso, vai muito mais além. Acho que, junto com essa educação profissional dentro do IF, eles se tornam cidadãos muito críticos (Conselheiro 6).

A EPT vem da necessidade do mundo do trabalho. Eu falo mundo do trabalho na concepção não só de mão de obra, mas sim de ser pensante e crítico. O que é

totalmente diferente de uma formação puramente tecnicista. Eu entendo que, quando falamos de EPT, engloba todas essas questões (Conselheiro 7).

Também se fez presente, nas falas dos membros do conselho, suas opiniões sobre a função social da educação profissional e tecnológica.

Sobre a educação profissional e tecnológica, prioritariamente, ela deve ter um papel social às classes mais carentes da sociedade (Conselheiro 1).

A função social da educação profissional e tecnológica é atender a comunidade, o setor produtivo com os cursos que envolvem mais aquela comunidade, com as necessidades da região que ela está (Conselheiro 2).

Então, formação profissional e tecnológica... ela é um processo de educação, só que ela é o processo de educação que tem também, em determinado momento, esse objetivo da profissionalização. Não é necessariamente essa a função social da educação profissional e tecnológica. Não deixa de ser uma função social, mas ele é a preparação. Nesse caso, então não estaríamos falando da função social da instituição formadora. É a preparação, inclusão e integração social. Agora o conceito de educação profissional e tecnológica é esse currículo, essa expertise adquirida pelo educando para dar continuidade no estudo, cidadania e na profissão. Então, uma coisa é o que é para o estudante e outra é o que é da missão institucional (Conselheiro 3).

A relação da função social da educação profissional, eu entendo que é um mecanismo que a gente tem de promover a inclusão. Geralmente, esses indivíduos vêm de uma classe social, uma situação em que ele tem uma série de dificuldades de participar, de ser inserido no mercado, especificamente. E eu vejo nessa formação profissional uma porta que se abre para que esse indivíduo realmente tenha possibilidade de galgar outros horizontes. Eu vejo essa formação profissional como uma possibilidade de inclusão mesmo desse indivíduo na sociedade como um todo (Conselheiro 4).

Eu acho que, além de levar mão obra para o mercado, que a gente também não pode excluir esse eixo. A EPT tem capacidade de elevar o nível social do estudante. Porque se ele não tivesse essa formação, ele talvez não conseguisse um trabalho e formações posteriores porque a gente vê demanda de alunos pobres. Se esse aluno não tivesse aqui, talvez as possibilidades dele estivessem limitadas (Conselheiro 6).

Formar um cidadão apto a ser inserido no mundo do trabalho, a lidar com os conceitos do trabalho, a saber lidar com as concepções do trabalho e não com uma área de foco por si só (Conselheiro 7).

Novamente, os discursos dos conselheiros apontam pontos em comum. Bem-dito pelo Conselheiro 1 (um) e pelo Conselheiro 2 (dois), a função social da EPT contribui para a inclusão daqueles desfavorecidos de renda. O Conselheiro 6 (seis) associa essa inclusão a uma elevação do nível social do estudante. Já o Conselheiro 7 (sete) demonstra preocupação com a inserção no mercado de trabalho, mas realça a importância da formação com base em conceitos sólidos de cidadania e trabalho.

Diante disso, para conceber a EPT como mecanismo de inclusão, é basilar perceber a relação entre educação e trabalho. Segue o posicionamento dos membros do conselho sobre essa a relação.

Sobre minha opinião sobre a relação de educação e trabalho. Conhecendo um pouquinho o nosso país, eu acho que ele é um país que tem uma situação social ainda muito grave. Uma divisão de renda, uma divisão ruim de renda, poucos com muito dinheiro e muitos com pouco dinheiro. Como o nosso país tem essa característica, a educação e o trabalho no ideal, do meu ponto de vista, é que fosse só a educação inicialmente (Conselheiro 1).

A educação profissional e tecnológica... ela sempre tenta trabalhar em relação ao trabalho, faz um estudo da região para saber mais as coisas que ela deve ofertar naquele local para atender aquele setor produtivo específico (Conselheiro 2).

Eu percebo, na relação entre a formação profissional com o trabalho, eu percebo na minha prática, especificamente, eu vejo que a gente ainda tá muito distante do que é o ideal. Porque, querendo ou não, a nossa formação docente, ela é muito direcionada e, quando a gente chega em um curso de formação profissional, o ideal seria que os professores se comunicassem mais entre si, trocassem mais experiência para relacionar aqueles conceitos teóricos dele com a área de atuação do indivíduo, e mais do que isso, o professor deveria ter uma abertura maior para ele buscar conhecer o que de fato é aquela área de atuação, aquele mercado, aquele tipo de profissional, de que tipo de habilidades aquele indivíduo precisaria desenvolver para se tornar um bom profissional. A gente não estuda isso dentro da escola, então a gente é inserido, passa no concurso, entra na instituição, vai dar aula de Biologia num curso de Edificações. A gente nem sabe direito nem o que é o curso e muito menos o que esse indivíduo faz lá no mercado. Isso dificulta muito. Então eu sinto que, nessa questão do trabalho, a gente ainda falha muito na formação do indivíduo. Talvez porque, ao término do curso, muitas vezes esse aluno sai ainda muito perdido sobre como que ele vai atuar, que postura que ele tem que ter diante da empresa, outros colegas de trabalho, como trabalhar em equipe. Eu não vejo muito esse tipo de ação ocorrendo dentro da escola. Eu vejo que o ideal seria se ele já tivesse experiência disso aqui. Até mesmo onde a gente tem dentro da instituição o aluno tem que fazer o estágio. Mas se você for ver direitinho, a questão do estágio em si, os alunos ficam soltos. Ele é jogado numa empresa e lá ele se vira. O orientador simplesmente o ajuda a escrever um relatório no final. Ele não intervém. Ele não vai lá para participar, para ver realmente qual é o papel daquele indivíduo lá naquele mercado. O que ele precisa ter de habilidade. É preciso trazer isso pra escola e começar a desconstruir isso, trabalhar isso com eles aqui na escola previamente para que ele chegue lá com mais segurança. Falta isso. Eu sinto essa dificuldade (Conselheiro 3).

Eu acho que a relação educação e trabalho está vinculada. A gente vê que o trabalho também tem que servir para educar, o trabalho está vinculado totalmente ao ser humano desde a sua origem. Não tem como se fazer educação sem pensar em trabalho e não tem trabalho se não tiver uma educação, mesmo que seja de forma informal (Conselheiro 6).

O trabalho acaba sendo a dignidade do homem. É uma atividade que ele vai exercer dentro da sociedade que acaba tendo um retorno. E nisso tem todo um processo de construção do ser, construção de uma sociedade. Tudo envolvido no mundo do trabalho (Conselheiro 7).

Percebe-se pontos de vistas distintos ao se abordar a relação entre educação e trabalho. O Conselheiro 1 (um) evidenciou a conjugação de trabalho e educação. Na opinião dele, o correto seria, primeiramente, educar o indivíduo para depois realizar sua inserção no mercado de trabalho. Já o Conselheiro 2 (dois) e o Conselheiro 3 (três) indicaram que a educação, em sua relação com o trabalho, está voltada para formar indivíduos com habilidades e competências

necessárias para o ingresso no mercado. O Conselheiro 3 (três) também considera a relação de trabalho e educação fora do ideal, mas o que ele considera ideal é a construção de um profissional que o mercado espera. Apesar de o citado conselheiro não concordar com o funcionamento atual dessa relação, ele atribuiu tal deficiência à formação docente. O Conselheiro 2 (dois) expressou que a EPT está sujeita totalmente às condições do mercado de trabalho. Por fim, o Conselheiro 6 (seis) expôs uma vinculação histórica entre trabalho e educação. Nessa relação de interdependência, o trabalho serve como princípio para se educar. Por sua vez, o Conselheiro 7 (sete) apresentou essa relação dentro de uma concepção de construção de sociedade onde o trabalho é encarado como uma atividade traz dignidade ao Homem.

Após conhecer a concepção dos membros sobre a EPT, questionou-se as influências e importância dessas noções nas decisões no conselho:

A minha opinião é que as minhas decisões dentro do Concâmpus são as que beneficiam, prioritariamente, as classes sociais menos favorecidas (Conselheiro 1).

Sobre a importância da educação profissional na tomada decisão do Conselho de Câmpus, a gente tenta sempre abordar esse tipo de relação com trabalho sempre que a gente vai abordar sobre os cursos já existentes, verificar permanência e êxito dos cursos e tomar decisões mais produtivas pra atender o setor produtivo. Tanto é que, no Conselho de Câmpus, a gente convida a comunidade a participar, a sociedade civil, que são os empresários da região. A gente tenta trazer essa comunidade para participar das decisões justamente para conseguir atender a relação do mundo do trabalho (Conselheiro 2).

Quando a gente vai para essas reuniões do conselho eu procuro sempre estar atento a essas questões EPT. Muitas vezes, durante a reunião do Conselho de Câmpus, a gente não tem, digamos assim, momento para fazer esse tipo de divagação. Muitas vezes assim, durante o Conselho de Câmpus, a gente vai lá para botar um ponto X. Mas a gente discute pouco sobre essas questões, do que pode influenciar nas ações da instituição efetivamente. Porque essa discussão que eu estou falando para você aqui a gente nunca levantou no Conselho de Câmpus. Como que a gente poderia propor para instituição alternativas, ações para mudar essa concepção? A gente não discute isso. Então é eu sinto que, muitas vezes, dentro do Conselho de Câmpus, falta isso (Conselheiro 4).

Eu acredito que a gente sempre tem que fazer a interligação entre educação e trabalho para melhorar o instituto. O instituto é voltado para isso, para a educação e trabalho, então sempre que a gente toma uma decisão a gente pensa nessa interligação e aonde irá afetar (Conselheiro 6).

Eu acho que teria que ser mais claro essa concepção de EPT. Esse entendimento não é claro nem para na própria rede. A maioria dos servidores não sabe o que é essas concepções. E, muitas vezes, as tomadas de decisões não são atentadas para essa questão. Elas têm fundamental importância (Conselheiro 7).

O Conselheiro 1 (um) manifestou preocupação em torno dos benefícios às classes sociais menos favorecidas. O Conselheiro 2 (dois) vinculou a importância da EPT em tomar decisões mais produtivas para atender ao setor produtivo. Esse conselheiro reforçou, inclusive,

a necessidade de maior participação da comunidade externa no Concâmpus. Os conselheiros 3 (três), 4 (quatro), 6 (seis) e 7 (sete) destacaram a importância de se conhecer o universo da EPT e a necessidade de entender as concepções desse tipo de educação e discutir sobre ela para melhores atuações dentro do Concâmpus. Além disso, os conselheiros levantaram alguns pontos que são considerados como desafios dentro da EPT.

Eu acho que têm que ter um maior investimento do governo federal nos IFs e que o aluno não faça o curso apenas com a intenção de entrar na universidade, mas sim exercer a profissão de técnico (Conselheiro 1).

O maior desafio da educação profissional e tecnológica é a dualidade dos cursos, que a gente vai da educação básica à educação superior, então a gente trabalha com vários tipos de perfil, de cursos continuados, cursos superiores e pós-graduação. E aí a gente tem essa dificuldade de lidar com esse tipo de público (Conselheiro 2).

Bom, talvez o maior desafio tenha sido o reconhecimento da importância do técnico de nível médio.... Os governos federal e estadual valorizam demais as carreiras de nível superior e não buscam um extrato ideal de profissional de nível técnico. O grande desafio é a relação mercado e instituição formadora. Às vezes nossos currículos seguem uma concepção meio conservadora de fundamentação nas ciências e a gente fica um pouco atrasada, enquanto que o mercado e a tecnologia são muito mais rápidos.... Nós temos que estar, conseqüentemente, constantemente avaliando e adequando nosso currículo de formação acadêmica e profissional (Conselheiro 3).

O maior desafio é poder trabalhar com esse menino todas essas questões, essas inovações que estão disponíveis no mercado, onde as tecnologias surgem com muita rapidez, muita coisa nova acontecendo e a gente não dá conta de acompanhar isso na escola. E muito menos a gente tem ferramentas. Falta ferramentas para gente começar a trabalhar isso com eles (Conselheiro 4).

Para mim, o maior desafio é a formação do professor porque você não consegue professores licenciados para dar aula nas disciplinas técnicas. E esses professores que não são licenciados tem uma limitação muito grande em relação ao que é educação. Eu acho que fica uma barreira. Você conseguiu quebrar de certa forma essa dificuldade de entender os processos educativos vinculados à educação profissional (Conselheiro 6).

O maior obstáculo é sua própria concepção. É de enxergar o seu próprio papel social e sua função pois ela muitas vezes não é compreendida (Conselheiro 7).

O Conselheiro 1 (um) apontou a questão do investimento como um fator preponderante, aliado à intenção discente de não se preocupar em exercer a profissão de técnico. O Conselheiro 2 (dois) indicou uma necessidade de superar a dualidade dos cursos evidenciando a diversidade dos mesmos como desafio para atuação. O Conselheiro 3 (três) reforçou a necessidade de reconhecimento da importância dos cursos técnicos de nível médio por órgãos centrais. O Conselheiro 4 (quatro) expressou a preocupação em acompanhar os avanços que o mercado e a tecnologia propiciam. O Conselheiro 6 (seis) abordou a formação docente como aspecto preponderante para um maior avanço na gestão da EPT. Por fim, o Conselheiro 7 (sete)

manifestou muito bem a dificuldade em compreender a própria concepção de EPT e, principalmente, a sua função social. Cabe então o relato do conselheiro que salienta bem esses desafios:

Vou dar um exemplo que pode ser útil. Ano passado nós participamos daquele evento, células empreendedoras, onde a proposta é que os alunos, no momento de imersão ali, tenham a possibilidade de desenvolver novas tecnologias, inovação, aplicativos, ações e etc. Eu fui acompanhando, percebendo a coisa e o que eu notei é que todos chegavam praticamente na mesma proposta. Falta criatividade. Falta aquela vontade de extrapolar os muros. De viajar mesmo. De trazer algo. Porque inovação exige isso. E nós não fazemos isso em sala de aula. Então eu senti isso. Quando eles pensam em inovação eles só pensam em aplicativo para celular. E inovação é muito mais que isso. Você pode pensar em inovação na coisa mais simples do mundo. Desenvolver um plástico biodegradável, aí usa um aplicativo. Então eles não conseguem ver que existem outros horizontes e isso se deve basicamente à nossa formação. A nossa falha de formação é tão grande que a gente não consegue permitir que o extrapole. Então a gente vai para a sala de aula, eu tenho uns conceitos de Biologia, sequência das minhas aulas, sendo que, na realidade, se um aluno chegar lá com uma ideia mirabolante, o que que eu vou fazer com ele? “Não, depois a gente conversa sobre esse assunto. Isso não tem nada a ver com a nossa aula. No momento certo a gente vai falar sobre isso”. E depois esse momento não existe. A formação profissional passa por uma reorganização da formação do professor que vai atuar com esses meninos da educação profissional (Conselheiro 2).

No entendimento do Concâmpus sobre a EPT, foi constatado a compreensão de que essa é uma modalidade de educação que opera em vários níveis. Esse fator é abordado nessa pesquisa como uma particularidade necessária aos conselheiros do Concâmpus, pois reflete a diversidade institucional da educação profissional e tecnológica. Também se percebeu a contradição que alguns conselheiros trouxeram à ideia de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Não que a educação profissional não tenha essa perspectiva, porém, limitar a EPT apenas a essa vertente pode levar a um retrocesso da dualidade histórica que a educação básica adquiriu. Nesse ponto, é crucial nas tomadas de decisões dentro do Concâmpus que se disponha de uma nítida consciência que a EPT, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos para o exercício de uma profissão, proporcione a formação integral do cidadão. Trata-se de uma formação intelectual e não somente para uma profissão. Fez-se presente também o consenso de que a função social da EPT é contribuir para a inclusão daqueles desfavorecidos de renda. Essa formação integral é defendida por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 85) ao abordarem a totalidade da formação do ser humano.

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supões a compreensão das relações sociais subjacentes a todos fenômenos.

Outra questão é que o correto seria primeiramente educar o indivíduo para depois realizar sua inserção no mercado de trabalho. Nosso referencial teórico, que fez uma retrospectiva da educação profissional no Brasil, demonstra que o país caminhou, por décadas, em uma educação básica dual e desestruturada. Esse fator trouxe o consenso de que uma ruptura completa entre educação e trabalho não era possível em virtude do momento em que o país se encontrava. A opção foi aderirmos a um processo de transição no qual a consolidação de uma educação básica possibilitaria uma redução das diferenças sociais e uma maior condição de se estudar antes de trabalhar. Contudo, as falas dos conselheiros retratam as condições reais atuais, onde o cidadão tem que conjugar trabalho e educação. Moura (2007, p. 19) retratou esse posicionamento:

Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes trabalhadoras a buscar inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto sustentação, muito antes dos 18 anos de idade.

De forma geral, o posicionamento do conselho em torno da função da EPT apresentou contradições. O Concâmpus apresentou pontos duvidosos sobre a temática. Foi perceptível que alguns conselheiros demonstraram uma certa preocupação em realçar o intuito de produzir habilidades e conhecimento a fim de atender o mercado local. De fato, esse entendimento é limitado, pois a EPT extrapolou esse aspecto. O objetivo atual é proporcionar condições para o aluno ir além da inserção no mercado de trabalho, colocando-o em condições de criticar e refletir sobre as suas próprias decisões. A função social, como citada nas falas dos conselheiros, é uma inclusão na sociedade com o intuito de dar continuidade nos estudos, na cidadania e na profissão. Essa concepção de EPT - para além de um mecanismo de propagação de mão de obra barata e qualificada para o mercado - demonstrou que as falas dos conselheiros, ao abordarem a relação educação e trabalho são preocupantes. Em termos gerais, a concepção difusa se assenta em uma resistência ao modo excludente de educação e trabalho. Entretanto, percebe-se um entendimento latente de uma formação profissional e tecnológica direcionada a atender os ditames mercadológicos racionais e privatistas. Como reforço, cabe considerar que o trabalho é um princípio educativo e a apropriação do saber articulada ao mundo do trabalho é essencial para o trabalhador, mas não o seu objetivo principal.

Outro ponto que trouxe algumas contradições é a importância da concepção de educação profissional e tecnológica para as tomadas de decisões no conselho. Esse é um ponto delicado

devido à diversidade de pontos de vistas distintos que ele carrega, como percebemos nas falas sobre a EPT reforçadas pelas trajetórias profissionais dos conselheiros.

Contudo, também foi percebido que a EPT tem uma função social e, ao se tomar decisões no Concâmpus, o referido conselheiro não levou consigo essa preocupação em perceber uma divisão histórica de classes da sociedade, divisão essa que influencia no ambiente educacional. Nesse momento, a perspectiva a ser seguida parte de uma qualidade social na educação alicerçada na democratização e inclusão. Nesse ponto, é coerente afirmar que essas divergências sobre a própria educação profissional resultam em uma contradição que prejudica o ideário de formação integral³ e omnilateral.

Diante desses pontos de vista, evidencia-se a existência de grandes desafios ao participar de um conselho em uma instituição local de educação profissional e tecnológica. Os conselheiros salientaram que o desafio da EPT, atualmente, é conseguir superar os aspectos históricos da própria EPT e adentrar nos tempos modernos. Ficou claro, nos discursos dos conselheiros, que estamos passando por um processo de constantes mudanças e isso exige contínuas adaptações ao que se espera dos estudantes da educação profissional. Assim, acredita-se que o reconhecimento da EPT, em seus vários níveis, condiz com uma atualização de currículo, investimento e formação docente, fatores que, segundo os conselheiros, não vêm acontecendo. Antecede à elucidação que essa ação exige um trabalho conjunto de órgãos centrais e governamentais no sentido de permitir que a EPT atue como modalidade de formação integral e capaz de promover crescimento social.

Após a identificação das concepções de EPT e da análise as categorias indicativas que proporcionam tensões, embates e disputas em torno da educação profissional e tecnológica contidos nas falas dos conselheiros, pudemos perceber que é evidente um processo de institucionalização da gestão democrática no Concâmpus. Isso fica mais perceptível à medida que os discursos abordam aspectos relevantes que contribuem como elemento constitutivo e potencializadores da educação profissional e tecnológica. Com isso, podemos adentrar nas concepções de gestão para melhor esclarecermos o conselho.

³ Uma formação integral possibilita o acesso a conhecimentos científicos e promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade.

3.5 Concepções Sobre Gestão

Ao longo da história o Estado assumiu as mais variadas faces, em um processo de transformação constante, para se conformar à dinâmica social. Segundo Lima (1987, p. 114): “[...] em seu sentido ontológico o Estado significa um organismo próprio, dotado de funções próprias, ou seja, o modo de ser da sociedade politicamente organizada, uma das formas de manifestação do poder”. Assim, concordamos com a premissa de que as instituições educacionais, como parte do Estado, assumem um caráter político social organizado. Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica caminhou concomitante ao Estado e absorveu grande parte dessas características, logo, torna-se essencial, em nossa análise, verificar as concepções de gestão que os membros que compõem o Concâmpus possuem. Essa concepção não pode ser analisada de forma isolada. Faz-se necessário conjugá-la com a noção de educação profissional e tecnológica anteriormente analisada, visto que a gestão se dá em diversos espaços e realidades sociais, cada qual com suas necessidades e ideologias.

Ao se participar de um conselho de um órgão educacional, é necessário ter consciência da estrutura administrativa que a instituição apresenta. Na realidade, a gestão pública por si só assume ainda a centralidade de muitos debates devido à carga patrimonialista e burocrática herdada do processo de colonização e pelas mudanças pragmáticas que ocorreram ao longo da história. Sendo assim, é preciso compreender esses elementos que contribuem para essa caracterização.

Nessa linha de análise, observamos que a concepção de gestão para os membros do conselho - apesar dos meandros relevantes e diferentes nas respostas - foi quase unânime os conceitos sobre os modelos de gestão citados. Contudo, cabe salientar os pontos divergentes. É notório que os conselheiros possuem perspectivas diferentes de gestão.

Em princípio, os conselheiros consideravelmente se atêm à definição conceitual de cada modelo, considerando, literalmente, o conceito dos modelos patrimonial, burocrático, gerencial e democrático. Seguem as falas:

Sobre o modelo patrimonial de gestão, eu entendo que é um modelo em que os servidores entendem o público como seu e não da sociedade. O modelo burocrático eu entendo que o excesso de burocracia tira a agilidade do órgão. O modelo gerencial, ele preza pela agilidade e pela eficiência como prioridade. E o modelo democrático é o que todos os grupos e setores podem opinar na gestão (Conselheiro 1).

Para mim, a gestão patrimonial é uma gestão em que ela é usada, mas antigamente, quando não se distinguia os patrimônios públicos e privados. Era quando as decisões eram tomadas por pessoas que eram indicadas. Vamos supor... eram pessoas que eram donas dos bens públicos. Então a maioria a maioria das decisões são tomadas em

benefício próprio. Já a burocrática se preocupa mais com as regras, qual a organização, com as atribuições de cada parte. Então ela trabalha mais com regramento e divisão de tarefas. A gerencial visa mais pela eficiência e pelos meios fins. Então ela não é um tipo de gestão se preocupa tanto com as regras, ela se preocupa com o meio-fim. A democrática é um tipo de gestão que ouve todos os meios envolvidos. Ela tenta envolver todas as partes para que as pessoas se interessem mais, deem sua opinião (Conselheiro 2).

Em um segundo momento, visualizou-se o entendimento do modelo patrimonial ligado à palavra *patrimônio* (bem público) no seu sentido literal. No tocante à gestão burocrática, o patrimônio trouxe uma articulação à questão dos processos administrativos adotados na gestão e aspectos interessantes do processo histórico desse modelo, com destaque para as características marcantes que culminaram com o descrédito desse modelo, como a ineficiência em garantir um padrão funcional.

Já o modelo gerencial se mostrou desconhecido e, quando foi citado, foi colocado em contraposição ao modelo burocrático, citando, por exemplo, a evolução da questão setorial e local. Essa citação traz consigo a caracterização do modelo como descentralizado. E no tocante à gestão democrática, percebe-se uma maior tendência ao entendimento de que se trata de ouvir e de ser ouvido com a participação de toda comunidade. O Conselheiro 4 (quatro) alertou que a dificuldade de se conduzir esse processo democrático e chegar a um consenso propiciam uma inclinação a uma gestão autoritária.

Eu entendo essa questão da gestão patrimonial, do mecanismo que a gente elabora para acompanhar desde a entrada de um produto na Instituição, um equipamento uma mesa, alguma coisa nesse sentido e o registro disso dentro do momento que ele entra, para onde ele vai dentro do setor. Se ele tem algum tipo de fluxo e a questão também da durabilidade disso, quando que eu vou ter que fazer a reposição etc e tal. Então eu vejo a gestão patrimonial nesse conceito, em relação a essa gestão burocrática. Na gestão pública eu percebo que realmente a coisa é muito truncada, muito cheia de detalhes. É uma preocupação muito grande em que não ocorra fraude e para não ocorrer a fraude gera todo um mecanismo para manter tudo legalizado, acertado direitinho e com isso é papel em cima de papel. E então é o que passa então nessa questão da gestão gerencial, porque eu entendo que a gestão gerencial ela vai muito nesse perfil. A pessoa, quando você está no sistema de gerenciamento, você percebe o teu setor, como ele funciona, a rotina de trabalho. Eu vejo que a gente precisa trabalhar muito essa parte da gestão democrática, aonde você tem abertura para ouvir o outro. Você trabalha em uma equipe. E, às vezes, a tua percepção de como que a coisa está funcionando é uma. O outro está vendo na forma completamente diferente. A gente precisa ter essa abertura para olhar para o outro e procurar pelo menos assim entender o ponto de vista dele e ver como que a gente pode melhorar as ações dentro da instituição. O que não é um processo fácil. Na realidade é o que é uma coisa muito mais complicada quanto mais a gente dá abertura para ouvir a opinião dos outros. As opiniões são tão diversas que depois você não consegue chegar num consenso. Esse é problema. Por isso que, muitas vezes, os caras voltam e optam por uma gestão mais autoritária, sem muito diálogo para fazer a coisa funcionar. Olha só, a gente quer uma gestão democrática, acredita que a gestão democrática pode melhorar o processo. Só que a gente vê a dificuldade que é pra administrar tudo isso (Conselheiro 4).

Para mim, gestão patrimonial é a gestão de bens físicos. A estrutura do câmpus, o material de custeio, material do dia a dia. Patrimonial eu acho que também inclui as pessoas. A gestão burocrática é a gestão dos processos administrativos, como que a gente vai fazer para que o câmpus funcione através da burocracia mesmo, quais são os trâmites que deve percorrer, os caminhos a seguir. O modelo gerencial não conheço. Gestão democrática, para mim, é um modelo que conta com a participação de toda comunidade acadêmica (Conselheiro 6).

O Conselheiro 3 (três) apresentou uma circunstância peculiar. Ele visualizou que existe uma ampla diferença de modelos de gestão pública e privada. Na sua conceituação não cabe, no momento, falarmos desses modelos oriundos da iniciativa privada dentro de uma gestão pública. Segue a fala:

Essa concepção de gestão no setor público e privado é muito diferente. Em regra, no setor privado é que você busque acima de tudo criatividade como princípio para estar sempre a frente do concorrente. E da gestão pública você está sempre amarrado. Enquanto na iniciativa privada tudo aquilo que não é proibido é permitido e para a gestão pública a regra é que você só pode fazer o que está discriminado em lei (Conselheiro 3).

Completa-se que o posicionamento do Conselheiro 3 (três) se contrastou com o posicionamento do Conselheiro 1(um). Segue a fala do conselheiro:

Eu tenho um pouco de vivência no setor privado e já tenho uma vivência de sete anos no setor educacional público. Eu gosto muito desse modelo privado. O que eu enxergo na gestão pública e educacional é que parte desse modelo privado que a gente encontra em empresas, eu acho que cabe bem na nossa gestão (Conselheiro 1).

Pensando no modelo de gestão que predomina no interior das instituições educacionais buscamos compreender nas falas dos conselheiros os aspectos marcantes da gestão atual no Câmpus Valparaíso.

O câmpus atua hoje, basicamente, em dois tipos né, de gestão, que é a gestão participativa e a gestão democrática. Onde tenta sempre a participação de todos segmentos (Conselheiro 2).

Eu entendo que, para mim, a questão da discussão sobre gestão democrática, no atual estágio de gestão que nós estamos, ela tem que estar superada. Já não há espaço mais dentro da formalização, principalmente a forma que foi construída a 11.892, lei de criação dos institutos, para a gestão não democrática (Conselheiro 3).

No câmpus, eu vejo o seguinte. Aqui no câmpus eu vejo que a gente tem procurado ter um trabalho de coletividade, eu sinto isso. A gente tem trabalhado bastante em coletividade. Eu vejo a boa vontade da equipe gestora em otimizar os processos e agilizar. Chega uma demanda e a gente tem umas demandas muito tempestuosas (Conselheiro 4).

A gente encontra pessoas dentro da instituição que apenas querem fazer aquilo que está na sua atribuição (Conselheiro 1).

A estrutura que ela é formada é uma estrutura democrática, mas muitas vezes ela não é tão democrática porque as instâncias não atuam. As pessoas que estão representando não atuam diretamente (Conselheiro 6).

Eu acho que, no câmpus, não existe um único modelo no câmpus. Existe uma fusão. Eu acho que o que a gente menos se atém é o burocrático. A gente não analisa muitos processos. Os processos chegam e a gente acostuma executar e não vê a eficácia da própria execução. Eu acho que nesse ponto a gente “pena” muito. Eu acho que prevalece o democrático, mas eu não considero democrático (Conselheiro 7).

Diante dos discursos, podemos perceber que as bases de uma gestão democrática estão bem assentadas no conselho. Isso fica evidente na fala do Conselheiro 3 (três), que assinala a Lei nº 11.892/2008 como referência de uma gestão escolar democrática. Em contraponto, a fala do Conselheiro 1 (um) exemplifica que existe um pequeno traço do modelo burocrático. Porém, ainda restam dúvidas se o modelo atual do câmpus assume uma postura democrática. Os conselheiros 6 (seis) e 7 (sete) reforçam essa afirmação e vinculam essa democracia à carência de participação e atuação.

Nessa proposta de estabelecer as conexões entre os modelos de gestão/administração pública adotados ao longo da história, foram elencados alguns aspectos, por meio dos discursos dos conselheiros, demonstrando que o modelo de gestão democrática prevalece em grande parte das ações institucionais locais. Contudo, há uma pequena predominância de aspectos conservadores no campo da gestão. Esses aspectos vêm influenciando servidores a se apoiarem em pontos burocráticos de gestão com a prevalência de aspectos como centralização e hierarquização. Essa conduta é tida como uma herança de uma organização escolar tomada a partir de uma realidade objetiva, neutra, técnica, racional, planejada e controlada a fim de alcançar altos níveis de eficiência e eficácia. Como já indicado, é manifesto que as discussões estejam voltadas às finalidades sociais e políticas da educação em contraponto a esse modelo obsoleto de gestão. Diante desse posicionamento, é possível compreender que certos desconhecimentos da comunidade sobre alguns aspectos da gestão, principalmente da vertente democrática, devem ser mais bem trabalhados.

3.6 Concepções Sobre o Conselho de Câmpus

Em tese, podemos identificar duas linhas de raciocínio em relação ao papel das instituições de ensino na sociedade. A primeira pressupõe que essas instituições são construções

prontas e acabadas, revigorando um caráter competitivo consubstanciado na lógica de mercado. Já a segunda linha entende as instituições de ensino como uma construção de uma nova visão com possibilidades de participação e solidariedade. Percebe-se que essas ideias, antagônicas, trazem a essência do conselho, uma vez que a proposta de decisão coletiva se contrasta com uma sociedade orientada ao individualismo baseado em uma lógica de mercado.

Na teoria, os conselhos escolares deveriam respaldar e incentivar práticas participativas de todos segmentos da escola, mas para tanto, torna-se necessário que os membros possuam acesso a informações e dados necessários para o entendimento da realidade escolar. O que se espera é que o conselho ocupe seu lugar como entidade com atribuições deliberativas, consultivas e fiscalizadoras a ponto de se tornar uma peça fundamental nas atividades políticas, administrativas e pedagógicas. O conselho tem poder de decisão dentro da estrutura organizacional, não sendo apenas sugestivo ou submisso a outras instâncias de poder instituído.

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (LIMA, 2000, p. 46).

Nesse enquadramento e, após os esclarecimentos sobre as trajetórias profissionais e pessoais dos membros do Concâmpus, sobre suas compreensões sobre educação profissional e tecnológica e sobre gestão, é necessário trazer o entendimento crucial sobre o próprio conselho de câmpus. Inicialmente, é de suma importância captar dos entrevistados a significação que eles possuem sobre o papel próprio conselho.

O papel do Conselho de Câmpus... eu acho que é a entidade máxima do câmpus. Onde as decisões são tomadas. Eu acho que é um conselho que abrange bem a estrutura do câmpus, por ter representantes de todos setores (Conselheiro 1).

O papel do Conselho de Câmpus é promover uma gestão mais participativa. É a maior instância dos câmpus, onde tem a participação dos gestores que são membros natos... O papel dele é justamente abordar, tratar de forma mais eficiente a necessidade da comunidade que a instituição está envolvida (Conselheiro 2).

O Conselho de Câmpus... ele tem uma função muito relevante que é de te dar um *feedback*, um suporte e até mesmo um controle dos atos de direção. Então o Conselho de Câmpus ele tem esse papel de interagir, dialogar, de dar controle social sobre as ações do câmpus, de aconselhar nas decisões do câmpus, de estabelecer políticas. Ele é o canal de fazer forma efetiva gestão colegiada e controlada. Ele não só contribui, ele é quase que a minha única para que a gestão democrática aconteça (Conselheiro 3).

Eu entendo o Conselho de Câmpus como um termômetro dentro da instituição. Ali a gente vai disparar as ações que a gente pretende realizar dentro da instituição. Ele tem

que ter uma percepção macro, não só do que acontece dentro do câmpus em si, mas também quais são as expectativas da comunidade que estão em volta desse câmpus. Então ele tem um olhar mais amplo para toda a gestão dentro da instituição. Eu encaro assim. Eu percebo o Conselho de Câmpus como uma instância institucional que não tem só o papel deliberativo. Ele tem um papel muito mais de perceber o que está acontecendo dentro da instituição para que ele possa direcionar que caminhos a gente vai tomar (Conselheiro 4).

Entendo o Conselho de Câmpus como o principal conselho da instituição porque toma as decisões mais importantes. E acho que o papel dele é direcionar comunidade a uma decisão tomada pela comunidade para melhor gerir a nossa instituição (Conselheiro 6).

O Conselho de Câmpus é um conselho no qual decisões do câmpus são discutidas com a comunidade interna e externa. Então, para a gente não ficar tão longe, porque uma das nossas funções sociais é a aproximação com a comunidade externa na tomada de decisões para a gente não ficar com políticas distantes da comunidade, políticas que nem atenda a comunidade local. O Conselho de Câmpus é uma tomada de decisão para a gente avaliar isso (Conselheiro 7).

Não segue dúvida, nas falas supracitadas, que é um consenso que o Concâmpus é um conselho que cumpre o seu papel e que contribui para o engajamento participativo da comunidade. Foi convergente o entendimento sobre a posição assumida do conselho como entidade máxima participativa do câmpus com a função de promover o alinhamento junto à comunidade das ações executadas. Isso é reforçado pela análise das atas, documentos esses que comprovam que assuntos de grande importância para o funcionamento institucional foram abordados e discutidos no âmbito do conselho. Esse desempenho demonstrado, e citado pelos conselheiros em suas falas, comprova que a abordagem de tópicos como ensino, pesquisa, extensão e administração fortalecem a gestão democrática ao conceder ao Concâmpus a sua função de órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e de assessoramento.

Ainda nesse tópico, sobre concepções de Conselho de Câmpus, buscamos entender as motivações que levaram os conselheiros a adentrarem no conselho. A pretensão maior, contudo, seria perceber se as reais razões desse interesse estavam voltadas aos aspectos coletivos ou às próprias motivações pessoais. Ao analisar as falas no tocante a esse tópico, se fez necessário separar alguns membros do conselho.

Na primeira eleição eu me candidatei porque quando eu trabalhava junto ao diretor, no gabinete, acabava me interessando pelos temas. Então foi mais por esse motivo mesmo, interesse pelo assunto. Talvez um pouco pela falta de candidatos (Conselheiro 1).

Eu entrei na no Conselho de Câmpus como membro nato, ao ser convidado pelo diretor para trabalhar na Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio Ensino (Conselheiro 2).

Não foi uma questão de querer participar. São ossos do ofício. Eu percebi que como a gente já está numa condição de gestão e pela própria estrutura de organização do

Conselho de Câmpus. Já tem as cadeiras cativas ali. Não tem o que você dizer aí. Eu quero participar, eu não quero participar (Conselheiro 4).

Na verdade, eu acho que tinha um pouco de mulheres. Esse foi um fator de relevância. Acho que é uma instância muito importante e, como faz parte do departamento, muitas decisões do ensino saem desse conselho. Eu acho que, quanto mais pessoas que estiverem do departamento, dentro do conselho, melhor. Pra minha formação também porque, como eu falei, eu nunca participei de nenhum curso de gestão e queria conhecer melhor a instituição. Dentro do Concâmpus você vê como as principais decisões são tomadas e entende melhor como funciona o instituto (Conselheiro 6).

Foi até para entender como são essas tomadas de decisões, como a comunidade externa enxerga o instituto federal, o que ela deseja dos institutos e qual o nosso papel nessa cidade e nesse local (Conselheiro 7).

No discurso dos membros do conselho ficam evidente alguns aspectos. O primeiro é que a participação no Concâmpus é vinculada à condição do cargo de gestão que se ocupa. O outro ponto é o interesse pelos assuntos inerentes ao conselho e, por fim, a do desinteresse, de grande parte da comunidade, em relação ao conselho. Verifica-se ainda que a condição de participar no intuito de construir ações coletivas não é citada nas falas dos conselheiros, onde esses subsidiam seus mandados ao interesse pelos assuntos abordados na reunião. Contudo, eles declaram que o desinteresse do próprio segmento lhe fez sentir a necessidade de participar. Essa necessidade de participar declarada pelo Conselheiro 1 (um) se justifica no discurso de Bordenave (1994) ao afirmar que uma das bases da participação é o fator afetivo, cuja participação se dá por sentirmos prazer em fazer coisas com os outros. Isso seria uma necessidade inata do indivíduo. O Conselheiro 6 (seis) abordou a questão da representação das mulheres como fator primordial de escolha aliado à necessidade de entender como funciona a instituição onde se trabalha. Já a Conselheira 7 (sete) demonstrou interesse na relação da instituição com a comunidade externa e enxergou, no Concâmpus, uma possibilidade de avanço no entendimento das ações institucionais.

Nessa mesma linha de raciocínio, foi quase unânime a percepção afirmativa de que o conselho pode ser considerado como um instrumento de gestão democrática. A seguinte fala enfatiza essa percepção:

Ele é um espaço garantidor de participação independente do motivo de busca de participação. Ele abre espaço. Ele dá esse direito (Conselheiro 3).

Eu acho que é fundamental, para a gestão democrática, um Conselho de Câmpus, mas entendo que mais assuntos deveriam ser discutidos nele. Existem pautas que não são discutidas. Eu entendo que tem assuntos que deveriam ser discutidos dentro do Concâmpus (Conselheiro 1).

Como proposta, o Conselho de Câmpus cumpre seu papel, mas por falta de conhecimento e de costume, como é um tipo de gestão muito novo, a comunidade que

participa tem muita dificuldade, a comunidade que participa da gestão da instituição, esse sistema de gestão muito novo. Então acaba que ela tem algumas dificuldades. Acaba sendo deliberado praticamente as decisões pela própria gestão, por conta dessa dificuldade, modelo de gestão muito novo (Conselheiro 2).

O Conselho de Câmpus não cumpre seu papel como instrumento de gestão democrática. Até mesmo por causa dessa participação frágil do aluno, que eu vejo. A participação da comunidade, muito frágil também. A comunidade externa, quando eles participam das reuniões, é uma reunião estranha para eles (Conselheiro 4).

Apesar de existir influências, você está ali e tem direito a voz e voto. Então estou representando meu segmento. Então contribuí como instrumento de gestão democrática (Conselheiro 6).

O Conselho, hoje, não cumpre seu papel como instrumento de gestão democrática pela questão das representatividades. Eu acho que a questão da representatividade dentro do conselho é falha. Tanto na participação quanto na representação por segmentos. Eu acho que têm uma participação muito grande da gestão interna do câmpus que não abre tanto espaço para quem não está na gestão (Conselheiro 7).

Como exceção, o Conselheiro 7(sete) não reconheceu o conselho como instrumento que cumpre seu papel como instrumento de gestão democrática. No seu entendimento, percebe-se que, para que essa democratização seja realmente efetiva, ela deveria possibilitar uma representatividade de fato, atividade que, conforme o conselheiro, não ocorre. No seu entendimento há uma gestão interna das decisões.

Apesar dos conselheiros reconhecerem, em sua maioria, o espaço do Concâmpus como instrumento garantidor de participação, os mesmos indicaram fragilidades no mecanismo. Esses pontos se referem aos assuntos abordados (pautas), ao desconhecimento do modelo de gestão e à pouca participação do segmento discente, conforme reforça o Conselheiro 4 (quatro). O enunciado, referente aos assuntos abordados na reunião - apesar de constatados nas análises das atas que os assuntos condizem com a proposta regimental - se apoiam na constatação de Bobbio (2000) sobre o alargamento das demandas sociais, fruto da própria democracia, que dificulta, sobremaneira, a solução desses mesmos problemas sociais. O modelo democrático, como lugar de confluência das demandas, se vê incapaz de atender a todos e tem de fazer opções, as quais geram descontentamentos, seja de quem não teve suas demandas atendidas, seja de quem, pior, teve suas demandas negadas pelo atendimento de outros grupos.

Na essência de captar como os membros do Concâmpus avaliam as suas próprias atuações no conselho, pode-se constatar, nas falas, que existe um indicativo que a ação desempenhada é positiva. Fica também registrado que essa atuação fica limitada às possibilidades, uma vez que, para se tomar decisões, é necessário uma série de condições para que isso ocorra. Seguem as falas:

Sobre a minha atuação, eu entendo que esse conselho deveria discutir mais assuntos. Eu acho que a minha atuação junto ao conselho é boa. Eu represento bem os TA (Conselheiro 1).

A minha atuação no conselho... ela tenta trabalhar junto com a gestão de uma forma a atender o máximo possível a comunidade, de forma eficiente, escutando sempre a comunidade (Conselheiro 2).

Devido à minha inexperiência, eu acho que a minha situação poderia ser melhor porque, como eu estou a pouco tempo, estou aprendendo, estou vendo como funciona. Eu não sou tão atuante na tomada de decisões (Conselheiro 6).

Eu avalio a minha participação como boa. Eu sinto, em alguns momentos, que ela é restringida. Em alguns momentos, no conselho, não se consegue expor qual é a nossa opinião e nosso pensamento. Eu acho que, muitas vezes, é cortado isso (Conselheiro 7).

Outro aspecto é perceptível. O Conselheiro 2 (dois) possui o entendimento de que a sua atuação no conselho é no intuito de trabalhar junto com a gestão de forma a atender a comunidade. Constata-se que estar na posição de gestão sugere que podem-se obter melhores resultados em termos de gestão democrática. Ao estar na posição de gestor, há uma tendência natural internalizada, ao longo da vida, de que é preciso estar preparado e comprometido para fazer um bom trabalho. As narrativas seguem um padrão que afirma que os membros, além de afirmarem que a participação no conselho propicia um conhecimento da realidade do câmpus, essa ainda é uma obrigação do cargo de gestão ocupado. Fica sobressalente que a participação dos membros natos é capital para a condução das reuniões do conselho, uma vez que, a depender da pauta, a sua ausência torna sem sentido as decisões tomadas.

Nota-se que é recorrente o retorno à discussão sobre as pautas abordadas e os procedimentos do conselho, cabendo então uma reflexão sobre o discurso. No ponto de vista dos conselheiros, as suas atuações como conselheiros são prejudicadas pela desestruturação do próprio Concâmpus, que não lhes permitem participações mais efetivas. Essa desestruturação é ocasionada pela falta de planejamento e de organização do pensamento. De fato, a abordagem das reuniões clama pela utilização de um método mais conciso no que se refere à tramitação e aos procedimentos. Isso é uma questão técnica plausível de discussão pelo próprio conselho. Segue abaixo uma colocação sobre a temática:

Eu acho que a minha atuação no conselho, muitas vezes, ela também chega a ser medíocre porque a gente fica limitado àquelas votações. Tem situações que isso que a gente tá discutindo aqui seria oportuno para a gente debater dentro do Conselho de Câmpus, em função da presença do aluno e em função da presença do representante da comunidade externa. Eu me sinto meio que inibido de fazer esses tipos de questionamentos dentro da reunião. Cabe naquele momento a gente falar sobre isso? Da gente discutir realmente como que a gente deve estruturar uma reunião de Concâmpus? De planejamento de uma reunião de Concâmpus? Eu sinto muita vontade de discutir sobre isso. Mas como que eu vou discutir isso numa reunião de

Concâmpus? “Ô, seu presidente! Eu estou sentindo que falta uma pauta da reunião. Seu presidente, eu sinto que a reunião aqui tá deixando a desejar porque a gente não tem uma organização de pensamento de como vamos tramitar de como a gente vai desenvolver essa ação aqui dentro. Tudo muito solto” (Conselheiro 3).

Apesar dos contrapontos que os conselheiros apresentaram, podemos perceber que eles conseguem entender a essência da sua participação no Conselho de Câmpus, que é concorrer para que o câmpus cumpra sua função social.

Esclarecida a atuação dos conselheiros e, visto que esses são representantes eleitos e indicados, pressupõe-se que, para o encadeamento do estudo, é preciso também saber como a comunidade percebe esse conselho. Aprofundando nesse parâmetro, foi constatado, a partir dos discursos dos entrevistados, que grande parcela da comunidade desconhece o Conselho de Câmpus. Para explorar esse ponto, levantamos as falas daqueles que entendem que o conselho de câmpus é desconhecido pela comunidade.

Eu acho a comunidade, hoje com quase 5 (cinco) anos de curso, ainda não entendeu bem o que é o conselho. As pessoas que estão dentro do Conselho conseguem enxergar rapidamente a importância dele, mas as pessoas que estão fora, não considero que elas vejam muito importância, tanto é que nós temos dificuldade de encontrar candidatos nos vários segmentos (Conselheiro 1).

A comunidade tem dificuldade de absorver. Ela sabe que ela tem a participação, mas ela acredita, eu acho, que é só uma forma de cumprir um regramento de uma forma burocrática que, na verdade, é o oposto. Na verdade, é para fugir da gestão burocrática e trazer uma gestão mais participativa e, infelizmente, eles acabam não trazendo muitas pautas (Conselheiro 2).

A comunidade... ela não percebe o Conselho como órgão máximo. Eu sinto, particularmente, que o Concâmpus, para a comunidade, é como se fosse um apêndice da instituição, que decide o que vai fazer. Um apêndice com caráter decisório. Mas essa questão do Concâmpus como veículo de uma ação democrática efetiva... eu não consigo enxergar isso (Conselheiro 4).

A comunidade percebe o Conselho como mais um órgão burocrático de conselho interno aqui do câmpus e com tomadas de decisões internas (Conselheiro 7).

Eu acho que a comunidade verifica o Conselho de Câmpus como órgão de tomada de decisões, mas não necessariamente como órgão máximo. Na nossa instituição, eles verificam como órgão máximo o diretor (Conselheiro 6).

No discurso do Conselheiro 1 (um) fica evidente que o interesse pelo conselho só é absorvido a partir do momento em que se participa dele. Essa colocação do conselheiro é favorecida pelo apoio de Freire (2013, p. 104): “É decidindo que se aprende a decidir”. A construção de uma gestão democrática exige que se desenvolva capacidade de aprender e isso é bem perceptível quando se adentra a uma realidade antes tolhida. Esse aspecto reforça a necessidade constantes de abertura de espaços de diálogos. Esses espaços, além de garantirem

a liberdade de expressão, atuam como caminho para a construção de um sujeito histórico. O conselheiro ainda justifica a sua posição com a dificuldade de encontrar candidatos a assumir as vagas no próprio Concâmpus. Tal dificuldade admite uma necessidade em expor à comunidade momentos de maior contato com as dinâmicas do conselho. Veiga (2012) aponta que essa dificuldade expressa pelos conselheiros é herança de uma sociedade fadada a uma democracia formal e limitada, ou melhor, fadada a uma democracia restrita à representação e a formalidade, acostumada apenas ao ato de votar. Essa idealização fomenta a necessidade de ampliar a contribuição do Concâmpus do IFG. Traçar esse caminho impõe a necessidade de promover ações de capacitação dos segmentos movidos por uma preparação e aperfeiçoamento constantes para obter participação.

Já o Conselheiro 2 (dois) revela outra vertente. A comunidade visualiza o Concâmpus como um instrumento burocrático. Tal ótica sobre o conselho, conforme o conselheiro, impacta no número reduzido de pautas ofertadas pela comunidade. Em articulação a esse problema, Bobbio (2000) afirma que a ampliação da democracia se deu no mesmo passo que a burocratização, o que sucede uma organização com estruturas de poder hierárquicas do vértice para a base, e a democracia pressupõe o oposto disso. Nesse sentido é que a burocratização impediu o avanço da organização do poder na sociedade a partir da base social. Ainda sobre a fala do Conselheiro 2 (dois) Bordenave (1994, p. 13) faz uma referência ao mesmo tema abordado: “Do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente a corrupção e à malversação de fundos”.

Os conselheiros 4 (quatro) e 7 (sete) expressam uma limitação do Concâmpus. Conforme os conselheiros, a comunidade visualiza somente uma das funções do referido conselho, que seria a de assessorar a gestão na tomada de decisões. Em regra, o Concâmpus, conforme o seu regimento, deixa bem claro que o conselho é mais do que isso.

Art. 1º - O Conselho de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, doravante denominado Concâmpus, órgão máximo do Câmpus, é uma instância Institucional que, em conformidade com os princípios expressos na legislação do IFG, no planejamento institucional, nas políticas acadêmicas mediante escuta, participação e deliberação da comunidade, conduz processo decisório de forma compartilhada e **complementar com a Direção-geral do Câmpus**, no que se refere à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica. É um colegiado normativo, consultivo e deliberativo, segundo as matérias, temas e institucionalidade vigente no âmbito do Câmpus (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2015, p. 03).

O Conselheiro 6 (seis) apresentou um aspecto interessante. Apesar de a comunidade reconhecer o Concâmpus como órgão de gestão democrática e de tomada de decisões, ainda não o percebe como órgão máximo. A figura do diretor é ainda vista como a autoridade máxima, uma clara manifestação do patrimonialismo que persiste na instituição.

Em posição contrária, os conselheiros 3 (três) e 5 (cinco) demonstram que a comunidade sabe que é por meio do conselho que seus membros podem se manifestar e trazer suas demandas, mas reforçam que os servidores têm um melhor entendimento. Seguem as falas:

A comunidade sabe que ela pode trazer suas ideias, seus projetos, seus debates para que isso se torne efetivamente em uma política, acatando uma política maior institucional (Conselheiro 3).

Eu acho que a comunidade vê o conselho como uma gestão democrática porque lá eles percebem que tem segmentos de todas as áreas. Os estudantes, acho que eles conhecem pouco o Conselho de Câmpus em relação aos servidores (Conselheiro 5).

Após percebermos que a comunidade pouco percebe o Concâmpus como órgão democrático máximo do câmpus, adentramos nas sugestões e modificações que os conselheiros propõem para que as suas atuações sejam mais proveitosas:

Como sugestão, seria reavaliar a comunidade externa que participar do conselho, a forma de ingresso, quais órgãos deveriam participar (Conselheiro 1).

Eu acho que tinha que fazer um estudo para poder viabilizar um tipo de formação para os membros do conselho para eles não entrarem sem saber qual é o papel do conselho, qual é o tipo de gestão que está sendo abordado, qual é a importância de pautar as coisas no conselho e o conselho tentar fomentar essa participação. Os discentes e a comunidade civil são os que mais tem dificuldade de participar por não ter costume de participar desse tipo de gestão. Eles não se sentem inseridos na gestão da instituição, então eles praticamente participam como ouvinte sendo que eles têm um papel muito importante (Conselheiro 2).

O modelo do conselho é bom. Talvez a dificuldade que temos é de fazê-lo ser mais participativo, e mais de que lá de concepção: é de trazer a comunidade externa para dentro do câmpus. O conselho tem essa dificuldade e vai muito do como a comunidade externa enxerga ao câmpus e de qual é essa relação, se ela começa a ver essa instituição, se essa instituição está atendendo seus interesses ou não. Então é a questão de concepção do conselho, é a questão de forma efetiva de atuação de cada conselho, ver o que precisa ser melhorado ou avançado, em alguns casos, principalmente no nosso caso, a gente vê que a comunidade externa... nós não conseguimos é trazer a comunidade serra para atuar de forma mais efetiva (Conselheiro 3).

A sugestão seria para a instituição em si, sentar, reunir os gestores e rever o papel do câmpus, fazer com que, na prática, a gente consiga colocar isso efetivamente em ação (Conselheiro 4).

Poderia fazer uma divulgação melhor do que é o Concâmpus porque eu vim conhecer o Concâmpus depois que eu entrei nele. Não foi em uma reunião de alguém especificar que é o Concâmpus, como que faz, qual o seu papel. E o nosso câmpus tem uma rotatividade muito grande de servidores. Então da mesma forma que, no momento que

eu entrei, eu não sabia o que era o Concâmpus, e ninguém ter me falado, eu acredito também que muitos servidores podem não conhecer. E isso leva à questão anterior que eles não reconhecem como instrumento de gestão democrática porque não sabem a função real dele (Conselheiro 6).

Como sugestão, seria a mudança de horário, horários mais compatíveis para que a grande maioria dos conselheiros possam participar efetivamente. Divulgação de documentos para que, na hora da reunião, a gente possa ler e se inteirar sobre o assunto. Na maioria das vezes você só vê pontos de pauta, mas vai para reunião sem ter noção do que vai ser discutido naquele ponto de pauta e porque ele veio parar ali. Uma pauta com maior instrução (Conselheiro 7).

Na primeira fala, fica evidente uma preocupação com a participação da comunidade externa. Tal preocupação é coerente, visto que a gestão democrática é um processo permanente e deve abarcar forte participação da comunidade escolar. Contudo, o conselheiro defendeu a sugestão de rever as formas de ingresso ao Concâmpus e quais órgãos que deveriam participar. Vale alertar que, na análise das atas do conselho, foram percebidas ações nesse sentido. Já nas demais falas, 3 (três) pontos foram levantados: a capacitação dos segmentos (membros/conselheiros), a fomentação da participação e a inserção por meio de mudanças de horários, e a divulgação e instrução prévia dos conselheiros. De fato, as sugestões são válidas e vão de encontro com os parâmetros apresentados por Padilha (2008, p. 63-64) como necessários para a atuação democrática:

1. Capacitar todos os segmentos. Não basta pensar apenas nos professores. Os funcionários, os pais e os alunos também devem ser formados para a participação.
2. Consultar a comunidade escolar. A gestão democrática implica permanente consulta, divulgação de informações, realização de debates, seminários e assembleias etc. de modo a criar uma verdadeira cultura de participação.
3. Institucionalizar a gestão democrática. Para ser eficaz, a gestão democrática precisa ser regulamentada, deixando claro quais são as regras da participação [...]
4. Lisura nos processos de definição da gestão. A escolha dos dirigentes escolares precisa ser transparente. A fixação das normas, sua ampla divulgação e discussão do processo de escolha, bem como a fiscalização, por isso, são fatores decisivos.
5. Agilização das informações e transparência nas negociações. A negociação é fator importante do sucesso da gestão democrática. É um aprendizado constante, por meio do qual a administração pode até mesmo mostrar os limites – entre eles, os legais – da própria participação (PADILHA, 2008, p. 63-64).

Nesse sentido, acredita-se que as questões sobre participação devem ser repensadas com mais cuidado com o intuito de refletir acerca das dificuldades encontradas quanto a esse aspecto. Nessa discussão, Santos (2000, p. 33) reforça essa importância:

Um desafio importante é promover mecanismos de acesso dos cidadãos à informação, com base para garantir uma participação real. Essa questão passa pelo fato de não só informar os cidadãos, mas também explicitar e tornar transparentes e abertos os canais de participação, para que haja uma possibilidade maior de aproveitamento da oferta

cidadã no processo decisório, assim como de ampliação de potencialidade do controle da gestão pública.

CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

Como constatamos nas análises anteriores, grande parte das dificuldades e relatos induzem a reflexões sobre a participação, a autonomia e as conexões desses aspectos com outros fatores resultantes desses princípios. Neste capítulo, a proposta é analisar os discursos dos conselheiros sobre a participação e a autonomia da comunidade no Concâmpus com o intuito de perceber suas características básicas, possibilidades, limites e contradições.

4.1 Gestão Participativa e Participação

Temos que reconhecer que a participação é um dos tópicos mais delicados quando analisamos a gestão democrática. “Participação é hoje uma palavra onnipresente nos discursos políticos, normativo e pedagógico!” (LIMA, 2000, p. 69). Em vários momentos de nossa análise do Concâmpus como proposta democrática, nos deparamos com a participação como princípio orientador de todas as ações, como vetor que move a gestão democrática. Diante disso, analisaremos, a partir de agora, os discursos dos conselheiros sobre aspectos de gestão participativa e de participação.

Gestão participativa, como o nome diz, imagino que seja é uma gestão que tem a participação de vários setores do câmpus, das diversas categorias (Conselheiro 1).

A gestão participativa é muito parecida. Ela é muito próxima da gestão democrática. É uma gestão onde todos participam, todos são ouvidos como forma de atender a maior parte da comunidade e como forma de fazer com que as pessoas que interessam possam ser ouvidas. Dessa forma, é onde todos podem participar. Todas as classes envolvidas no processo podem participar das decisões (Conselheiro 2).

Entendo que a participação... ela requer um envolvimento emocional do conselheiro com o papel institucional. De acordo com essa compreensão dessa importância do nosso papel institucional, da nossa função social, que é de servir a sociedade (Conselheiro 3).

Gestão participativa eu vejo que, para se ter um processo de gestão participativa, a gente primeiro tem que ter a capacidade de ouvir. Primeiro passo. Segundo, a capacidade de observar e a capacidade de deliberar. Então eu entendo que o processo, para que tenha uma gestão participativa, e a gente passa por esses três eixos que são fundamentais (Conselheiro 4).

Gestão participativa é onde todas as pessoas têm voz (Conselheiro 6).

Gestão participativa... o que eu acredito ela dá espaço, vozes e proposições e tomada de decisão (Conselheiro 7).

No tocante às opiniões dos conselheiros sobre gestão participativa, a essência que se consegue captar é que, para que uma gestão verdadeiramente participativa se concretize, seria necessário o exercício de alguns pontos citados pelos conselheiros: todos os segmentos participem, envolvimento emocional, capacidade de ouvir, capacidade de observar e capacidade de deliberar. O preceito básico da gestão participativa realmente é isso.

No entanto, para que esses valores da gestão democrática sejam colocados em prática, é preciso que o espaço reservado para isso não se limite ao Conselho de Câmpus. Como defendido no decorrer do estudo, é preciso uma ampla participação da comunidade, desde o planejamento até a fase final de execução com uma posterior avaliação do que foi realizado e dos objetivos alcançados. Nessa vertente, seguem as falas dos conselheiros sobre a abertura de espaço no conselho para participar das decisões:

O Conselho ele abre espaço para participação nas decisões de convidados. Fora os membros, que representam várias partes da sociedade (Conselheiro 2).

Eu acho que a proposta do Conselho de Câmpus é para a participação. Ele não restringe. A proposta do conselho é essa de ter esse espaço de diálogo, mas que realmente o que falta, muitas vezes, é a vontade pessoal de querer participar, de manifestar, de ficar inibido de estar, sei lá, incomodando alguma coisa ou incomodando alguém (Conselheiro 4).

O Conselho de Câmpus abre espaço para participação com um pouco de influência (Conselheiro 6).

Nas falas, se percebe que o conselho, em si, é um espaço com ampla abertura para a participação na opinião da maioria dos entrevistados. Porém, a análise da participação de alguns segmentos demonstrou que esses apresentam limitações. Segue algumas falas que reforçam essa carência demonstrada pelo conselho:

No Conselho de Câmpus, eu achei a participação muito baixa, tanto de representantes de técnico-administrativos quanto de docentes. Foi uma participação muito baixa. Foi uma participação em que, se eu não me engano, não tivemos docentes eleitos e técnicos eleitos, apenas eu (Conselheiro 1).

Infelizmente, a gente não tem a participação efetiva de toda as representações do conselho. Na minha opinião, às vezes por falta de conhecimento, de não ter trabalhado na gestão. As pessoas não se sentem parte da gestão, elas não conseguem pautar algumas propostas. Muitas das vezes, elas, praticamente, deliberam, praticamente, o que é trazido pela própria gestão (Conselheiro 2).

Eu entendo que há uma necessidade de uma formação, uma atuação, uma politização, a formação política dos estudantes de que o real consumidor institucional é o estudante e o estudante ainda aceita, de forma muito passiva, as proposições, os entendimentos, os debates, as reivindicações dos segmentos servidores do conselho. Ainda é ele muito um conselho administrativo (Conselheiro 3).

Eu percebo a participação da comunidade, no conselho, baixa. Eu vejo que, nas reuniões, o pessoal está muito apático, pouco presente, assim de trazer as propostas (Conselheiro 4).

Eu acredito que, o modo como ele conduz, abre espaço para participação, mas o modo que o trabalho é gerenciado não abre. Acaba que as decisões ficam entre uma e duas pessoas que têm um conhecimento melhor daquele assunto que está sendo decidido, as outras ficam, praticamente, “boiando”. Então, por mais que elas possam ter a voz, possam participar, possam tomar decisões, elas não entendem direito o que está acontecendo ali (Conselheiro 7).

Cabem ainda, nas falas, algumas análises pontuais. A fala do Conselheiro 2 (dois) vincula a participação e a falta de conhecimento de alguns conselheiros ao fato de esses não terem trabalhado na gestão. Nesse ponto, o conselheiro vincula a uma capacidade política e reivindicatória que os membros da gestão demonstram. Essa cultura é reforçada na fala do Conselheiro 3 (três). Contudo, o mesmo revelou, como possibilidade de superação, a formação política do estudante. Registra-se, na fala do conselheiro, a ideia de apatia política do segmento discente.

O Conselheiro 7 (sete) apresentou um contraponto sobre o gerenciamento do trabalho no conselho. Ele reforçou que o espaço é aberto para participação, mas que essa participação não se efetiva no decorrer das reuniões. Isso muito acontece em virtude do domínio técnico do assunto abordado. Esse fator é reflexo de procedimentos prévios inconsistentes que permitem aos conselheiros chegarem às reuniões sem instrução dos assuntos tratados.

Vale ainda destacar a fala do Conselheiro 1 (um) que, ao abordar participação, fez questão de citar os representantes da comunidade externa. Apesar das fortes críticas ao segmento, na análise do conselho, esse realçou pontos positivos da atuação da representação do segmento da sociedade civil e associou tal desempenho ao conhecimento da realidade local que o conselheiro possui. Tal associação reforçou a importância de se conhecer a realidade educacional local. Segue a fala.

Com a comunidade externa tivemos duas participações mais forte. Um membro, se eu não me engano, da secretaria de educação, teve uma participação bem atuante. Imagino até porque ele é da área de educação, conhece a realidade educacional do município e do estado. As opiniões dele sempre foram bem construtivas e teve uma participação que diria quase de 100%. Quando ele não podia vir, justificava. Já a outra participação, o outro membro representante era da associação comercial. Então, assim, por não ter o conhecimento da área educacional, muitas das vezes as discussões que ele trazia não eram muito pertinentes para serem discutidas aqui no Concâmpus (Conselheiro 1).

Outro ponto controverso é o questionamento dos fatores individuais que estimulam a participação. Bordenave (1994) afirma que é uma necessidade humana universal a participação acentuada pelo momento de descontentamento geral com a marginalização do povo, dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos. No caso dos discursos dos conselheiros, é perceptível que a participação ainda não assumiu essa característica reivindicatória. De forma bastante objetiva infere-se que ainda é embrionário a consciência de que a participação produz uma construção crítica da realidade com o fortalecimento do poder reivindicatório.

Ainda na linha da gestão participativa, procura-se, nesse momento, analisar as relações entre a representação e o segmento que é representado. Destacam-se abaixo alguns posicionamentos dos conselheiros.

De certa forma, meu segmento, em parte, é a gestão. Sou membro nato da gestão, então, basicamente, a gente tenta representar a gestão em alguns pontos mais específicos de forma a contribuir com a comunidade. Tenta sempre pautar pontos que a gente está tendo dificuldade. Precisa deliberar na instituição, mas, geralmente, é mais envolvido com a gestão. Não está representando outros setores, de certa forma, mas a gente tenta trazer os anseios da comunidade para atender de forma mais eficiente as necessidades do câmpus (Conselheiro 2).

Eu não represento um segmento. Eu represento o departamento. Entendo que, quem deve representar os segmentos, são aqueles eleitos pelo segmento. Eu tenho que tratar os assuntos nos aspectos do departamento, no geral (Conselheiro 7).

Aí é uma certa confusão a participação paritária, pelo menos essa é a minha leitura, que os membros está ali para defender os seus pares e isso, às vezes, passa um pouco por corporativismo (Conselheiro 3).

Eu tenho percebido assim... os professores que eram representantes dos docentes, na reunião de departamento, eles chegavam e apresentavam a pauta e perguntavam “Quais são as questões que vocês querem que a gente leve para lá? Nós somos os representantes de vocês. O que vocês falarem aqui é o que nós iremos levar, mesmo que a nossa opinião seja contrária”. E, nesse sentido, eu percebi que havia esse diálogo entre os docentes para com os representantes do Concâmpus. Eles faziam esse papel. Eu percebi isso aí (Conselheiro 4).

As duas primeiras falas acima abordam a discussão sobre as representações no Concâmpus. A questão sobre a paridade dos segmentos na composição do conselho foi destacada como factício perante as falas. Fica então evidente, por meio das falas, que está sedimentada a divisão entre gestão e comunidade, segmentos e classes. Os conselheiros 2 (dois) e 7 (sete) acentuam suas posições de membros natos no conselho e demonstram uma maior preocupação com aspectos específicos ligados às atividades das suas funções.

A fala do Conselheiro 3 (três) trouxe à tona a divisão de segmentos com uma significação de corporativismo. Por fim, o Conselheiro 4 (quatro) argumentou que o segmento

discente aparenta uma maior capacidade de articular os seus propósitos representativos para alcance de anseios da classe perante o conselho. Em relação ao corporativismo, é coerente um breve esclarecimento sobre as representações sociais.

Segundo Doise (1998), ao se estudar a representação social, adentramos em um campo entre a psicologia e a sociologia, campo esse baseado em processos que empregam concepções gerais e difundidas à sociedade. Com isso, são concebidas representações sociais como princípios geradores de tomadas de posições ligadas a inserções dentro de um conjunto de relações sociais que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações. A partir dessa noção, percebemos que as relações que ocorrem entre os membros do conselho e o segmento que estes representam apontam que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade. O caso da fala do conselheiro, ao questionar o conceito de paridade, na verdade reflete que o conselheiro se apropriou da paridade para expressar um pensamento do segmento que ele representa. Isso é posto por Camargo e Wachelke (2007, p. 381): A finalidade das representações sociais é classificar os eventos da vida social segundo uma grade de interpretação grupal, permitindo ações relativas a esses acontecimentos.

Após esse esclarecimento breve sobre representação social, retornamos à contradição relativa ao corporativismo. Notam-se vestígios de uma imprecisão quanto à participação paritária no conselho. A referida representação é utilizada com o intuito de permitir uma participação de vários segmentos da comunidade, e esses podem contribuir com a desenvolvimento institucional. Contudo, no entendimento extraído no estudo dessa representação, a mesma é desvirtuada do seu sentido original.

Em sua origem primitiva, corporativismo era a formação de organizações de ofícios, romanas e medievais, por meio dos quais trabalhadores exerciam a defesa e a regulação do exercício de suas profissões. Em seu ressurgimento moderno (1453-1789), o corporativismo se apoiou em uma doutrina da Igreja Católica que negava a luta de classes consubstanciada nos interesses funcionais em conflito.

Já Durkheim (2002) aborda o conceito de corporativismo com um prisma social de fortalecimento dessa comunidade de interesses revestida de uma função de controle de instabilidade social. Nesse sentido, a corporação estaria destinada a tornar-se a base ou uma das bases essenciais da organização política. Durkheim (2002) concebe a sociedade a partir de grupos protetores de interesses individuais perante o Estado, separando, radicalmente, o social do individual, apesar de esses sempre se produzirem um em função do outro. Com efeito, esse

conceito de o corporativismo pode, por si só, contribuir para um estudo isolado dos aspectos do Concâmpus do IFG de Valparaíso em face da amplitude de concepções já levantadas.

Em uma perspectiva recente, é inviável uma ligação com o conceito de corporativismo àquele utilizado na reforma gerencial do Estado Brasileiro, a partir de 1990, no âmbito de uma governança na qual a suposta autonomia na base se destinava a gerenciar o plano geral estratégico de gestão participativa como condição para a interferência dos serviços públicos. Essa abordagem corporativista não incorpora, em sua totalidade, no que observamos no interior do Concâmpus do IFG de Valparaíso. Não é perceptível, nas análises, um sentido tão aprofundado do conceito. O que se percebe é um conservadorismo ligado à defesa de uma representação classista de busca por poder e privilégios institucionais. Essa lógica particularista, oposta ao interesse geral, em suma, representa um afastamento do poder decisório compartilhado e caminha para uma fragmentação do Concâmpus. Nesse cenário, a questão da gestão democrática como participação popular não corresponde a um avanço efetivo do processo de democratização das instituições educacionais. Pelo contrário, reflete um movimento articulado de representantes para fazer valer seus interesses.

Diante de um contexto de participação “controlada” mencionada, foram questionadas as formas que as decisões do Concâmpus são socializadas à comunidade. Percebeu-se que os próprios representantes se sentem pouco à vontade em compartilhar as decisões do conselho e que, na maioria dos casos, essas informações são socializadas via gestão. As duas primeiras falas abaixo demonstram esses enunciados:

Eu nunca me senti na obrigação de repassar aos servidores técnicos-administrativos alguma coisa que foi conversada aqui na reunião. O que é conversado aqui não vejo como de interesse da comunidade (Conselheiro 1).

Tem ficado a cargo praticamente da gestão. Ela tem sua transparência mais para demonstrar como foi gasto, mas as deliberações de como foi gasto, o que é prioridade, geralmente, não funciona (Conselheiro 2).

Algumas falas indicam uma maior capacidade de articular as demandas e a comunicação pelo segmento docente. As informações são socializadas em espaços coletivos próprios do segmento e dos propósitos do grupo.

Eu vejo que tem essa preocupação com relação a isso. Como as informações são socializadas. As informações são socializadas via Conselho Departamental. Eu vejo abrir espaço para que se fosse falar do que foi liberado no Concâmpus com relação à gestão de recursos (Conselheiro 4).

Ainda nessa perspectiva, o Conselheiro 3 (três) atribuiu esse pouco interesse de alguns segmentos à segurança que a comunidade tem nos órgãos gerais de controle. Entre as funções

que o conselho possui, o conselheiro esclareceu que existe uma prioridade em ter conhecimento de pontos específicos voltados ao seu segmento e aos benefícios limitados de certas decisões.

A comunidade se sente hoje muito segura com esses órgãos gerais de apoio do Ministério Público. O que ela busca mais a se preocupar é se há uma contrapartida no seu esforço em aumentar alunos, recursos do câmpus, se ela vai poder aumentar sua cota no orçamento, se vai poder aumentar ações. Da operacionalização final não é comum (Conselheiro 3).

Verificamos que as falas dos conselheiros demonstram um cenário de pouca participação da comunidade. Assim, analisaremos, neste momento, a participação dos próprios conselheiros nas reuniões.

Foram questionados aos conselheiros quais seriam as dificuldades e os obstáculos que esses encontram para uma participação efetiva no Concâmpus. Notou-se um apelo para que as reuniões sejam feitas com maior antecedência possível e que a ciência prévia do que vai ser debatido é primordial para a discussão junto aos seus pares. Percebeu-se também que muitos pontos abordados pelos conselheiros coincidiram com as sugestões desses para que as suas atuações sejam mais proveitosas. Isso ocorreu em virtude do próprio Concâmpus, como instrumento democrático, necessitar de uma participação para que funcione. Seguem as falas:

Acho que a maior dificuldade é a falta de formação de todos membros do conselho e essa falta de conscientização da comunidade externa, da necessidade da participação deles, principalmente a parte que mais precisa ser representada é hoje a que mais a gente sente dificuldade. A sociedade civil, empresários e os discentes, que são o motivo da instituição existir, não se sentem parte da gestão. A gente deveria trabalhar de forma a mostrar a importância do Conselho de Câmpus para essas duas representações, que são tão ausentes e que são, na verdade, os principais, porque não se toma uma reunião de gestão sem a participação de todos segmentos (Conselheiro 2).

A principal dificuldade é a politização do segmento discente. Ele pode e tem capacidade no conselho de apresentar muito mais suas próprias pautas. E eles acabam, tanto o discente como a comunidade externa, sendo conduzidos pelas pautas da gestão e pela pauta dos servidores docentes. Então eu acho que uma pauta própria da sociedade tornaria mais participativa (Conselheiro 3).

O entendimento do assunto, a questão do conhecimento das normativas pré-existentes dentro do instituto, a concepção do que é o instituto federal, seu papel social, além do horário, que dificulta a participação (Conselheiro 7).

Os pontos que mais apresentaram contradições e limitações foram os aspectos voltados à participação. Nada anormal nessa afirmação visto que, durante este estudo, foi perceptível que o motor central seria a participação e a autonomia. Percebeu-se que o entendimento do conselho sobre a participação é bem claro. O entendimento da importância de uma participação

ampla ficou evidenciado, mas limitando, na prática, o ouvir e o ser ouvido. Contudo, novamente, essa percepção é limitada. Dalberio (2008, p. 06) expande essa concepção:

Para garantir a democracia exige-se a *participação popular*, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir, é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a *cidadania*, a população – pais, mães, alunos, professores, gestores e pessoal administrativo –, devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar.

Algumas dessas limitações das participações estão ligadas a falta de conhecimento de alguns conselheiros, fato esse que pode estar condicionado à inexperiência com a gestão e a formação voltada a questões didáticas. Tal declaração explicita a atuação de uma força hierárquica que ainda permanece sedimentada na gestão contemporânea. A necessidade de estar em uma posição de poder para tomar decisões é uma necessidade histórica do ser humano, já mencionada anteriormente. Dessa forma, ainda são expressadas formas de manutenção e reprodução de culturas muito próximas do que acontece na sociedade, sociedade essa cuja estrutura de desigualdade social nunca permitiu que certos segmentos tivessem acesso à tomada de decisões. É um fenômeno de repetição do antigo. Esse fenômeno é exemplificado na participação prejudicada do segmento discente que demonstrou, no decorrer do estudo, pouco conhecimento de sua capacidade de articulação política. A consolidação democrática decorre de uma educação política dos conselheiros. Souza (2009, p. 132) defende essa posição:

Outro problema com as concepções de Bobbio diz respeito à educação política que decorreria da consolidação democrática. Se é verdade que a população (no mundo ocidental e em especial nos países europeus e da América do Norte) parece pouco disposta a ocupar seu espaço formalmente garantido de eleitores, como constata o autor, ainda assim, na longa duração, parece evidente que há sentida ampliação do conhecimento da população sobre seus direitos. Afinal, a diminuição do número de países nos quais ditaduras de direita ou de esquerda se faziam presentes ou mesmo de estados não-republicanos não parece ser fruto do esvaziamento dos modelos econômicos que eles defendiam ou da avaliação das classes dirigentes que já era hora de (re)constituir formas mais democráticas de governo, mas decorrem de conquistas sociais e políticas desses povos, somente possíveis a partir da ampliação dos conhecimentos acerca do poder de intervenção que a própria população tem nos rumos de uma nação. Isso é educação política que emerge da democracia vivenciada ou visualizada. E a educação política está centrada basicamente na ideia de participação.

Além disso, de forma geral, nota-se que, apesar da representação ser de forma indireta, nem todos os segmentos da comunidade buscam suas representações para viabilizar a participação. Esta fica restrita, na maioria das vezes, à opinião do próprio conselheiro. Essa restrição de possibilidades demonstrou que o segmento docente apresentou uma maior capacidade de organização. De acordo com os pontos acima citados sobre participação, esta

demonstrou uma forma de legitimação de projetos políticos de determinado segmento e das ações dele decorrentes. A ampliação do espaço de participação, no Concâmpus, apresenta deformações estruturais quanto aos limites do poder de decisão frente à atuação dos seus conselheiros.

4.2 Concepções Sobre Autonomia

Nesta seção, abordaremos o conceito de autonomia e o entendimento do Concâmpus sobre esse conceito. Autonomia está extremamente vinculada à questão da participação, visto que uma participação sem autonomia traduz ações desprovidas de importância e efetividade.

Foi latente, no entendimento dos conselheiros, que a autonomia se refere à capacidade de decidir de forma independente e dentro do espaço do próprio câmpus. No entanto, surgiram distorções sobre o conceito. Seguem as falas:

Autonomia eu acho que seria é que resolvesse tudo dentro da própria instituição, da localidade da instituição, no caso o câmpus Valparaíso (Conselheiro 1).

Eu entendo que autonomia vem de poder escolher, tomar decisões sem depender de outras instâncias, de outras pessoas. Autonomia vem de poder decidir sem dependência (Conselheiro 2).

Autonomia seria a capacidade do indivíduo de poder expressar os seus pontos de vista da forma como ele acredita. Autonomia dele. Ele poderia se colocar, se posicionar na da forma como ele entende, como que ele enxerga essas percepções e poder expressar isso (Conselheiro 4).

Concepção de autonomia é complexa. Inclusive, vejo a sociedade brasileira como um todo, ela entende que autonomia é soberania. São duas coisas bem distintas. E soberania não se aplica no Conselho de Câmpus nem mesmo no Conselho Superior porque soberano é a lei, então a lei está acima de tudo e, mesmo ela sendo soberana, ela pode prejudicar, mas ela não impede que você tenha autonomia (Conselheiro 3).

Acho que autonomia é você poder tomar uma decisão por si só e colocar em prática. Não adianta você ser autônomo, decidir uma coisa, e não ter recursos e meios para executá-la (Conselheiro 6).

Autonomia é capacidade de tomar decisão através dos seus entendimentos e dos seus preceitos (Conselheiro 7).

Percebe-se que o ponto de distorção de maior preocupação foi apontado pelo Conselheiro 3 (três), que indicou uma ambiguidade sobre o conceito de autonomia e soberania. Já o Conselheiro 6 (seis) trouxe a questão de tomar decisões autônomas e essas não serem efetivadas na prática, o que, de certo modo, se refere à questão de soberania também. Em um momento mais específico foi questionada a autonomia do próprio conselho. Ficou evidenciado, nos

discursos, que em todo processo democrático a autonomia está em processo de construção e não é exercida em sua totalidade. Alguns pontos como legislação e interferência de instâncias superiores limitam o processo.

Eu acho que a gente está aprendendo a ter autonomia. Eu acho que os Conselhos de Câmpus, eles estão melhorando nesse aspecto. Eu acho que essa autonomia é crescente dentro do Conselho de Câmpus (Conselheiro 1).

Até certo ponto, o Conselho de Câmpus... ele tem autonomia para tomar certas decisões, mas que depende de outras coisas como legislação, regulamentos internos e orçamento. Então algumas coisas, infelizmente, perdem autonomia por conta disso, porque a gente depende de outras instâncias (Conselheiro 2).

Eu acho o Conselho de Câmpus uma instância que não tem autonomia, pelo seguinte: é para ser, mas não é, porque você tem algumas instâncias ali dentro da instituição para atender. E você fica preso a algumas regras que estão acima de você (Conselheiro 3).

Em partes, sim. Dentro do câmpus acredito que é uma instância com autonomia, mas a partir do momento que tem decisões que vem da reitoria a gente tem uma autonomia de certa forma limitada porque não depende só da gente para colocar em prática tudo que a gente decide ali (Conselheiro 6).

O Conselho de Câmpus é o órgão que mais têm autonomia. Não concordo com tanta autonomia que têm (Conselheiro 7).

Vale um destaque para a fala do Conselheiro 7 (sete), visto que esse discorda com a tamanha autonomia que o conselho dispõe. Há de se esclarecer que a autonomia não se confunde com liberdade absoluta e, em virtude do pluralismo de ideias, é natural que setores da sociedade discordem da subjetividade do termo *autonomia*. A fala do Conselheiro 3 (três), que afirmou uma grande interdependência entre o Conselho de Câmpus e o órgão central indicam que essa autonomia se encontra limitada e não absoluta. No caso, ele citou a Reitoria e suas Pró-Reitorias:

Se você observar na lei 11.892, ela fala que o câmpus tem autonomia administrativa, pedagógica e financeira. É entre aspas, porque você não tem essa autonomia. É ilusório. Isso está totalmente regulado por lei, limitado por lei e, muito mais do que isso, no caráter discricionário, a forma que o orçamento e a execução financeira são organizados pelo Ministério do Planejamento, pelo Ministério da Economia e pelo governo como um todo. Ela é centralizadora e essa autonomia, tanto financeira quanto pedagógica, é totalmente prejudicada pelo papel da Reitoria. **Em termo de autonomia eu não enxergo autonomia no Concâmpus.** Embora ele tem tido um aceite do Conselho Superior de dar caráter deliberativo para o Concâmpus, ele não é deliberativo. Ele é muito limitado e a pauta é criada pela Reitoria. Então, hoje o Concâmpus, se você não tomar cuidado, o principal papel do Concâmpus é de ser instrumento de fiscalização e controle das Pró-Reitorias (Conselheiro 3).

Dentro desse processo de construção da autonomia do câmpus, foram questionadas as influências que os segmentos/categorias possuem na gestão do câmpus.

Meu segmento tem muito pouca influência nas decisões do câmpus (Conselheiro 1).

A categoria, ela tem baixa representatividade até porque a preocupação do Conselho de Câmpus, geralmente, é de ser maior com o meio fim da instituição, que é a educação e o serviço prestado para a comunidade, os cursos. Então eu acho que os técnicos-administrativos tem baixa representatividade (Conselheiro 2).

A primeira fala demonstra que o conselheiro considera a sua influência baixa em relação à gestão do câmpus. Já na segunda fala, o conselheiro relaciona a influência da sua categoria à baixa representatividade. Ele entende que o fato de as temáticas abordadas no conselho serem, especificadamente, na área educacional, isso reflete na baixa representatividade do seu segmento, de natureza técnica e administrativa.

A nível institucional, foi questionada a atuação do Concâmpus no processo de definição de diretrizes institucionais. Foi constatada pouca influência nesse sentido. Basicamente, foi consenso que as tomadas de decisões no conselho têm influência local e a nível operacional. Conforme o Conselheiro 4 (quatro), para que se ocorra essa definição de diretrizes institucionais, seria preciso a conjugação de esforços de vários câmpus no sentido de alcançar esse patamar. Já o Conselheiro 3 (três) destinou como atribuição dos órgãos centrais, Pró-Reitorias e da direção a elaboração das diretrizes institucionais. A fala do Conselheiro 2 (dois) complementa a do Conselheiro 3 (três) ao citar a autonomia como a ferramenta de construção de diretrizes constitucionais, e não o Concâmpus. Já o Conselheiro 7 (sete) indicou que, nos momentos de construções coletivas, não houve participação de conselheiros e do conselho. Prevaleceu então a posição de servidores sem vínculo com o conselho.

Acho que são decisões muito individualizadas do câmpus, debates muito individualizados que, pelo que me recordo, não chegaria nada para as diretrizes da instituição inteira (Conselheiro 1).

Basicamente, as decisões do conselho atuam de forma local. Quando a gente tem algumas possibilidades de levar, por exemplo, Plano de Desenvolvimento Institucional. Mas são coisas totalmente diferentes. Ele não segue esse fluxo de ser deliberado no Concâmpus e ser levado para as diretrizes institucionais. Então por isso que a gente perde essa autonomia fora do câmpus. Tudo que é institucional ele perde essa autonomia (Conselheiro 2).

Há uma relação das decisões do conselho com as diretrizes institucionais. Acho que o problema é a nível operacional, e não de diretrizes. A atribuição de execução das políticas institucionais, no papel até pela lei, ela é da Direção do câmpus. Cabe à Pró-Reitoria elaborar essas políticas (Conselheiro 3).

Eu acho que as decisões do Conselho de Câmpus contribui pouco para as diretrizes institucionais. Eu acredito pode ter sim ela a contribuição dela. É um trabalho que só vai se efetivar se todos os câmpus começarem a se incomodar com a mesma coisa e levar isso até a instância superior. Isso demanda um tempo. Então por isso que muitas vezes a gente tem essa percepção que é uma instância institucional sem função, especificamente, mas ela tem. É uma função política muito forte. Ela tem um papel político ali dentro da gestão, da instituição, como um todo importante. Porém, vai exigir uma atuação mais conjunta de todos os câmpus (Conselheiro 4).

No período que eu tenho de experiência no Concâmpus, eu não percebo influência do processo de definição de diretrizes institucionais (Conselheiro 6).

Eu acho que não tem ligação da atuação com as diretrizes porque quando tem esses momentos de abertura para participação nas diretrizes institucionais, quem participa não são os membros do Conselho de Câmpus, mas sim o docente, a pessoa (Conselheiro 7).

Dando sequência, questionou-se, aos conselheiros, a relação entre o conselho e a gestão do câmpus a fim de perceber os vínculos formados, visto que existem, na composição dos conselhos, membros natos e membros eleitos. O Conselheiro 3 (três) reforçou a tendência a vincular a figura do diretor do conselho à gestão. O Conselheiro 2 (dois) expressou que características inerentes à gestão são consideradas no momento da atuação no Concâmpus. O Conselheiro 6 (seis) indicou uma importante participação do conselho como órgão de superação do autoritarismo, mas indicou uma formalização (validação) das demandas na gestão dentro do Concâmpus. Já o Conselheiro 7 (sete) deixou bem claro que o conselho e a gestão se confundem, uma vez que as representações são, em suas essências, preenchidas por gestores. Em contraponto, um terceiro conselheiro, reconhecendo a proximidade entre gestão e o conselho reforçada pela presença de membros natos indicados, acredita que a gestão e o conselho são bem independentes. O Conselheiro 4 (quatro) fortaleceu essa posição ao dar como exemplo o poder de autoconvocação.

Eu acredito que a relação do Conselho de Câmpus são bem independentes. A participação da gestão é muito grande. Nós temos o membro diretor que é indicado, gerente de pesquisa indicado, chefe de departamento indicado, gerente administrativo indicado, coordenador de RH indicado. Nenhum eleito. Então eu acho que essa relação entre gestão e conselho é muito próxima. Mas são bem independentes, mas os membros eleitos do Concâmpus conseguem ter independência maior ainda do que esses gestores dentro do conselho (Conselheiro 1).

É difícil diferenciar o Conselho de Câmpus da gestão porque a gente sempre liga o Conselho de Câmpus à gestão, e isso que dificulta bastante a participação e algumas representações. O fato do presidente do Concâmpus ser o próprio diretor do câmpus. Ele é muito ligado à gestão da instituição. Na verdade, a comunidade entende o Concâmpus como uma gestão ampliada, uma gestão participativa, que a direção e os gestores são os membros natos abrem para a participação da comunidade (Conselheiro 2).

A relação do conselho com a gestão, eu acho muitas vezes que sombreia. Muitas vezes gera conflito dentro da própria reunião porque o gestor fala mais alto que o conselheiro. Porque naquele momento ali, muitas vezes a gente acaba querendo reforçar a nossa área, especificamente. Dar um reforço para nossa área em detrimento dos outros. Não vendo o conjunto, o papel do contexto geral (Conselheiro 3).

Há uma relação entre o Conselho Câmpus e a gestão que permite autonomia. O Conselho de Câmpus tem esse poder, inclusive de autoconvocação, embora seja as pautas de reuniões ordinárias cabendo à direção-geral um determinado momento em que a comunidade pode usar o seu poder de autoconvocação a partir de seus membros. Ela tem essa autonomia, tá garantido, ela só não tem tido espaço de fazer essa autonomia ser também uma autonomia pelo menos meio que relativa à reitoria como um todo. É nesse aspecto que entendo que isso é prejudicado (Conselheiro 4).

A relação que eu entendo é que o conselho traz um alívio para a carga da gestão no câmpus porque a partir do momento que você tem um conselho, que você divide as suas decisões, a gestão ela para de ser autoritária e passa a ser mais democrática e participativa. Eu sinto que muitas demandas são levadas da gestão para o Concâmpus apenas para validação (Conselheiro 6).

A comunidade enxerga o conselho como gestão. A representatividade acaba que, quase que na sua totalidade, quem está ali representando é gestão. No caso da representação docente, seria possível que essas representações sejam ocupadas por discentes que não estivessem na gestão. Já no caso dos técnicos-administrativos, devido à distribuição de cargos e escassez de servidores, é mais difícil (Conselheiro 7).

Após o esclarecimento sobre as relações entre a gestão e o Concâmpus, nos atentamos a analisar a transparência das decisões do conselho referente ao controle dos gastos públicos. Tal abordagem buscou detalhar a percepção do Concâmpus sobre a função de controle interno das despesas públicas. Diante desse questionamento, se percebeu que o controle dos gastos públicos não é uma preocupação latente do conselho. O Conselheiro 7 (sete) expôs que um ponto tão importante, dentro da autonomia do câmpus, deveria receber maior atenção. Já sobre a transparência, percebeu-se que ela ocorre até mesmo pelo advento de constantes legislações sobre o tema. Contudo, é perceptível que mecanismos de comunicação direta deveriam ser utilizados para reforçar esse ponto. O Conselheiro 4 (quatro) manifestou um entendimento contrário, alegando que não se percebe transparência nas decisões do conselho sobre os gastos internos.

Não percebo controle de gastos públicos pelo conselho. Eu percebo interesse da gerência administrativa em abrir essas informações, explicar essa informação da forma mais clara possível, mas ao mesmo tempo eu não vejo interesse muito grande dos membros (Conselheiro 1).

A transparência e o controle os gastos públicos acontecem, mas elas têm dificuldade de serem divulgadas. Elas acontecem em sistemas próprios da instituição. É dever da instituição publicar, mas, por exemplo, nessas questões das decisões do conselho, a gente tem dificuldade de publicar as nossas pautas, dificuldade em publicar as nossas atas para a comunidade. Agora as questões orçamentárias, a gente, como tem legislações que obrigam a gente fazer isso, a gente tem essa transparência nos gastos

públicos. Mas poucas pessoas têm esse conhecimento de quais são os sistemas que utiliza para poder olhar, mas eles existem, eles são públicos. Essa transparência existe em certo nível (Conselheiro 2).

A lei, hoje, obriga você a ser transparente e, talvez da forma que a lei e o portal da transparência são fortes, não tem sido como regra esse conselho servir pra dar esse caráter de transparência de ouvidoria ou controladoria das funções de direção. Isso não tem sido uma regra comum até porque o Estado está tão bem instrumentalizado com essas peças via ouvidoria, auditoria, controladoria e companhia limitada que, de regra, os conselhos não usam isso aí como o controle social, mas ele usa isso como um controle social da relação de gestão democrática. Enquanto o financeiro-orçamentário, a comunidade quer mais é saber um pouquinho do bolo, quanto vai sobrar para ela. Mas não de ficar fiscalizando se o recurso teve transparência, moralidade e legalidade não é muito comum, da comunidade, via Concâmpus, embora ela tenha esse poder também (Conselheiro 3).

Eu acho que, no câmpus, não existe transparência e controle dos gastos. Eu vejo questões que a gente discute, o próprio conselho e a comunidade, e que a gente é orientado a não fazer nenhum tipo de comentário a respeito. E isso podem ocorrer com relação aos gastos. Como a gente, como foi feito, como que a gente resolveu tal problema (Conselheiro 4).

Eu não vejo um canal direto das decisões do Concâmpus para a comunidade. Um e-mail com as decisões tomadas anteriormente, uma reunião onde se faça pelo menos um resumo. Da minha parte, o que é feito é quando meus pares perguntam quais decisões foram tomadas. Eu me sinto na responsabilidade de informar porque estou ali como representante deles. Agora, não sinto que existe realmente um canal direto de divulgação para a comunidade (Conselheiro 6).

Eu acho que o controle de gastos não é tão descritivo como deveria ser. Eu acho que, quando vai falar da questão orçamentária do câmpus, deveria ser uma reunião mais detalhada, mais pontual e não ter mais nenhum outro assunto mais envolvido. Muitas vezes se atropela o processo de transparência porque tem outras pautas a serem cumpridas. Deveria ser pauta única com detalhamento maior. Quando eu falo que há falta de transparência, é por essa falta de transparência, e não por não ter processo à mostra (Conselheiro 7).

Após investigarmos o entendimento do Concâmpus sobre autonomia, a relação entre conselho e gestão e a transparência e controle de gastos públicos, nos voltamos a analisar a questão das relações de poder no interior do Concâmpus e os impactos que essas podem ocasionar na tomada de decisão. Ao adentrarmos nessa discussão, observou-se, em alguns entrevistados, a percepção de que existem relações de poder envolvidas nas decisões do conselho. Contudo, outros desconhecem essas influências nas suas tomadas de decisões. Seguem as falas.

Não enxergo relações de poder envolvidas nas decisões do conselho, mas já conversei com outros membros que dizem que sim. Se existe, é muito pouco. Eu nunca me senti constrangido a seguir opinião de direção e gestão. Não enxergo projetos políticos em disputa no espaço do conselho (Conselheiro 1).

Como os membros e as representações que se sentem mais à vontade são os próprios gestores. que são os membros natos, então tem uma influência muito grande de poder

porque são os que mais se sentem à vontade em pautar e tomar decisões, até porque a maioria dessas pautas são trazidas pelos gestores. Essa situação de poder dos gestores tem impactado bastante nas decisões (Conselheiros 2).

Pode ter. Eu não vejo nenhuma diretamente, mas pode haver sim. Inclusive essa questão da relação de poder do Concâmpus com o CONSUP (que está acima dele) e do Concâmpus com o Conselho Departamental. Como foi estruturado, o Conselho Departamental, ele não tem conselho deliberativo. E aí os membros do Conselho Departamental querem ter uma certa força de tomada de decisão. Nesse sombreamento de decisões, já existe uma relação de poder. Como o conselho é dirigido pelo diretor de câmpus isso acaba tendo relação de poder, da condução da gestão. A pessoa do diretor está muito ligada diretamente à direção. A pessoa é uma coisa, a direção é outra, mas a direção é feita pela pessoa e isso tem uma relação de poder devido o diretor do câmpus conduzir a reunião, dar o encaminhamento, determinar e fazer a convocação, estabelecer a pauta, tudo isso é uma relação de poder. Mas a principal relação de poder que existe aí são entre os conselhos. Tomada de decisão de um, até onde ela vai, o que ela sombreaia, qual prevalece. Esse é o principal tópico de relação de poder e autonomia (Conselheiro 3).

Algumas vezes, nas reuniões, as relações de poder ficaram bem evidentes. Da relação de poder dizendo quase que assim: você pensa isso, mas aqui vai seguir do jeito que eu quero aqui. Aconteceu algumas vezes. Não que seja com frequência. Mas aconteceu e causou desconforto muito grande para a comunidade. Eu vejo, aqui dentro das reuniões de conselho, muitas vezes a questão do poder em si esteve presente e não foi simplesmente da direção não. Teve um caso que foi imposição da direção. Teve posicionamento forte de professor querendo convencer a área que ele queria aprovar na reunião, então assim bastante impositivo, principalmente em relação a professor e até mesmo à questão de relação de poder do professor em cima dos alunos. Eu percebi algumas situações assim durante as reuniões (Conselheiro 4).

Eu acho que as questões dos cargos, querendo ou não, influencia. Se você já tem um cargo de gestão, além de você já ter uma autonomia maior em relação aos servidores do seu setor, o peso, no conselho, por mais que os votos sejam iguais, o peso no conselho do voto do gestor pode influenciar na sua decisão. As relações de poder se dão de forma oculta. Eu não sinto que há uma pressão por parte de ninguém para que você tome uma decisão ou outra, mas de forma oculta se sente que alguma decisão influenciada por algumas pessoas (Conselheiro 6).

Existem relações de poder envolvidas no conselho. A questão de sombreamento de atuação, que quando uma decisão começa a ser tomada e começa a desagradar a pessoa, eu vejo que ela não fala em defesa da sua representatividade. Ela fala pessoal. E muitas vezes pelo cargo que ocupa acaba sendo uma relação de poder. Usa da sua posição de poder para que sua vontade pessoal prevaleça (Conselheiro 7).

Ainda sobre as relações de poder, o Conselheiro 1 (um), apesar de não visualizar as relações do Concâmpus, citou a fala de outros membros no tocante à presença dessas relações de poder e reforçou que nunca se sentiu constrangido a seguir posicionamentos diversos daquele que acredita. Os conselheiros 2 (dois), 6 (seis) e 7 (sete) são diretos no sentido de afirmar que existe grande influência de poder dos próprios gestores, por se sentirem mais à vontade, e isso tem impactado nas decisões do conselho. Destaque para a fala do Conselheiro 6 (seis), que identifica uma relação de poder oculta descrita no referencial teórico. O Conselheiro 4 (quatro) reafirmou o posicionamento do Conselheiro 2 (dois) e expandiu essa relação de poder para além

dos membros da gestão, mas também para uma relação de poder de um segmento do conselho sobre outro. O Conselheiro 3 (três) reconheceu que pode haver essa relação de poder da gestão sobre o conselheiro em virtude da figura do próprio diretor ser o presidente do Concâmpus e citou uma nova relação de poder envolvendo conselhos. Nesse caso, ele tipificou o poder entre o Conselho de Câmpus, o Conselho departamental e o Conselho Superior, todos órgãos normativos institucionais que compõem, hierarquicamente, atribuições que, muitas vezes, se sombreiam.

Reconhecendo esses aspectos voltados às relações de poder, cabe analisar a existência de projetos políticos em disputa no interior do Concâmpus. As respostas dos entrevistados foram contraditórias uma vez que nem todos perceberam ou conseguiram definir os projetos políticos em disputa. Inicialmente, analisaremos as falas positivas de identificação desses projetos.

Com certeza existe projetos políticos em disputa no conselho, principalmente da representação docente. Os interesses de áreas específicas de um curso, de uma área, sempre podem haver conflitos, disputa por esse espaço de gestão, de decisão, de relação de força, de tamanho da área. Tudo isso tem parado dentro do conselho (Conselheiro 3).

Na minha opinião, há projetos políticos em disputa no espaço do conselho. Teve uma situação, um conselheiro, ele tinha interesse, claro. Ele queria porque queria que tal coisa fosse aprovado. Havia divergência no seu próprio grupo, mas ele foi para o conselho lançando a opinião dele. Ele queria convencer que a opinião dele era a opinião do grupo. Então isso é muito complicado porque ele tá simplesmente impondo seu poder ali na situação como se ele tivesse autonomia para resolver pelo grupo dele. É muito complicado essa situação (Conselheiro 4).

Os conselheiros 3 (três) e 4 (quatro) afirmaram, com convicção, a existência de projetos políticos em disputa. O primeiro indicou o segmento docente como mais atuante nesse aspecto. Esses projetos abarcaram tanto áreas específicas de cursos, espaço de gestão e força do próprio segmento. O segundo já indicou projetos individuais envolvidos com relações de poder na tentativa de imposição de situação duvidosa.

Não enxergo projetos políticos em disputa no espaço do conselho (Conselheiro 1).

Os projetos políticos em disputa são muito pequenos. Eu acho que temos propostas de cursos, mas eu acho que a disputa é muito pequena. Como a comunidade é muito pequena, que participa, então a disputa é muito pequena. Geralmente, quando tem propostas políticas, elas são praticamente unânimes, não tem propostas contrárias, adversas. Não têm muita disputa política não (Conselheiro 2).

No momento eu não acho que tenham projetos políticos em disputa (Conselheiro 6).

Já em um segundo momento, os conselheiros 1 (um), 2 (dois) e 6 (seis) expressaram dificuldades em identificar projetos políticos em disputa. Tal posicionamento é justificado pelo Conselheiro 2 (dois) em virtude da pouca participação, o que indicaria poucos conflitos de interesses para disputa.

O Conselheiro 7 (sete) visualizou que essas disputas estão se iniciando, mas ainda não estão claras. Ele deu ênfase aos aspectos voltados às atribuições de servidores. Esse ponto, na opinião do conselheiro, gera conflito, no que tange os projetos políticos, uma inferência que os projetos articulam com aspectos pessoais. Segue a fala:

Algumas coisas estão começando a ser discutidas no conselho e, por mais que ainda não foram faladas, o grande problema é quando envolve atribuições. As pessoas fogem muito de adquirir novas atribuições. Toda vez que vamos tratar de políticas aonde algum setor terá que assumir alguma atribuição a mais surgem vários conflitos (Conselheiro 7).

Diante desse cenário de relações de poder e projetos políticos em disputa, foram abordadas a soberania e a autonomia das decisões do Concâmpus. As indagações buscaram perceber como se dá a autonomia do conselho. Os conselheiros apresentaram pontos de vistas diversos sobre o assunto.

Eu acredito que 90% das nossas decisões aqui são soberanas. Não tenho dados para te afirmar que tudo que decidido aqui se foi respeitado nos demais setores do câmpus (Conselheiro 1).

Eu acho que tudo que é trazido para o conselho eu considero soberano. O problema é que não é tudo que é trazido para o conselho, muitas coisas são analisadas e resolvidas a nível de gestão. A maioria das decisões, elas são tomadas pelos gestores. O que os gestores não se sentem confortável ou que eles acham que impactam mais na comunidade é trazido pro Conselho de Câmpus, então eu acho que tudo que é decidido no conselho é soberano, mas nem tudo passa pelo Concâmpus (Conselheiro 2).

As decisões do Conselho de Câmpus nem pode ser soberana. Soberania para um conselho é uma função muito pesada. Soberano é a lei. Seria uma distorção de papel institucional você dar a um conselho um poder soberano. Agora um poder autônomo, ela tem as suas exceções, no papel, assim ela é soberana, mas na prática, a forma de condução da relação com a Reitoria é bem limitada. Soberano para mim nem pode nem deveria, e autônomo é muito limitado (Conselheiro 3).

Eu vejo o conselho como órgão de deliberação dentro da instituição. E, pensando que a gente busca uma gestão democrática e participativa, ele também precisa entender que nem sempre o que se decidiu ali é o que tem que ser seguido. Ele é um termómetro. Ele pode vir com a decisão. Vamos colocar em prática. Mas ele tem que ter a sensibilidade de perceber de repente que aquilo vai avançar ou não, e de repente ele tenta chamar, novamente, para repensar o que está dando errado, porque se eu tenho uma posição muito soberana, foi decidido no Concâmpus e agora foi. O Concâmpus tem total autonomia para poder rever essas questões e repensar as ações dentro da instituição. Nem sempre o que decidiu no conselho é consenso (Conselheiro 4).

Já vi decisão do conselho ser voltada atrás sem a participação do conselho. No conselho, se define uma coisa, e na prática, não é executada. Na maioria das vezes as decisões são soberanas, mas acontece situações na qual ela não é soberana (Conselheiro 7).

Os conselheiros 1 (um) e 7 (sete) não garantiram que as decisões são acatadas pela comunidade. O Conselheiro 2 (dois) considera que tudo que é decidido pelo conselho é soberano, mas indicou que nem todos assuntos são levados ao conselho e muitos se ativeram a decisões isoladas de gestores.

Em contraponto, o Conselheiro 4 (quatro), apesar de considerar o conselho um órgão deliberativo, não reconheceu essa soberania. Ele reconheceu que nem sempre as decisões foram cumpridas na íntegra, na prática. Já o Conselheiro 3 (três) entende que soberania não é um atributo que cabe ao Concâmpus. Na sua opinião, soberana é a lei. O que caberia ao conselho seria uma autonomia limitada.

Assim, consolidando a análise sobre as considerações acerca da autonomia do Concâmpus, percebeu-se, enfaticamente, que prevalece uma conceituação de autonomia condizente com a Carta Magna ao abordar autonomia referindo-se à autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial das instituições de ensino. O que prevaleceu foi um entendimento de uma autonomia com viés administrativo no sentido do direito de administrar livremente, dentro de uma organização regida por um poder central. Associada ao entendimento sobre autonomia surgiu um entendimento jurídico relacionado à ideia de soberania. Em última instância, ser autônomo para os conselheiros, significa uma ruptura radical e uma ausência total de qualquer dependência. Contudo, segundo Barroso (1997), autonomia pressupõe a capacidade de decidir, não se confundindo com independência. A autonomia depende das circunstâncias e dos espaços sociais. Autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, de orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio social, de acordo com as próprias leis. Nessa perspectiva de autogoverno, com variações no âmbito jurídico e administrativo, foi perceptível uma leitura política entendida da relação entre liberdade e independência, que revelou que autonomia, em muitos momentos, se confunde com soberania, descentralização e desconcentração.

Partindo desse entendimento, percebeu-se que a autonomia do próprio Concâmpus apresentou alguns entraves que revelaram uma autonomia frágil e condicionada. Entre esses entraves, ficou clara a contradição em relação aos regulamentos institucionais. Esse ponto

reforça um caráter centralizador, onde se descentraliza processos e recursos e não se descentraliza poder. Barroso (1997, p. 11) expõe essa prática:

É importante registrar que o que comumente se descentralizam são recursos e espaços para a tomada de decisão, mas que, como a cultura escolar não está criada e estabelecida para fazê-lo, adequadamente centralizam-se ações no sentido de criar mecanismos de influência sobre a escola para fazê-lo e prestar contas do processo.

Outro ponto crucial que podemos identificar, no que tange à autonomia, é a prevalência de influência e controle hierárquico dos órgãos centrais. Essa característica revela uma preocupação em proporcionar uma desconcentração do poder central em favor de espaços democráticos em nível inferior a fim de assegurar eficiência do poder central. Em tese, é perceptível que os órgãos centrais, no caso do Concâmpus do IFG de Valparaíso, seriam a Reitoria e Pró-Reitorias que, intencionalmente, deixam de exercer a coordenação e a orientação e passam exercer um controle por meio de mecanismos legais.

Outro ponto que merece destaque é a influência dos segmentos na tomada de decisões do Concâmpus. Foi perceptível que existem segmentos que exercem uma maior influência dentro do conselho. Muitos fatores podem justificar essa afirmativa, como as pautas abordarem assuntos que exigem um maior conhecimento na área educacional, inferindo que os demais segmentos que compõe o conselho apresentam conhecimentos limitados sobre a EPT. Assim, acerca da questão da participação efetiva, observa-se que representantes natos e docentes tem maior persuasão por ditarem o fluxo das discussões. Além do que foi explicitado, acredita-se que essa influência se limita ao próprio conselho e ao câmpus. Entende-se que as tomadas de decisões são individualizadas do câmpus e que ficam restritas a esse espaço e não chegam a contribuir nas diretrizes institucionais.

Nessa abordagem sobre autonomia, surge o embate da relação entre o conselho e a gestão do próprio câmpus. Foi perceptível a dificuldade de diferenciar o que seria conselho e o que seria gestão dentro do Concâmpus. De fato, essa perspectiva é preocupante. O fato de se ver o Concâmpus como parte da gestão está invertida. O que deve prevalecer é a gestão contribuindo para o conselho. Esse cenário impede que o Concâmpus assuma os seus reais papéis como instância máxima. Apesar de os conselheiros verificarem a possibilidade uma atuação a favor da comunidade, seria arriscado se colocar em uma posição entre decidir sem considerar as demandas específicas da sua área. Essa visão coloca em questionamento a autonomia do próprio conselho perante a própria gestão local. Esse debate leva à questão da transparência das tomadas das decisões e dos gastos públicos pelo Concâmpus. Revelaram-se

bastante solidificados os posicionamentos, de grande parte do conselho e da comunidade externa, sobre problemas na divulgação de informações. Até porque grande parte dessas informações são feitas via gestão por sítios eletrônicos.

Na sequência do estudo, nos propusemos a investigar, dentro da temática da autonomia, as relações de poder e a natureza política que o conselho assume. Nesse sentido percebemos que Conselho de Câmpus apresentou a predominância de uma abordagem crítica sobre as relações de poder. Isso ficou perceptível pela existência de conflitos de interesses mencionados na fala dos conselheiros. Foi identificado uma relação de poder que abrangem aspectos citados por vários autores como Weber (1982), Bourdieu (1977) e Foucault (1979).

O posicionamento de Weber (1982) é perceptível quando se identifica, no interior do Concâmpus, relações de poder movidas por influências políticas. Esse fator transpareceu no decorrer da análise, principalmente com relação ao segmento discente, cuja contribuição política não foi perceptível, prevalecendo as ações, nesse sentido, de outros segmentos. Ainda dentro do conceito de Weber (1982), outro ponto foi evidente: uma circunstância onde o conselheiro, na sua posição, tentou impor sua vontade perante os demais segmentos. Isso implica aspectos ligados à dominação, percebida como uma tentativa de um homem ou grupo específico realizar, até mesmo contra a resistência de outros, a sua própria vontade.

Em um segundo momento, prevaleceram relações de poder dentro da abordagem de Bourdieu (1977). Nessa perspectiva, revelou-se uma mobilização de certos segmentos em cumplicidade, onde a atuação desse poder passou despercebida por alguns membros do conselho. O que percebemos é que as relações de poder são simbólicas, exercidas pelos segmentos e a própria gestão, por meio do capital cultural que possui e pela posição que ocupa no conselho, utiliza essas posturas para influenciar comportamentos a fim de atender suas vontades nos espaços democráticos.

A partir dos conceitos de Foucault (1979), podemos inferir que a relações sociais, no Concâmpus, não apresentaram características assimétricas. Em termos gerais, não houve uma manifestação significativa de poder em todos níveis. A figura central do diretor, por meio da sua autoridade conferida, e os segmentos docente e técnico-administrativo polarizaram, em grande parte, a condução das decisões do conselho, enquanto que o segmento discente e a representação externa não apresentaram suas contribuições. Os segmentos técnicos administrativos e docentes exerceram o poder advindo das extremidades menos jurídicas, enquanto que a gestão manifestou um poder central e formal. Nesse ponto, podemos dizer que o poder irradiou de forma articulada entre os segmentos citados e a gestão. Sendo mais claro, o

Concâmpus apresentou uma articulação entre certos segmentos e a gestão conferindo uma rede de poder que consubstanciou nas decisões.

Nesse ponto, foi demonstrado que a educação profissional e tecnológica traduziu um espaço repleto de disputas de poder. Essas disputas de poder demonstraram que o espaço democrático desse conselho preserva, até mesmo em situações controversas, condições de argumentação, diálogo e alteridade. A força e a imposição foram momentos raros e a regra da maioria como aspecto formal pouco se percebeu. Apesar disso, a imposição de forças hegemônicas locais às relações de poder não revelou a predominância de desejos individuais sobre os coletivos. Não se manifestou, de forma clara, um jogo de poder no sentido de prover a manutenção de dominação sobre segmentos, apesar de certos conselheiros questionarem a prevalência de questões de gestão.

Nesse contexto, já identificamos que tanto a participação quanto as relações de poder advêm de projetos políticos em disputa, projetos esses que não foram identificados por todos os conselheiros. Como já abordado, as participações e as relações de poder demonstraram que o segmento docente, até por sua maior quantidade de capital cultural e capacidade de organização, demonstrou uma atuação que refletiu projetos abarcadores de áreas específicas de cursos, espaços de gestão e, principalmente, de demarcação da força do segmento.

CAPÍTULO 5 - PRODUTO EDUCACIONAL

Sabe-se que mestrados profissionais se caracterizam pela exigência de uma pesquisa científica e pela elaboração de um Produto Educacional (PE). Esse produto é fundamentado na produção de propostas didáticas em articulação com a realidade concreta. Os Produtos Educacionais (PEs) são materiais didático-pedagógicos elaborados pelos próprios profissionais em formação e comportam conhecimentos organizados e articulados, objetivando viabilizar a prática pedagógica em determinado espaço. Não se trata de instrumentos sem sentido e significado, pois partem de uma realidade que precisa deles para a resolução de problemas identificados no contexto ao qual o pesquisador está inserido (MOREIRA; NARDI, 2009).

O PE deve se materializar por meio da construção de materiais que tenham fins educativos, e tais materiais podem ser elaborados em diversos formatos. Segundo Moreira e Nardi (2009, p. 4), ele configura-se em

[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência.

De acordo o Regulamento do ProfEPT, todos os produtos devem ter como objetivo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EPT, tanto em ambientes formais quanto em ambientes não formais ou informais. Os PEs devem materializar-se em estratégias didático-inovadoras, haja vista a necessidade de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas e as práticas de ensino (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015). É importante ressaltar que o produto educacional deve possuir uma “identidade própria” e ser disponibilizado ao público em geral.

Atendendo as indicações da CAPES e da Área de Ensino para os mestrados profissionais, o mestrando deverá desenvolver um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela área. O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa, que contemple o processo de desenvolvimento e validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo (FREITAS et al., 2017, p. 87).

O PE deve ser concebido, portanto, como mecanismo que contribui para o processo formativo dos sujeitos. Ele deverá ter caráter pedagógico e sua produção precisa acontecer a partir da integração entre teoria e prática. Assim, é preciso

[...] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas [...], que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade. (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 71)

Ainda sobre Produto Educacional, Fernandes (2005, p. 108) acrescenta que é necessário que ele tenha

[...] um caráter predominantemente aplicado, no dia-a-dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.

Baseados nessas perspectivas, defendemos a elaboração de produtos educacionais de forma participativa. Foi objetivado, nesse estudo, a elaboração de mecanismos de participação da comunidade que possibilitassem uma formação política e que proporcionassem uma efetiva participação da comunidade.

Desse modo, como produto educacional desta pesquisa, foi produzido um *blog* denominado *Gestão Democrática na EPT*. A plataforma *blog* é um sítio eletrônico cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, postagens ou publicações. Esses são, em geral, organizados de forma cronológica, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. Muitos *blogs* fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular, outros funcionam mais como diários *online*.

Um *blog* típico combina texto, imagens e hiperligações para outros *blogs*, páginas da Web e mídias relacionadas ao seu tema. A capacidade de leitores deixarem comentários de forma a interagir com o autor e outros leitores é uma parte importante de muitos *blogs* (SILVA, 2017).

Essa comunicação estabelecida nos *blogs* é classificada, por Carlili e Leite (2010), como assíncrona, pois ocorre em tempos distintos e proporciona uma boa oportunidade de reflexão, organização em relação ao conteúdo postado, e clareza de ideias. Enquanto recurso pedagógico o *blog* é um espaço de acesso à informação especializada disponibilizada pelo professor ou em conjunto com seus alunos. Na perspectiva de estratégia didática educativa, ele pode servir de portfólio digital, atuando como colaborador, integrador, no debate de ideias (LEITE; CARNEIRO, 2009). A intenção de utilizar um *blog* como produto educacional parte da

proposta que a divulgação e difusão do PE será muito mais ampla na *World Wide Web* do que se permanecer restrita ao formato físico.

5.1 Desenvolvimento do Produto

A construção desse PE foi organizada de modo coletivo, articulando as finalidades do desenvolvimento teórico com os discursos dos membros do Concâmpus. Tal produção partiu da premissa de possibilitar à comunidade a construção de uma compreensão mais ampla da função política, econômica e social da educação, sendo tal plataforma um canal inicial para fortalecer a formação de cidadãos capazes de articular as tomadas de decisões com um embasamento teórico sólido e vasto sobre educação profissional, gestão pública, participação e autonomia. Nesse espaço, é possível compreender a relação dos processos históricos e evolutivos da educação profissional e tecnológica e as possibilidades de implantação de uma proposta de gestão democrática na escola pública. O acesso à plataforma instiga toda a comunidade e os membros do Concâmpus a identificarem conceitos básicos sobre gestão democrática, participação e autonomia. No sentido de democratização do ensino, o produto viabiliza aos cidadãos a identificarem seus papéis como atores no processo de implantação da gestão democrática.

O percurso metodológico de elaboração do Blog baseou-se, a partir das pesquisas bibliográficas e análise documental e dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Inicialmente se percebeu que não existe uma plataforma específica para esclarecer pontos importantes para a formação políticas dos membros do conselho. Posteriormente foi verificado no percurso da pesquisa uma grande carência da comunidade de entender os preceitos básicos da educação profissional e tecnológica e demais formações necessárias para atuar junto ao Conselho de Câmpus da Instituição.

5.2 Aplicação do Produto

Os mestrados profissionais e sua demanda por produtos educacionais retratam a cultura profissional, pois o referido produto é uma das funções do citado tipo de mestrado e deve contribuir para a prática profissional, além de desenvolver uma prática reflexiva.

A aplicação do nosso produto foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, iniciada em outubro de 2018, foram acrescentadas à plataforma as bases conceituais abordadas na

pesquisa a fim de esclarecer a comunidade sobre os aspectos em que se dá a educação profissional e tecnológica. A segunda etapa, com início em abril de 2019, foi apresentada abordagem mais voltada aos modelos de gestão, gestão democrática e às relações de participação e autonomia no espaço público.

Nesse sentido, o *blog* foi disponibilizado para toda a comunidade para que essa manifeste seus posicionamentos e avaliações visando a verificação da sua aplicabilidade. Ele foi disponibilizado, inicialmente, aos membros do Concâmpus do IFG - Câmpus Valparaíso durante a realização das entrevistas. Foi solicitado aos conselheiros que acompanhassem as postagens do *blog* e que se manifestassem sobre a sua praticabilidade nas atuações junto ao conselho.

O acesso ao *blog Gestão Democrática em EPT* é possível por meio do seguinte endereço: <https://laucenoriyo.wixsite.com/website>. Nesse *link*, o usuário pode se conectar à página de abertura, onde há artigos, em ordem cronológica de produção, disponíveis para acesso.

O *blog* traz grande diversidade de informações sobre EPT, gestão pública, gestão escolar e gestão democrática por meio de artigos que esclarecem pontos considerados relevantes para a formação política da comunidade afim de permitir uma ação consciente dentro do Conselho de Câmpus.

Foi possível verificar, no *blog*, a frequência de visitas, considerando tanto o total de visualizações quanto a quantidade de curtidas por postagem. É possível ainda que o visitante realize um cadastro como assinante e realize comentários nos tópicos de seu interesse, além de um *chat* de contato direto com o administrador.

5.3 Avaliação do Produto

A análise demonstrou que o número de acessos foi proveitoso. O *blog* teve, até o fechamento desta seção (30/06/19), 248 visualizações. Dos artigos publicados, 8 mantiveram uma média de acesso de pelo menos 30 visitas por postagem no período de 9 meses. Esse acesso nos permitiu concluir que o foco central do PE, que seria proporcionar um mecanismo onde a comunidade tivesse seu contato inicial com conceitos básicos sobre EPT e gestão democrática, foi atendido. O número de assinantes atingiu o número de 28 contatos registrados no respectivo período. Cabe ressaltar que obtivemos assinantes de todos os perfis e segmentos

da instituição, bem como de membros externos, e atingimos camadas da sociedade interessadas nos assuntos abordados.

Já o segundo ponto a ser considerado são os relatos e comentários que os temas expostos no *blog* propiciaram. De fato, das 8 postagens publicadas, todas apresentaram comentários. Pontuaremos aquelas que se fizeram mais pertinentes com o objetivo do estudo.

A primeira postagem buscou reconstruir a trajetória histórica que a EPT perpassou e esclarecer, para aqueles que acessaram o *blog*, conceitos básicos da EPT. Segue abaixo os comentários relevantes:

A falta de um Plano Nacional de Educação e sua implementação pelo Estado cobra seu preço. À rigor, o país ainda não conseguiu fazer da Educação um tema de Estado, apenas de governos que vão e voltam. As contradições e os cenários em disputa na EPT nos governos Lula e Dilma que precisavam agradar os grandes empresários da Educação, o Sistema S e a aposta em programas apenas marqueteiros como o Pátria Educadora ou o PRONATEC contribuíram para estado de desorganização e falta de projeto educacional estatal (Assinante 1).

Interessante análise que você faz. É importante conhecer o caminho percorrido para compreendermos a atual conjuntura. Por isso mesmo, tenho um questionamento: para que rumos, no atual contexto político, você acredita que vamos caminhar? (Assinante 8).

A segunda postagem já descreveu de forma breve os principais aspectos voltados a dualidade histórica da EPT.

Não conseguimos fugir dessa dualidade histórica. Ao contrário, ela se aprofunda cada vez mais. O novo ensino médio, os novos BNCC, o “fim” de algumas disciplinas, o ataque às Universidades Públicas e o constante descrédito às disciplinas humanas apontam para o aumento dessa dualidade na escola brasileira (Assinante 1).

Você acredita que a Dualidade Educacional pode chegar a um fim? Para além disso, será que não temos hoje algumas propostas que se dizem integradas - e em tese rompe com a dualidade - mas que no fim das contas contribuem para potencializar as desigualdades sociais. A verdade é que a desigualdade é importante para o sistema do capital, por isso acredito que sempre terão propostas travestidas de progressistas, mas no fundo só reafirmam as desigualdades (Assinante 8).

Finalizando os aspectos voltados especificamente a EPT, cronologicamente, adentramos nos aspectos voltados à gestão pública e à gestão escolar. Percebemos que esses temas foram muito carentes de entendimento no decorrer da pesquisa. Eis os comentários sobre eles:

Enquanto existirem modelos de gestão pautados na equação de interesses, o lado mais frágil da sociedade, a grande maioria, sempre perderá a queda de braço com a pequena parcela com poder de *lobby* (Assinante 2).

A gestão educacional nos tempos atuais passa por profundas discussões, permeando toda a estrutura organizacional. A tomada de decisões ainda é uma problemática frente

as decisões advindas “de cima para baixo” que as escolas ainda têm enfrentado. Nesse contexto, a gestão democrática e participativa tem sido objeto de discussão e efetivação nos ambientes educacionais, porém o próprio sistema de governança tem limitado essa atuação “mais democrática” e “mais participativa”. Os gestores e demais participantes devem trabalhar no sentido de repensar as decisões e práticas executadas tanto pelos governantes como pela própria escola, a fim de (re)criar suas formas de atuação na gestão escolar (Assinante 3).

Mudanças se faz necessárias para alcançarmos formas modernas de gestão pública, principalmente no que diz respeito a uma nova filosofia que preze a valorização do servidor público, através de sua maior motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho e razoável segurança no seu vínculo profissional. Consequentemente, podem-se concretizar avanços efetivos, na Administração Pública brasileira, mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos, no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública, entre outros (Assinante 5).

Importante reflexão, pois, do ponto de vista da inclusão, a gestão escolar é agente importante para efetivar ações que minimizem as barreiras atitudinais e proporcionem estratégias para mediar as relações entre os atores envolvidos no processo de inclusão e diversidade na escola. Dessa forma, é possível unir forças para uma educação emancipadora, voltada para o trabalho (Assinante 6).

Sobre as tipologias de gestão da administração pública, é possível perceber que o modelo de administração aplicado a partir da década de 1930 no Brasil deixou um rastro de pré-conceito e ou uma má interpretação do termo burocracia na atualidade, ainda mais quando se trata de administração pública pelo senso comum. É fácil vincularmos aquilo que não funciona ou aquilo que é ineficiente no serviço público ao conceito de burocracia. Compreendo esse aspecto como de extrema importância para o novo modelo da Administração Pública que está sendo formado na atualidade. A nova gestão precisa romper barreiras de senso comum para com a sociedade e os usuários do serviço público, precisa estabelecer um critério sobre a linha tênue que existe entre a necessidade de formalidade e a burocracia demasiada. É possível perceber que a tecnologia tem ajudado nesse desafio agregando celeridade e registro de ações na execução das atividades públicas como os sistemas eletrônicos de informações que vêm sendo aplicados na administração pública, que são plataformas de gestão com o objetivo de promover a eficiência administrativa. Ou seja, há barreiras a serem superadas e para isso é preciso enfatizar um sólido processo de construção nesse novo modelo de gestão para que essa superação seja realizada de forma eficiente e não se torne mais do mesmo de épocas anteriores (Assinante 7).

Em um bloco de quatro postagens consecutivas, iniciamos os esclarecimentos sobre a gestão democrática e a gestão participativa a fim de consolidar conceitos fundantes desses modelos de gestão. Seguem os comentários:

Assim como o Estado de Direito, a Gestão Democrática da Educação é algo apenas formal no país. Na verdade, nunca foi levada à sério, até pelos gestores de uma pretensa esquerda no poder. Exemplo mais escandaloso hoje é termos todo um marco legal e procedimental no Estado brasileiro e no MEC e ainda assim o Ministro da Educação escolhe um reitor que não está na lista tríplice e... quase nada acontece. Isso é no meu ponto de vista a prova cabal que a força e a imposição ainda são as forças motoras das gestões estatais, incluindo aí as gestões educacionais (Assinante 1).

Muito importante a reflexão sobre gestão democrática e participativa. Ser participativo é uma característica pouco comum dos agentes das comunidades escolares, talvez por estar quase sempre envolvidos de atividades burocráticas dos

registros das atividades, a gestão precisa muito de um retorno contínuo da comunidade para poder direcionar suas ações (Assinante 4).

O principal passo para que a gestão democrática se instale na instituição escolar é pela definição de espaços que permitam a participação da comunidade externa e/ou comunidade civil no interior da escola, para que possam contribuir com a consciência Democrática (Assinante 5).

Por fim, as postagens se voltaram à gestão democrática e aos conceitos e concepções sobre autonomia, descentralização, política e relações de poder.

Assim como a palavra liberdade conduz à uma crença idílica que podemos fazer qualquer coisa, a palavra autonomia dentro da gestão pública também possui amarras legais para a sua viabilidade. Entretanto, parece haver um movimento da própria gestão governamental em restringir a autonomia de ação das unidades gestoras em nome de uma falsa predestinação “correta” de esforços e finanças. Exemplo disso é a questão das rubricas financeiras, que exclui qualquer possibilidade de o executor afastar-se daqueles parâmetros não autônomos (Assinante 1).

Duas questões: 1. Ao utilizar a palavra GESTÃO já não está se referindo à um contexto historicamente definido? 2. Ao aceitar tal palavra quase como um fato dado, não estaria se filiando nas suas pré-disposições? Obs.: A palavra gestão no meu entendimento já traz consigo a aceitação do gerenciamento educativo nos moldes do livre mercado e não como um direito fundamental dos povos (Assinante 1).

Portanto, a partir dos relatos, verificamos que o *blog*, como mecanismo incentivador de participação, ampliou os espaços para discussão e diálogo sobre conceitos fundantes sobre a função do Concâmpus uma vez que os pontos a serem explorados ficaram evidentes nos comentários dos assinantes. O *blog* indica uma maior efetividade aos elementos centrais da gestão democrática abordados nas postagens. Os questionamentos e as colocações dos comentários indicaram a importância de se elucidar pontos ainda pouco discutidos pela comunidade. Sabemos que um dos pilares da gestão democrática perpassa por uma participação efetiva e esclarecida, fatores esses que são evidenciados ao aplicar tal instrumento. A ressignificação da prática democrática foi favorável visto que, ao colocarmos a teoria a serviço da prática, proporcionamos uma consciência real da situação do conselho.

Ressalta-se ainda que as finalidades do *blog* estão relacionadas não somente às questões ligadas à participação. Ao se ampliar esse espaço para participação, estamos, ao mesmo tempo, produzindo conhecimento à comunidade visto que todos assuntos expostos no domínio são eivados de conhecimentos teóricos.

Quanto às contribuições, percebemos que muitos assuntos ainda podem ser abordados pelo *blog*, pois esses aspectos iniciais de entendimento da EPT e gestão democrática não atendem aos anseios de toda comunidade e, como produto, esse irá concorrer com a história influenciando nas tomadas de decisões e esclarecimentos de pontos necessários.

Espera-se, desse modo, que o *blog Gestão Democrática em EPT* possa contribuir para a formação política da comunidade do IFG do Câmpus Valparaíso, favorecendo a elucidação dos conceitos essenciais para a participação consciente e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Relatório Final

O objetivo geral que norteou essa investigação foi analisar a participação e a autonomia da comunidade no Concâmpus do IFG – Câmpus Valparaíso para perceber suas características básicas, possibilidades, limites e contradições. Inicialmente, reportamo-nos aos aspectos legais e às atas das reuniões do conselho para, posteriormente, adentrarmos nas características individuais dos próprios conselheiros, como trajetória profissional e acadêmica. Em um segundo momento, analisamos os conhecimentos e entendimentos que os conselheiros tinham sobre educação profissional e tecnológica, modelos de gestão e sobre o próprio Concâmpus. Por fim, abordamos os princípios de participação e autonomia.

Nesse processo, procuramos construir uma compreensão mais ampla da função política, econômica e social da educação, verificar a autonomia do IFG - Câmpus Valparaíso, identificar o papel dos atores principais no processo de implantação da gestão democrática e elaborar mecanismos de participação que possibilitem uma efetiva atuação da comunidade.

A análise documental, por meio das atas das reuniões do conselho, e o regimento do Concâmpus proporcionaram um contraste inicial entre o que se espera do conselho e o que realmente acontece. Nessa contraposição, destacamos alguns pontos.

Inicialmente, foi evidente que o próprio regimento ainda carece de uma reanálise quanto à sua composição visto que certas representações ainda apresentam questionamentos quanto às suas quantidade e qualidade. Além disso, alguns contrapontos foram levantados e precisam ser repensados. Entre eles, está a representação paritária em voga, que talvez não consiga alcançar todas as diversidades que o câmpus apresenta. Outro ponto crucial é a necessidade de rever a representação do segmento externo. A representação desse segmento realmente se encontra prejudicada, seja pela ausência da representação dos pais e responsáveis, seja pela inatividade dos representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil.

A partir da análise das atas do Concâmpus, vimos que cabe conjugar essas com o regimento no sentido de demonstrar a principal contradição. O regimento coloca a reunião do conselho como prioridade perante as demais atividades do câmpus, mas investigando as atas do conselho, vimos que isso não é concebido tal qual no regimento. Assim, entendemos que a comunidade não percebe o Concâmpus e sua importância, e que caberia ao próprio conselho uma postura mais rígida no sentido de verificar as justificativas das ausências visto que a proposta regimental não está sendo considerada. Cabe salientar que, apesar do próprio conselho entender que mais assuntos deveriam ser tratados nesse espaço, em termos legais, os assuntos

atendem o que se é proposto no regimento. A partir dessa nota, percebemos que os próprios conselheiros não conseguem diluir as demandas às atribuições do conselho. Isso fica comprovado pela cautela perante as demandas apresentadas.

As trajetórias profissionais e acadêmicas dos membros do conselho ratificaram aspectos importantes como a diversidade de formações e experiências e, principalmente, o contato com aspectos voltados à gestão e educação profissional e tecnológica. O intuito principal dessa análise foi caracterizar os membros dos conselhos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2015) evidenciam que a proposta democrática-participativa considera a ênfase sobre as relações humanas como fator necessário para ações efetivas. Nessa perspectiva, ficou comprovado que os segmentos apresentam características específicas e uma pluralidade de condicionantes sociais que impactam nas suas tomadas de decisões. Alguns conselheiros consideram aspectos advindos de experiências anteriores, na iniciativa privada, outros, da dedicação exclusiva, e outros da educação pública em cargos de gestão. Essa formação intelectual, conjugada com outros fatores, como educação moral e educação do comportamento, demonstram que, para a tomada das decisões dentro do conselho, podemos apresentar posicionamentos diversos influenciados pelas realidades vivenciadas por cada representante e seu segmento. Essa caracterização condiz com a proposta de gestão democrática assentada no questionamento, diálogo e alteridade.

Essa caracterização dos conselheiros trouxe também uma análise sobre as concepções dos conselheiros sobre a EPT. A proposta seria de verificar como cada segmento entenderia a função da EPT abordando aspectos como trabalho e função social. Nesse ponto, o que nos trouxe preocupação foi que, apesar de estar bem sedimentado em todos nossos documentos institucionais uma proposta de formação integral do indivíduo e não somente de uma formação para o trabalho, conselheiros indicaram um posicionamento de atender prioritariamente à questão do trabalho. Não que esse ponto deva ser desconsiderado, mas é preciso esclarecer, junto ao conselho e à comunidade, as questões fundantes do que é a EPT e a sua função afim de proporcionar uma tomada de decisão consciente no conselho.

Após o que já foi explicitado, é apropriado mencionar uma colocação sobre as questões de gestão e sua relação com o próprio Concâmpus. Percebeu-se que o conselho reflete muitos aspectos da própria comunidade, com destaque para a retrógrada persistência em manutenção de aspectos voltados aos modelos patrimonial e burocrático. Revelou-se ainda que existe certa confusão entre o que é gestão e o que é Concâmpus e, muitas vezes, o conselho assume a função

de órgão assessorio da direção, ponto contraditório visto que a proposta democrática é contrária e carece de uma participação ampla no sentido de deliberar e não de assessorar.

Com relação à questão primordial que se assenta sobre aspectos de autonomia e participação, podemos apresentar vários pontos de intersecção e, ao mesmo tempo, pontos contraditórios. Esse achado demonstra que o Concâmpus, por ser um instrumento democrático recente, ainda se encontra, assim como o próprio câmpus, em processo de implantação. Inicialmente, foi perceptível que o Concâmpus apresenta uma participação limitada e frágil. Conforme o estudo, foi exposto que a comunidade ainda não percebe o conselho como órgão principal e deliberativo. Outro ponto importante são as representações.

Demonstrou-se bastante notório a divisão entre gestão e comunidade e entre segmentos e classes e de pontos como corporativismo e legitimação de projetos políticos de determinados segmentos e das ações deles decorrentes. A ampliação do espaço de participação, no Concâmpus do IFG de Valparaíso, apresenta resistências ocasionadas por deformações estruturais quanto aos limites do poder de decisão frente à atuação dos seus conselheiros.

Em termos de autonomia, essa se encontra prejudicada. Ficou evidente que as decisões tomadas no próprio conselho estão restringidas por regulamentos e documentos institucionais provenientes de órgãos centrais. É fato que cabe uma análise mais minuciosa desses regulamentos a fim de identificar o teor desses, mas foi bem colocado, nas falas dos conselheiros, que o nível superior (Reitoria e Pró-Reitorias) demonstra um caráter centralizador ao deixar de coordenar e orientar para realizar o controle.

Pressupostos:

Levando em consideração a natureza do estudo e os aspectos encontrados na investigação, pretende-se, neste momento, compartilhar os pressupostos que, atuando de forma integrada, fortalecem a gestão democrática como fator primordial para que as ações do Concâmpus perfaçam suas atribuições como órgão principal do Câmpus Valparaíso do IFG.

a) Reconhecimento do Conselho de Câmpus como órgão central deliberativo do câmpus

Esse ponto abrange os aspectos legais e os aspectos comportamentais do conselho. Nesse sentido, compreende-se, em termos legais, que a composição do próprio conselho, de certa forma, desvirtua o sentido do órgão. A imagem de um Concâmpus ligado intimamente à

gestão é reflexo de uma composição com participação mínima do núcleo discente desamparado pela ausência da representação dos pais. É fundamental que o conselho seja alçado como fator fundante para o desenvolvimento do câmpus. Para que essa forma seja adquirida, é extremamente necessário a ruptura de tendências dominantes que se iniciam com a revisão da composição discente e comunidade externa. No tocante ao funcionamento do Concâmpus, acredita-se que seja possível um melhor planejamento das reuniões para que os segmentos participem e entendam a relevância desse instrumento. Nesse ponto, é crucial que a atuação da secretaria do próprio conselho aja de forma constante na adequação de horários e pautas consubstanciadas na realidade do câmpus. Isso aponta a necessidade de os próprios conselheiros interagirem com a comunidade em busca de “divulgar” e tonificar o papel do Concâmpus. Novamente, a ruptura da visão ambígua entre gestão e conselho deve ser desfeita em favor de uma ação coletiva. Assume-se, a partir daqui, que o Concâmpus, como órgão máximo deliberativo do câmpus, deve assumir essa função.

b) Trabalho como princípio educativo

Esse princípio é fundante dentro da EPT, permitindo uma maior compreensão sobre o conceito econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Nesse ponto, o trabalho deve concorrer conforme Ramos (2005):

[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas (RAMOS, 2005, p. 119-120).

A partir desse princípio, é consistente o entendimento de que, para que a gestão democrática ocupe seu lugar como motor efetivo na tomada de decisões, é preciso uma maior compreensão sobre os aspectos históricos pelos quais a EPT perpassou, principalmente na sua relação trabalho e função social.

c) Gestão democrática como princípio condutor de uma concepção mais ampla da função política, econômica e social da educação

A participação em si contribui de forma profunda para a construção de uma autonomia intelectual. Nesse sentido, a representação, no Concâmpus, não deve se limitar apenas à formalização de um processo institucional. A participação, com bases nos preceitos democráticos, promove ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que poderão ser utilizados e o acompanharão durante o decorrer de toda sua trajetória profissional e acadêmica. Essa atitude, que deve ser apreendida dentro do conselho, pode contribuir para a cidadania e para formação moral do indivíduo. Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos princípios democráticos, políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e a possibilitar, à comunidade escolar e local, a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos em um processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

d) Participação efetiva de todos segmentos

O modelo de gestão democrática em si explicita a participação como uma necessidade na luta pela transformação social. Para essa perspectiva, a participação deve ser efetiva. É preciso então que o próprio Concâmpus, junto à comunidade, realize a análise e ressignifique a participação que é proposta no conselho. Nesse sentido, para desenvolver uma postura verdadeiramente participativa, é preciso assumir que a participação não pode ser entendida como a formalização de demandas, mas sim como atuação livre, conscientes e esclarecidas da realidade social local.

Assim, a participação efetiva implica em uma mudança de atitude que se expressa nos conselheiros analisando as demandas a partir do conhecimento das diferentes realidades. A participação que se propõe é uma superação de aspectos históricos como autoritarismo, patrimonialismo, individualismo e desigualdades sociais. Por fim, o pressuposto da participação efetiva busca agregar pessoas considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais dentro do contexto político atual.

e) Autonomia para além da descentralização

Para que ocorra uma proposta democrática, é necessário que o Concâmpus funcione como um lugar estratégico de mudança, à medida que se concretiza o que é planejado para o

ensino. A autonomia, nessa perspectiva, não pode se resumir à descentralização de recursos financeiros. O pressuposto é que ocorra uma ruptura de uma cultura de centralização de poder advinda de órgãos superiores. Nessa vertente, o Concâmpus se apropria de uma configuração assentada na articulação dos segmentos no sentido de promover a coesão social e a integração da comunidade. O conselho deve superar as funções normativa-burocrática por meio do estímulo à inventividade e à congruência.

f) O poder se faz na comunidade em sua totalidade

A natureza das relações de poder, no ambiente escolar, consiste em fator importante para o processo educacional. Para fins de gestão escolar, podemos abstrair que, historicamente, o poder em caráter pedagógico foi utilizado, durante muito tempo, como instrumento para garantir um ritual de controle, qualificação, classificação e punição. As disputas de poder, no interior de conselhos, refletem práticas antigas de manutenção de uma hegemonia. No entanto, para o pressuposto em voga, o poder deve ser um poder oriundo das bases sociais e dos segmentos envolvidos no conselho com a finalidade de executar as ações consubstanciadas nas necessidades de toda comunidade. A assunção desse pressuposto indica uma atuação livre de dominação. O anseio geral deve ser o de colaborar para que o câmpus, em sua estrutura democrática, alcance sua função social. O poder proposto não se trata de impor sua vontade a uma minoria, mas de construção de uma vontade comum por meio da alteridade. O poder, nesse sentido, vem da união de todos os segmentos e não privilegia nenhum interesse individual.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ADORNO, T. **Educación y emancipación**. Madri: Morata, 1998.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. Paradigmas qualitativos, o planejamento de pesquisas qualitativas e revisão da bibliografia. In: ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 128-189.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARBOSA, W.; MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. A. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In: BARBOSA, Walmir; LÔBO, Sônia Aparecida; PARANHOS, Murilo Ferreira; (orgs.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015, p.13-44.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia: FEUSP, 1998, v. 1, p. 165-177.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, Juan Henrique Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

_____. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 07-16.

_____. Sur le pouvoir symbolique. **Annales**, Paris, v. 32, n. 3, mai./jun. 1977, p. 405-411.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e o Sistema Único de Saúde. In: Oliveira, Fátima Bayma de. (org.). **Política de Gestão Pública Integrada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 174-182.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; e RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CHAVES, V. L.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. In: BITTAR, M.; MOROSINI, M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 331-348.

CLEGG, S. R.; HARDY, C. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (orgs.). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**, Parte III, Capítulo 13, v. 13, 2001, p. 260-289.

COOPER, R.; FLORESTAL, K. **Decentralization of education: legal issues**. Washington, D.C.: The World Bank, 1997.

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, n. 45, Paris, 1985, p. 243-253.

DURKHEIM, E. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. **A economia política do Governo Lula**. São Paulo: Contraponto, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba, Instituto Federal do Paraná, 2014.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução: Manuel Cruz. Revisão da tradução: Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 26, mar. 1990, p. 100-113.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

LIMA, Ruy Cirne. **Princípios de Direito Administrativo**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

LININGER, C. A.; WARNICK, D. P. **The sample survey: theory and practice**. New York: McGraw-Hill, 1975.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MALPICA, C. N. F. **Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina**. Paris: Unesco/IIEP, 1994.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

MARTINS, J. P. **Administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Editora Unicamp, 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NISKIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.

PADILHA, P. R. **Planejamento pedagógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SANDER, B. **A administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

TOURAINÉ, A. **O que é democracia?** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória? In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2012, Santa Cruz do Sul. **Anais**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2012.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

_____. **Economia e sociedade. Vol. 2: fundamentos da sociologia**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. Tradução: José Medina Echavarría et al. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

_____. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

Bibliografia Digital

ANDERSEN, H. B.; PAWLOWSKI, C. S.; SCHIPPERIJN, J.; TROELSEN, J. Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. **Plos One**, 9 fev. 2016.
Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0148786>
Acesso em: 6 jun. 2019.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011

Acesso em: 6 jun. 2019.

CAMARGO, B.; WACHELKE, J. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, vol. 41, n. 3, 2007, p. 379-390.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>

Acesso em: 6 jun. 2019.

CRUZ, Jane Alisson Westarb. A burocracia fora do senso comum. **Revista Perspectiva**, Paraná/PR, v.1, n.1, jan. /jul., 2006.

Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Buroacracia-Fora-Do-Senso-Comum/96737.html>

Acesso em: 6 jun. 2019.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 47/3, 25 out. 2008, p. 1-12.

Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>

Acesso em: 6 jun. 2019.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>

Acesso em: 4 jun. 2019.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995- 2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, maio/ago 2012, p. 455-472.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>

Acesso em: 4 jun. 2019.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003, p. 93-130.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

Acesso em: 4 jun. 2019.

LÜCK. Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de uma mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, 1997, p. 13-18.

Disponível em: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true

Acesso em: 5 jun. 2019.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, v. 2, 2007, p. 4-30.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>

Acesso em: 6 jun. 2019.

OLIVEIRA, D. A. OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, mai./ago. 2009, p. 197-209.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>

Acesso em: 4 jun. 2019.

_____. **Das políticas de Governo à política de Estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, abri.-jun. 2011, p. 323- 337.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>

Acesso em: 4 jun. 2019.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>

Acesso em: 6 jun. 2019.

Ilustrações

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Estrutura Organizacional**, Valparaíso, 2019.

Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/valparaiso/estrutura-organizacional>

Acesso em: 10 jul. 2019.

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Acesso em: 3 mai. 2019.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 17 abr. 1997.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1º out. 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm

Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 546, de 18 de abril de 1969. Dispõe sobre o trabalho noturno em

estabelecimentos bancários, nas atividades que especifica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 18 abr. 1969.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0546.htm

Acesso em: 6 jun. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Câmara dos Deputados, Brasília, DF.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em: 4 mai. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Câmara dos Deputados, Brasília, DF.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em: 3 mai. 2019.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm

Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 ago. 1965.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm

Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Câmara dos Deputados, Brasília, DF,

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 27 mai. 1998.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 6 fev. 2006.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. 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. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Acesso em: 8 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Resolução nº 006, de 23 de março de 2015. Aprova o Regimento do Conselho de Câmpus. Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, GO, 23 mar. 2015.

Disponível em:

<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1007/resolucao062015concampus.pdf>

Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Portarias: 682-749. Goiânia, GO, mar. 2018.

Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/fev682corrigido2018.pdf>

Acesso em: 3 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regulamento: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Vitória, ES, out. 2015.

Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/images/Documentos/regulamento-profept.pdf>

Acesso em: 4 jun. 2019.

APÊNDICE I – Roteiro da entrevista dos membros do Conselho de Câmpus

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Contextualização:

Esta entrevista é parte da pesquisa de mestrado intitulada “**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRESSUPOSTO DE EFETIVIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS VALPARAÍSO – O CONSELHO DE CÂMPUS E SUAS ATRIBUIÇÕES**”.

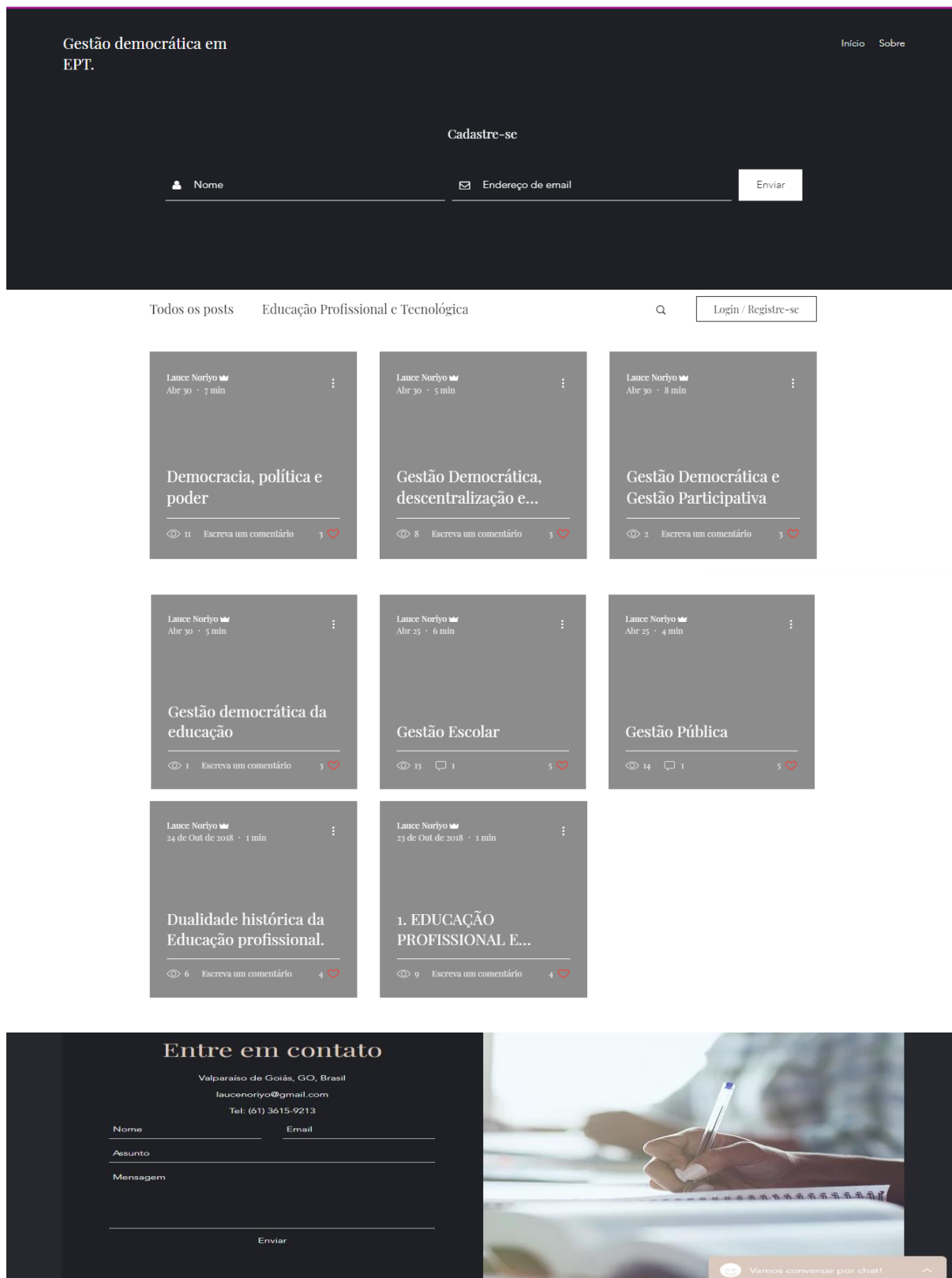
Considerando que é recente a materialização do Conselho de Câmpus como instância máxima na estrutura dos Câmpus do IFG, o presente estudo foi estruturado na perspectiva de analisar a atuação do conselho com base nos documentos produzidos pelo mesmo e nos fundamentos teóricos que contemplam a gestão democrática em âmbito educacional.

Nesse sentido, se espera que o estudo esclareça pontos controversos, desvende contradições e proporcione a construção de uma compreensão mais ampla da função política e social da educação através da verificação da participação, autonomia e do papel dos atores principais no processo de implantação da gestão.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
EIXO 1 – TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL
1. DISCORRA SOBRE A SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA?
2. JÁ REALIZOU ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES? A QUANTO TEMPO?
3. JÁ OCUPOU OU OCUPA ALGUM CARGO DE GESTÃO? QUANTO TEMPO? INDICAÇÃO? ELEITO?
EIXO 2 – CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
1. COMO VOCÊ COMPREENDE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?
2. NA SUA OPINIÃO QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?
3. DISCORRA SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.
4. NA SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA A SUAS TOMADAS DE DECISÕES NO CONSELHO?
5. NA SUA OPINIÃO QUAL SERIAM OS MAIORES DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?
EIXO 3 – CONCEPÇÕES SOBRE GESTÃO

1. COMO VOCÊ DEFINIRIA UM MODELO PATRIMONIAL, BUROCRÁTICO, GERENCIAL E DEMOCRÁTICO DE GESTÃO?
2. COMO VOCÊ DEFINE O MODELO DE GESTÃO ATUAL DO CÂMPUS?
EIXO 4 – CONCEPÇÕES SOBRE O CONSELHO DE CÂMPUS
1.QUAL O PAPEL DO CONSELHO DE CÂMPUS PARA VOCÊ?
2.O QUE LEVOU A ENTRAR NO CONSELHO?
3.VOCÊ ENTENDE QUE O CONSELHO CUMPRE SEU PAPEL DE UM INSTRUMENTO QUE CONTRIBUI PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?
4.COMO VOCÊ AVALIA A SUA ATUAÇÃO NO CONSELHO?
5.COMO VOCÊ ACREDITA QUE A COMUNIDADE PERCEBE O CONSELHO?
6.QUE MODIFICAÇÃO E SUGESTÃO VOCÊ FARIA AO CONSELHO?
EIXO 5 – CONCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO
1.O QUE VOCÊ ENTENDE POR GESTÃO PARTICIPATIVA?
2.O CONSELHO ABRE ESPAÇO PARA A PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES?
3.COMO VOCÊ DEFINE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO CONSELHO?
4.COMO VOCÊ PERCEBE A RELAÇÃO ENTRE A SUA REPRESENTAÇÃO E O SEGMENTO QUE VOCÊ REPRESENTA?
5.DE QUE FORMA AS INFORMAÇÕES SÃO SOCIALIZADAS PARA A COMUNIDADE?
6.QUAL AS DIFICULDADES E/OU OBSTÁCULOS ENCONTRADOS PARA A PARTICIPAÇÃO MAIS EFETIVA DO CONSELHO?
EIXO 6 – CONCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA
1. O QUE VOCÊ ENTENDE COMO AUTONOMIA?
2. VOCÊ CONSIDERA O CONSELHO DE CÂMPUS UM INSTÂNCIA COM AUTONOMIA?
3.VOCÊ VERIFICA ALGUMA INFLUÊNCIA DA SUA CATEGORIA NA GESTÃO DO CÂMPUS?
4.QUAL A RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO DO CONSELHO NO PROCESSO DE DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES INSTITUCIONAIS?
5.COMO VOCÊ DEFINE A RELAÇÃO DO CONSELHO E A GESTÃO DO CÂMPUS?
6.VOCÊ CONSIDERA QUE HÁ TRANSPARÊNCIA E CONTROLE INTERNO REFERENTE AOS GASTOS PÚBLICOS?
7.VOCÊ ACHA QUE EXISTE RELAÇÕES DE PODER ENVOLVIDA NAS DECISÕES DO CONSELHO?
8. NA SUA OPINIÃO HÁ PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA NO ESPAÇO DO CONSELHO?
9. VOCÊ CONSIDERA AS DECISÕES DO CONSELHO SOBERANAS?

APÊNDICE II - PÁGINA INICIAL DO BLOG GESTÃO DEMOCRÁTICA EM EPT



ANEXO I - REGIMENTO DO CONSELHO DE CÂMPUS



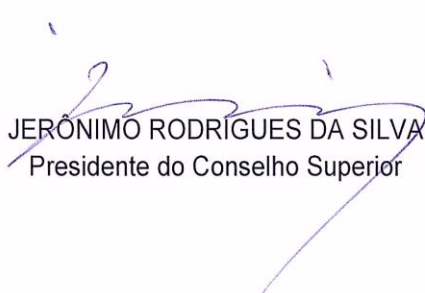
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

RESOLUÇÃO Nº 006, DE 23 DE MARÇO DE 2015.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais e regimentais considerando a decisão do Conselho Superior em reunião realizada no dia 23 de março de 2015 e, ainda, tendo como base legal a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e o Estatuto do Instituto Federal de Goiás, resolve:

Art. 1º - Aprovar o Regimento do Conselho de Câmpus, relativo à constituição do órgão máximo do Câmpus, colegiado normativo, consultivo e deliberativo, segundo as matérias, temas e institucionalidade vigente no âmbito dos Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.


JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA
Presidente do Conselho Superior



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

REGIMENTO DO CONSELHO DE CÂMPUS

CAPÍTULO I

Das Disposições Iniciais, Categoria e Finalidades

Art. 1º - O Conselho de Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, doravante denominado Concâmpus, órgão máximo do Câmpus, é uma instância Institucional que, em conformidade com os princípios expressos na legislação do IFG, no planejamento institucional, nas políticas acadêmicas mediante escuta, participação e deliberação da comunidade, conduz processo decisório de forma compartilhada e complementar com a Direção-Geral do Câmpus, no que se refere à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica. É um colegiado normativo, consultivo e deliberativo, segundo as matérias, temas e institucionalidade vigente no âmbito do Câmpus.

Art. 2º - A finalidade do Concâmpus é democratizar a tomada de decisões no âmbito das políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração, concorrendo para que a Instituição cumpra sua função social.

CAPÍTULO II

Da Composição e Funcionamento

Art. 3º - O Concâmpus, integrado por membros titulares e suplentes, designados por Portaria do Reitor, tem a seguinte composição:

- I. Diretor(a)-Geral do Câmpus (membro nato);
- II. Chefe(s) do(s) Departamento(s) das Áreas Acadêmicas (membro nato);
- III. Diretor/Gerente de Administração do Câmpus (membro nato);
- IV. Gerente de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação do Câmpus (membro nato);
- V. Gerente/Coordenador(a) de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (membro nato);
- VI. Coordenador(a) de Recursos Humanos e Assistência Social ao Servidor (membro nato);

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1909 2014



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

VII. 01 (um) representante dos Coordenadores de Cursos, eleito por seus pares, por Departamento de Áreas Acadêmicas;

VIII. 02 (dois) representantes dos técnico-administrativos em educação, em efetivo exercício, para os câmpus onde houver apenas um Departamento e, para os câmpus com mais de um Departamento de Áreas Acadêmicas, o equivalente a 01 (um) representante para cada Departamento, eleitos entre todos os seus pares do câmpus;

IX. 02 (dois) representantes dos docentes, em efetivo exercício, eleitos por seus pares, para os câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas Acadêmicas e 01 (um) representante por Departamento, para os demais câmpus;

X. 02 (dois) representantes do corpo discente, com matrícula regular ativa, eleitos por seus pares, para os câmpus onde houver apenas um Departamento de Áreas Acadêmicas e 01 (um) representante por Departamento, para os demais câmpus;

XI. 01(um) representante dos pais, desde que haja uma organização representativa dos pais no câmpus, sem vínculo empregatício com a Instituição;

XII. 02 (dois) representantes da sociedade civil, preferencialmente oriundos de organizações vinculadas à educação e aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, presentes na microrregião que o câmpus se fizer presente, por meio de suas entidades representativas, sem vínculos empregatícios com a Instituição;

XIII. 01 (um) representante dos Órgãos Governamentais, do Conselho ou da Secretaria Municipal de Educação, preferencialmente do Conselho Municipal de Educação, sem vínculo empregatício com a Instituição.

§ 1º - Para cada membro efetivo do Concâmpus haverá um suplente, cuja designação obedecerá às normas previstas para os titulares, à exceção dos membros natos.

§ 2º - Terão direito a voto todos os membros titulares, sendo o voto do presidente somente em caso de empate.

§ 3º - Os membros suplentes podem participar de todas as reuniões do Conselho, sem direito a voz e voto e, na ausência dos respectivos titulares, com direito a voz e voto, bem como podem participar das Comissões Especiais e de Câmaras com direito a voz.

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1999-2024



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

§ 4º - Em caso de pedido de desligamento por parte do Conselheiro, seu suplente assumirá a vaga. Nesse caso, seus pares elegerão novo suplente.

Art. 4º - O Concâmpus reúne-se ordinária ou extraordinariamente, com quórum mínimo de metade de seus membros mais um, e decide por maioria dos presentes, em votação aberta.

§ 1º - As reuniões do Concâmpus acontecem ordinariamente, a cada 02(dois) meses, totalizando um mínimo de 6 (seis) reuniões anuais, convocadas por seu Presidente, com antecedência mínima de 10(dez) dias e com pauta definida, sendo divulgada por meio de mural e do sítio do câmpus.

§ 2º - As reuniões do Concâmpus acontecem extraordinariamente, quando convocadas com antecedência mínima de 02(dois) dias úteis, por escrito, por seu Presidente ou por 2/3 (dois terços) de seus membros, com indicação de pauta dos assuntos a serem apreciados, sendo divulgada por meio de mural e do sítio do câmpus.

Art. 5º - Os atos do Concâmpus terão a forma de Resoluções encaminhadas pelo seu Presidente.

CAPÍTULO III

Da Estrutura e Competências

Art. 6º - A estrutura organizacional do Concâmpus compreende:

- I. Presidência, exercida pelo Diretor-Geral do Câmpus;
- II. Secretaria, exercida por um servidor do Câmpus, escolhido pela Presidência;
- III. Membros.

Art. 7º - Compete ao Presidente:

- I. Convocar por escrito e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias do Concâmpus;
- II. Coordenar o estabelecimento da agenda de temas e ações estruturantes da atuação acadêmica e administrativa do câmpus;
- III. Encaminhar a proposta de pauta das reuniões, ordinárias e extraordinárias, de acordo com a agenda de temas e ações estruturantes da atuação acadêmica e administrativa;
- IV. Dirigir as discussões, mantendo a ordem, concedendo a palavra aos conselheiros,

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1998-2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

coordenando os debates e nele intervindo para esclarecimentos, encaminhamentos, apurando as votações e proclamando os resultados;

V. Intervir, com seu voto de qualidade, quando houver empate na votação da matéria em apreciação;

VI. Organizar Câmaras, quando necessárias, e formalizar a criação de Comissões Especiais definidas nas reuniões do Concâmpus;

VII. Participar, quando julgar conveniente, dos trabalhos das Câmaras e das Comissões Especiais.

Art. 8º - Compete à Secretaria:

I. Elaborar a agenda do Conselho;

II. Providenciar a convocação dos membros do Conselho, tal como determinado pela Presidência;

III. Secretariar as sessões e lavrar atas das sessões;

IV. Redigir os demais documentos que traduzam as recomendações e deliberações do Conselho;

V. Manter sob guarda o material da secretaria, neles incluídos os arquivos e registros;

VI. Executar outras atividades inerentes a sua área ou às que venham a ser delegadas pelo Presidente;

VIII. Proceder à tomada de frequência dos Conselheiros, por sessão, fazendo registrar eventuais alterações de frequência;

IX. Fazer a conferência do quórum, por sessão, sempre que requerida pelo Presidente antes de iniciar a instalação do Conselho ou de qualquer votação;

X. Registrar, por termo, os votos em separado e as declarações de voto;

XI. Encaminhar à Presidência, semestralmente, a frequência dos Conselheiros.

Art. 9º - Aos membros do Concâmpus cabe:

I. Comparecer às reuniões;

II. Debater matéria em discussão;

III. Requerer informações, providências e esclarecimentos ao Presidente;

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200





INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

IV. Participar das Câmaras e das Comissões Especiais, no âmbito do Concâmpus, quando convocado pelo Presidente;

V. Propor matéria à deliberação na forma deste Regimento;

VI. Propor questões de ordem nas reuniões;

VII. Observar, em suas manifestações, as regras básicas da convivência e de decoro;

VIII. Relatar assuntos de interesse da Instituição.

Art. 10 - Compete ao Concâmpus:

I. Analisar e definir as prioridades para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e administração do Câmpus, agindo em sintonia com o planejamento e com as políticas institucionais, observando as deliberações e/ou recomendações dos órgãos superiores.

II. Propor e/ou apreciar, no âmbito do Câmpus:

a. Mecanismos e ações para fomentar e implementar programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão;

b. Criação, reestruturação ou extinção de programas de ensino, de pesquisa e de extensão criados no âmbito do Câmpus, observadas as exigências da legislação pertinente, as políticas institucionais e a permanência e relevância social, precedido de pareceres da gerência de pesquisa e extensão e do(s) Conselho(s) Departamental(is) da(s) Área(s) Acadêmicas;

c. Estudos para criação e/ou extinção de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, atendendo os parâmetros da Lei 11.892/1998 e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, encaminhando parecer ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Superior;

d. Mecanismos de avaliação do câmpus e das políticas institucionais, com vista ao desenvolvimento pedagógico, acadêmico, estrutural, técnico e administrativo do mesmo, objetivando melhorias nas condições de desempenho das atividades, bem como o atendimento da comunidade acadêmica, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA);

e. Ações voltadas para a implementação das políticas sociais afirmativas consolidadas como políticas públicas;

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
(1991-2014)



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

f. Apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros.

III. Analisar e deliberar no âmbito do Câmpus:

a. Criação, reestruturação ou extinção de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, com parecer encaminhado pelo Conselho Departamental de Áreas Acadêmicas que os ofereça, bem como do(s) parecer(es) do(s) Conselho(s) Departamental(is) de Áreas Acadêmicas quando estas definições envolverem mais de um Departamento, como no caso de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, encaminhando parecer ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Superior;

b. Planejamento estratégico de desenvolvimento e consolidação do Câmpus, nele incluindo os projetos estruturantes de ensino, pesquisa e extensão e o plano diretor de construção das suas edificações e demais estruturas físicas;

c. Planejamento plurianual, a partir de minuta proposta, apresentada pelo Diretor-Geral, contendo os objetivos a serem alcançados e metas anuais para cada indicador de gestão;

d. Plano Anual de Capacitação dos Servidores, com atenção na política de desenvolvimento das suas respectivas carreiras, envolvendo capacitação, aperfeiçoamento e ações de qualificação, observadas as orientações da Comissão Interna de Supervisão (CIS) e da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD);

e. Demandas de contratação de pessoal, os critérios básicos para a alocação de vagas de servidores e a realização de concursos públicos e de seleção de servidores temporários, no âmbito de sua competência;

IV. Analisar e aprovar no âmbito do Câmpus:

a. Projeto político-pedagógico do Câmpus (PPPC) em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, assim como a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares;

b. Calendário acadêmico, observando parecer do(s) Conselho(s) Departamental(is) e orientações institucionais;

c. Normativas referentes ao Câmpus;

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1961-2014



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

d. Proposta orçamentária anual do Câmpus.

IV. Constituir Câmaras e Comissões Especiais no âmbito de sua esfera de atuação;

V. Emitir pareceres e resoluções sobre assuntos inerentes à sua competência.

CAPÍTULO IV

Das Reuniões e Sua Organização

Art. 11 - O comparecimento dos membros do CONCÂMPUS às sessões, salvo motivo justificado, é obrigatório e precede a qualquer atividade da Instituição, com exceção do Conselho Superior (Consup), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex) e Comissões Permanentes de âmbito institucional, como CPPD, CIS, CPA, dentre outras;

Art. 12 - As sessões terão início no horário previsto na convocação, com presença de quorum mínimo, constituído por metade mais um dos membros do Conselho. A ordem dos trabalhos das reuniões será:

I. Abertura da reunião, discussão e votação da ata da reunião anterior;

II. Leitura da ordem do dia, compreendendo relato, discussão e votação;

III. Apresentação de proposições, pareceres e comunicações dos membros;

IV. Assuntos de ordem geral.

§ 1º - A pauta será organizada pela secretaria do Concâmpus, com as matérias a serem submetidas a exame, acompanhadas, quando necessário, de pareceres.

§ 2º - A ordem dos trabalhos poderá ser alterada mediante proposta de qualquer membro do Concâmpus, desde que devidamente justificada e aceita pela maioria dos conselheiros.

§ 3º - Não havendo quem se manifeste sobre a ata, será esta considerada aprovada.

Art. 13 - As sessões do Concâmpus poderão ser transmitidas por videoconferências ou outra mídia disponível.

CAPÍTULO V

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1909/2011

f



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Das Câmaras e das Comissões Especiais

Art. 14 - Deverão ser constituídas Câmaras e/ou Comissões Especiais sempre que o assunto submetido ao Conselho assim o exigir.

§ 1º - As Câmaras serão constituídas para o encaminhamento de temas que acarretem dimensões estruturantes e contínuas, relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão.

§ 2º - As Comissões Especiais serão constituídas para o encaminhamento de temas específicos, que demanda (demandam) deliberação mais próxima, a partir de decisão do Conselho de Câmpus.

§ 3º - Fica automaticamente dissolvida a Comissão Especial, a partir do momento em que o assunto em função do qual foi criada for decidido pelo Conselho de Câmpus.

Art. 15 - Os membros das Câmaras e/ou Comissões Especiais que vierem a ser constituídas serão definidos pelo plenário do Conselho na mesma sessão de sua constituição.

§ 1º - Cada Câmara e/ou Comissão Especial elegerá o seu Presidente, ao qual competirá distribuir entre os demais membros os processos e outras matérias que ensejar estudo e designar o respectivo relator.

§ 2º - Cada Câmara e/ou Comissão Especial poderá contar com participantes “*ad-hoc*”, pessoas pertencentes ou não ao IFG, com a finalidade de fornecer subsídios técnicos necessários para a questão a ser tratada, sendo definidas pelo plenário do Conselho.

CAPÍTULO VI

Das Eleições e Do Mandato

Art. 16 - As normas para a eleição dos representantes do CONCÂMPUS serão fixadas em regulamento próprio, aprovado pelo Colégio de Dirigentes, que designará a comissão para elaborar as referidas normas.

§ 1º - Exceto para os Conselheiros natos, cujos mandatos perduram pelo período em que se mantêm nos respectivos cargos, o mandato dos membros do CONCÂMPUS terá duração de 02(dois) anos, sendo permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente.

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1909-2024



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

§ 2º- Nenhum indivíduo poderá exercer mais de uma posição no Conselho, devendo representar somente um segmento.

Art. 17 - Perderá o mandato o Conselheiro eleito que:

I. Faltar, injustificadamente, a 02(duas) reuniões consecutivas, ou se a justificativa não for plausível no entendimento do Conselho;

II. Faltar, injustificadamente, a 03(três) reuniões no período de um ano, ou se a justificativa não for plausível no entendimento do Conselho;

III. Vier a ter exercício profissional ou representatividade diferente daquele(a) que determinou a sua designação como Conselheiro;

IV. Sendo servidor do IFG, for removido, redistribuído, cedido, aposentado, afastado para capacitação ou por interesse particular;

V. Sendo discente do IFG, perder o vínculo com a Instituição.

Art. 18 - Ocorrida a vacância, será nomeado, por indicação do segmento a que pertença o conselheiro afastado, outro representante para que complete o mandato interrompido.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 19 - Nas faltas e impedimentos do Presidente, presidirá o Conselho o seu substituto legal, na condição de suplente, previamente nomeado.

Art. 20 - Caso um Conselheiro seja candidato a Diretor-Geral do Câmpus, deverá desincompatibilizar-se da função de Conselheiro no ato da sua inscrição ao pleito.

Art. 21 - Será considerada, como relevante serviço, a participação dos membros do Conselho de Câmpus nas reuniões, não lhes sendo atribuída qualquer remuneração pela presença.

Art. 22 - Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação deste Regimento serão dirimidos, no que couber, pelo plenário do Concâmpus.

Art. 23 - O presente Regimento vigorará a partir de sua aprovação pelo Conselho Superior.

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

ANEXO II - ATAS DE REUNIÕES DO CONSELHO DE CÂMPUS



INSTITUTO FEDERAL

Goiás

Câmpus Valparaíso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS VALPARAÍSO DE GOIÁS

ATA DE REUNIÃO CONSELHO DE CÂMPUS DIA 10/04/2018

Aos quatro de abril de dois mil e dezoito, reuniram-se na sala de reuniões do Câmpus Valparaíso, os membros do Concâmpus: João Marcos Bailão de Lima, João Roberto Derocho Martins, em substituição ao Gerente de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação, Lucivânio Oliveira Silva, André Luiz Souza de Jesus, Guilherme Rodrigues de Oliveira Silva, Reginaldo Dias Santos, Luiz Henrique de Azevedo Oliveira, Michele dos Passos Nascimento, Marcos Antônio Kalil Júnior, Luiz Fernando Ferreira Machado, Lara Rebecca Gomes Passos Delgado. O Diretor-Geral apresentou os informes iniciais e apresentou aos membros a nova formação do Concâmpus referente ao mandato de 2018 a 2020 e os orientou em relação à importância do envolvimento da comunidade nos assuntos postos em discussão na instância máxima do Câmpus Valparaíso. Abriu-se a discussão sobre a conveniência de indicação para representação do meio empresarial devido à não manifestação da ACIVALGO; constituiu-se a comissão de Gestão Participativa que será discutida em pauta específica; Sugeriu-se que as reuniões fossem realizadas às terças-ferias, às 15h30 para maior viabilidade na participação dos membros. Apresentou-se o Calendário Acadêmico referente ao ano letivo de 2018. Discutiu-se o cronograma das eleições de chefia de Departamento. Conforme consolidado no Plano de Desenvolvimento Institucional o Diretor explanou o procedimento democrático submetido ao PDI e compromisso institucional e seu cumprimento. Apresentou os motivos que motivaram a suspensão das eleições de Chefia de Departamento submetida à consulta feita ao Colegiado e Comunidade Acadêmica a fim de esclarecer questionamentos apresentados. Os presentes optaram pela não inclusão da pauta das Eleições de Chefia de Departamento na presente reunião a fim de ter mais tempo para levantamento de questionamentos e soluções para dissolução das dúvidas apresentadas pela Comunidade Acadêmica, incluindo-se, assim, na próxima reunião. Discutiu-se o Calendário Acadêmico referente ao ano letivo de 2018 aprovado por todos os presentes. A formatura dos alunos dos cursos Técnico Integrado e Colação de Grau de Nível Superior e foi apresentada a possibilidade de realização da formatura nas dependências do Câmpus com a participação da instituição e foi abordada a limitação apresentada pela Controladoria Geral da União no envolvimento de instituições públicas em cerimônias de formatura dos cursos de nível médio e inviabilidade de realização da mesma. Discutiu-se formas de compatibilização das informações sobre os efetivamente aprovados na participação de cerimônias de formaturas promovidas pelas alunos sem participação institucional a fim de reduzir inconcistências entre formandos e aprovados. Discutiu-se sobre a

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
BR – 040, Km. 06
Valparaíso de Goiás

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Câmpus ValparaísoMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS VALPARAÍSO DE GOIÁS

reformulação de procedimentos no fornecimento de nada consta dos setores do Câmpus aos alunos de servidores a fim de tornar o processo mais célere. Optou-se, logo, pela não institucionalização das cerimônias de formatura com a participação pessoal do corpo docente sem envolvimento institucional. Apresentou-se as finalidades do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) e abriu-se para ampliação da participação comunidade. O Diretor sugeriu que fosse aberto um novo período de divulgação do Núcleo e que fosse apresentado no Conselho Departamental para ampliação da participação dos docentes que considerou de suma importância. Foi discutido a cessão do espaço do Auditório e Ginásio do Câmpus para entidades pertencentes à comunidade acadêmica externa e considerou-se se viável a formação de convênio para que a instituição não se desvie das finalidades de inclusão e promoção da educação. Nada mais havendo a tratar, eu, Dryelle Bertoldo Costa, secretária do Concâmpus, lavrei a presente ata que será lida e aprovada por todos.

João Marcos Bailão de Lima	Diretor-Geral	
Lauce Noriyo de Moraes Nozaki	Gerente de Administração	AUSENTE
Larissa Rezende Assis Ribeiro	Chefe do Departamento de Áreas Acadêmicas	AUSENTE
Lucivânio Oliveira Silva	Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão	AUSENTE
André Luiz Souza de Jesus	Coordenador de Recursos Humanos e Assistência Social	
Guilherme R. de Oliveira Silva	Coordenador de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino	
Reginaldo Dias dos Santos	Representante dos Coordenadores de Curso	
Luiz Henrique de Azevedo Oliveira	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Michele dos Passos Nascimento	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Elenice Mendes César	Representante dos Técnicos- Administrativos	AUSENTE
Márcia Cristina de Souza Cabral	Representante dos Técnicos- Administrativos	AUSENTE
Marcos Antônio Kalil Júnior	Representante dos Docentes	
Wanessa Ferreira de Sousa	Representante dos Docentes	AUSENTE
Luiz Fernando Ferreira Machado	Representante dos Docentes	
Giovani Vilmar Comerlatto	Representante dos Docentes	AUSENTE
Lara Rebecca Gomes Passos Delgado	Representante dos Discentes	
Clarice Marques Cruz	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cristóvão Sousa de Oliveira Garcia	Representantes dos Discentes	AUSENTE
Felipe Eduardo Marques Silva	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cláudio Hugo Melo Conelheiro	Representante do Conselho Municipal de Educação	AUSENTE
Rodrigo Vieira Luz	Representante do Conselho Municipal de Educação	AUSENTE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
BR – 040, Km. 06
Valparaíso de Goiás



ATA DE REUNIÃO CONSELHO DE CÂMPUS DIA 28/05/2018

Aos vinte e oito de maio de dois mil e dezoito, reuniram-se no Câmpus Valparaíso os membros do Conselho de Câmpus: André Luiz de Souza de Jesus, Guilherme Rodrigues R. de Oliveira Silva, João Marcos Bailão de Lima, Luiz Henrique de Azevedo Oliveira, Marcos Antônio Calil Júnior, Luiz Fernando Ferreira Machado. Via WebConferência estiveram presentes: Giovani Vilmar Comerlatto, Luiz Fernando Ferreira Machado, Larissa Rezende de Assis Ribeiro, Reginaldo Dias dos Santos. A Direção-Geral apresentou aos membros os informes iniciais: Processos Seletivos referentes aos ano 1º Semestre do ano letivo de 2019, Calendário das Eleições de Departartamento. Discutiu-se a inclusão do Curso Superior de Engenharia Elétrica propondo que fosse dado prosseguimento até a abertura do Concurso Público para contratação de docente ficando, assim, preferível a oferta no ano letivo de 2019. Abriu-se espaço para discussão da oferta de novo eixo dos cursos com o estudo de viabilidade em comparativo com a oferta das Instituições Federais de Ensino da região a fim de estabelecer a viabilidade que atenda a comunidade. Informou-se a inviabilidade de novas ofertas antes da contratação de docentes devido à carga horária exaurida dos docentes lotados no Câmpus. Abriu-se para votação a oferta de 5 cursos no Câmpus sendo aprovada por 8 votos favoráveis. Concluiu-se que seria inviável a ampliação da oferta de 36 vagas para os cursos Técnicos Integrados pelo fato da capacidade limitada dos laboratório e baixa taxa de evasão, incluindo assim, os alunos advindos das reprovações, superlotando as turmas, todavia, a aplicação de vagas é possível para os cursos do horário noturno, Licenciatura em Matemática e Eletrotécnica- EJA, aprovada por 9 votos favoráveis. Discutiu-se a reformulação nos processos seletivos dos cursos da Educação de Jovens e Adultos para maior celeridade e credibilidade reduzindo as incertezas pela falta de cobrança na documentação comprobatória dos requisitos, sendo abordada a possibilidade de realização de sorteio, todavia, necessita de amadurecimento do Câmpus para adaptações e maior descentralização e autonomia para reformular os procedimentos. Questionou-se a ampliação da oferta de vagas vindas do Sisu e Enem para dar maior visibilidade e despertar o interesse dos candidatos para ingresso na instituição, todavia, optou-se por manter a cota estabelecida por votação com 6 votos favoráveis. Apresentou-se aos presentes espaços para discussão de reformulação de metodologias de processo seletivo



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Valparaíso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS VALPARAÍSO DE GOIÁS

para ingresso dos alunos dos cursos da Educação de Jovens e adultos sendo viável que fosse realizado durante a semana em horário noturno e por meio de sorteios. Discutiu-se a inviabilidade de convocação do colegiado para as eleições de chefia de Departamento por terem sido sanados todos os questionamentos e sugeriu-se uma nova convocação do colegiado no próximo semestre reconstituindo a composição com a participação de 1/3 da representação dos discentes em relação ao número de servidores.

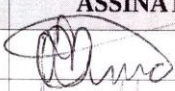
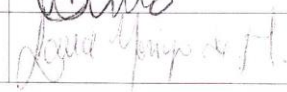
MEMBROS	REPRESENTAÇÃO	ASSINATURA
João Marcos Bailão de Lima	Diretor-Geral	
Lauce Noriyo de Moraes Nozaki	Gerente de Administração	
Larissa Rezende Assis Ribeiro	Chefe do Departamento de Áreas Acadêmicas	
Lucivânio Oliveira Silva	Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão	AUSENTE
André Luiz Souza de Jesus	Coordenador de Recursos Humanos e Assistência Social	
Guilherme R. de Oliveira Silva	Coordenador de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino	
Reginaldo Dias dos Santos	Representante dos Coordenadores de Curso	
Luiz Henrique de Azevedo Oliveira	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Michele dos Passos Nascimento	Representante dos Técnicos- Administrativos	AUSENTE
Elenice Mendes César	Representante dos Técnicos- Administrativos	AUSENTE
Márcia Cristina de Souza Cabral	Representante dos Técnicos- Administrativos	AUSENTE
Marcos Antônio Calil Júnior	Representante dos Docentes	
Wanessa Ferreira de Sousa	Representante dos Docentes	AUSENTE
Luiz Fernando Ferreira Machado	Representante dos Docentes	
Giovani Vilmar Comerlatto	Representante dos Docentes	
Lara Rebecca Gomes Passos Delgado	Representante dos Discentes	AUSENTE
Clarice Marques Cruz	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cristóvão Sousa de Oliveira Garcia	Representantes dos Discentes	AUSENTE
Felipe Eduardo Marques Silva	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cláudio Hugo Melo Conelheiro	Representante do Conselho Municipal de Educação	AUSENTE
Rodrigo Vieira Luz	Representante do Conselho Municipal de Educação	AUSENTE

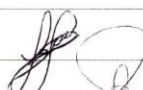
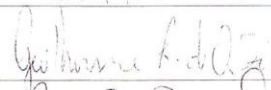
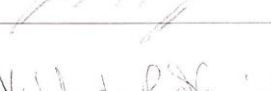
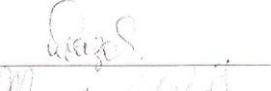
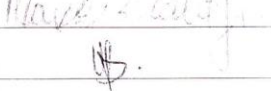
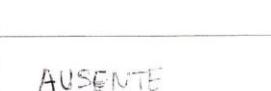
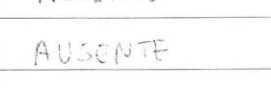
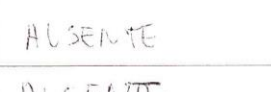
ATA DE REUNIÃO CONSELHO DE CAMPUS DIA 19/06/2018

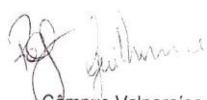
1. Aos dezenove de junho de dois mil e dezoito, reuniram-se no Câmpus Valparaíso os membros do Conselho de Câmpus: André Luiz Souza de Jesus, Cláudio Hugo Melo Conselheiro, Elenice Mendes César, Guilherme Rodrigues de Oliveira Silva, Giovani Vilmar Comerlato, Lauce Noriyo de Moraes Nozaki, Larissa Rezende Assis Ribeiro, Lucivânio Oliveira Silva, Luiz Fernando Ferreira Machado, Luiz Henrique de Azevedo Oliveira, Márcia Cristina de Souza Cabral, Marcos Antônio Calil Junior, Michele dos Passos Nascimento, Reginaldo Dias dos Santos e Wanessa Ferreira de Sousa. Via webconferência esteve presente o professor João Marcos Bailão de Lima. Foi lida e aprovada a Ata anterior. A professora Wanessa Ferreira de Sousa pediu que fosse incluída na pauta a realização de uma comissão para oferta de curso de pós-graduação, a inclusão foi aprovada pelos membros e formou-se uma comissão com 7 membros: Danielle Pereira da Costa, Giovani Vilmar Comerlato, Wanessa Ferreira de Sousa, Marcos Antônio Calil Júnior e os 3 membros restantes serão indicados na reunião de departamento. A Direção-Geral apresentou aos membros a pauta da reunião: Reajuste do Calendário Escolar (devido à greve dos caminhoneiros), Orientações sobre recomendação da auditoria interna, Política do Câmpus para concessão de cooperação técnica ou cedência temporária de técnicos administrativos para outros órgãos, solicitando a Direção-Geral que fosse discutido primeiro este ponto. O Diretor fez explicações de alguns pontos sobre a concessão de cooperação técnica e cessão de servidor, e informou que não há impedimentos para a cessão da servidora Julymary Castanheira Carvalho, pois ela irá compor o quadro de servidores do SIASS - MEC, e como não existe quadro de servidores próprios do SIASS, não há impedimento para essa cooperação técnica. Já para os demais servidores interessados em cooperação técnica e cessão para outro órgão foi proposto e aprovado a criação de uma comissão composta por servidores técnicos administrativos e docentes para criarem critérios para saídas de servidores, a comissão será composta por um servidor de cada setor, sendo que o departamento de áreas acadêmicas terão dois representantes, foram eleitos para a comissão: André Luiz Souza de Jesus - Presidente, Elenice Mendes César, Guilherme Rodrigues de Oliveira Silva, Márcia Cristina de Souza Cabral, Michele dos Passos Nascimento, Wanessa Ferreira de Sousa. O calendário acadêmico foi aprovado pelos membros. Foi proposto que cada setor se reúna e discuta o item de auditoria e envie para o gabinete um memorando circular com as decisões. Foi proposto que os docentes providenciem a regularização dos processos de visitas técnicas dentro do possível; não tendo como exigir a coleta de assinatura de alunos que não compõem mais o corpo discente do campus; o relatório final de Visita Técnica tem a relação de alunos que participaram da visita e, portanto, é considerado lista de presença sendo este o entendimento aprovado por unanimidade pelos conselheiros, pois estes entendem que o servidor público possui fé pública para atestar, mas ficando pactuado que para as futuras atividades serão exigidas as assinaturas dos estudantes independente da fé pública do professor. O diretor orientou aos servidores do Departamento de Áreas Acadêmicas que são responsáveis pela instrução, tramitação, pagamento e encerramento dos processos referentes a visitas técnicas, no âmbito do Câmpus, que sejam mais rigorosos na conferência e exigência dos documentos exigidos no Regulamento de Visitas Técnicas, embora seja de entendimento unânime dos conselheiros que a caracterização de atividades apontadas pela Auditoria como não sendo visitas técnicas, não tem pertinência sobre a compreensão pedagógica dos conselheiros sobre o que realmente é uma visita técnica. A Coordenação de Assistência Estudantil sob a responsabilidade da Assistente Social Márcia Cristina de Souza Cabral, vinculada à GEPEX, apresentou as respostas ao relatório da auditoria nº 02/2018, informando: Em resposta ao Relatório Preliminar de Auditoria nº 02/2018 (PAINT/2017), encaminhando informações a respeito do item 1 página 2, itens A e B página 3 e item 7 (7.1) no que tange aos auxílios financeiros estudantis (alimentação, permanência e transporte), sob responsabilidade deste setor: Item A página 3 – Os processos de pagamento de auxílio financeiro estudantil nas modalidades alimentação, permanência e transporte, foram devidamente formalizados por meio de processo administrativo autuado, protocolado e numerado. Caso tenham ocorridos erros nas etapas da instrução processual, foram devidamente corrigidas a partir de 2018.

Câmpus Valparaíso do Instituto Federal de Goiás
BR-040, km 6, Avenida Saia Velha, S/N, Área 8, Parque Esplanada V. CEP: 72.876-601. Valparaíso de Goiás – GO
Fone: (61) 3615-9200

Item B página 3 – Os estudantes contemplados pelos auxílios estudantis, atenderam os requisitos da política de assistência estudantil conforme (Resolução Consup 008 de 22 de fevereiro de 2016). Item 7 (7.1) – Auxílio Financeiro Estudantil (alimentação, permanência e transporte). Item 7.1.1.1 – Processo Nº 23738.000099/2016-04 e Processo Nº 2378.000100/2016-92 Conforme orientações desta auditoria as correções serão corrigidas para os anos seguintes. a) As solicitações de pagamento a partir de 2018 estão sendo realizadas pela gerência de pesquisa e Extensão – GEPEX ressaltamos que as planilhas de pagamento em 2017 foram devidamente assinadas pelo gerente responsável. b) Em conformidade com o artigo 13 § 1 e 2 da política de assistência estudantil do IFG, os estudantes com baixa frequência, realizaram na coordenação de assistência estudantil os procedimentos necessários para recebimento dos valores. Item 7.1.2 – Processo Nº 23738.000099/2016-04 - Em atendimento à recomendação 7.1.2.7, 002 – 002/2018, item I: Comunicamos que as devidas providências foram tomadas por parte da Gerência de Administração - GA (conforme resposta datada de 14 de maio de 2018), emitida pela contadora do campus Valparaíso – Reigiany Marta da Silva e pela Coordenação de Assistência Estudantil – CAE. As respostas da contadora sobre os itens questionados foram: a) Aluno 859.333.045-22 – Processo 23738.000099/2016-04 – valor de R\$ 120,00. O aluno Jádriel Ferreira Mulungu tinha direito a receber o auxílio referente a Junho / 2016, conforme a lista da página 75. Entretanto o mesmo não sacou o auxílio e foi devolvido de acordo com documentos das páginas 85 e 204. Diante disso, justifica-se o fato de em julho/2016 ter sido pago o auxílio, como forma de compensação. b) Aluno 065.993.723-92, processo nº 23738.000099/2016-04 – valor de R\$ 120,00. c) Aluno 054.233.801-70, processo 23738.000099/2016-04 – valor de R\$ 120,00 foi resolvido da seguinte forma: receberam o auxílio indevidamente. Foi emitida as guias de GRU com vencimento para o dia 30/05/2018 para restituição dos valores, em seguida, foram enviadas por email aos responsáveis. Assim que for identificado o pagamento da GRU, será realizado os ajustes contábeis necessários. d) Aluno 707.124.901-67, processo nº 23738.000100/2016-92 no valor de R\$ 120,00. O valor pago indevidamente ao aluno Fernando Cunha, porém foi devolvido de acordo com as folhas 103, 104, 105 e 106, constantes no referido processo. O processo nº 23738.000655/2016-34 teve questionamento em relação à ausência de comprovante de pagamento referente ao mês de Dezembro/2016. Resposta – o comprovante de pagamento foi pago e será apensado ao processo supra citado. A GEPEX reavaliou os processos PROCAP estudantil analisados pela auditoria e fez os ajustes solicitados nos onze processos (Processos 23738.000328/2017-63; 23738.000336/2017-18; 23738.000335/2017-65; 23738.000334/2017-11; 23738.000333/2017-76; 23738.000332/2017-21; 23738.000331/2017-87; 23738.000330/2017-32; 23738.000329/2017-16; 23738.000338/2017-07; 23738.000339/2017-43). A gerência reforça ainda que em reunião com a equipe ficou acordado maior atenção quanto as instruções, tramitações e finalizações destes processos. Em relação a Bolsa estágio do processo 23738.000655/2016-34 a gerência se compromete a ter maior cuidado em relação a este tipo de procedimento para que não ocorra pagamentos indevidos, necessitando devolução de recursos ao erário público. Melhorar o processo de tramitação e acompanhamento destes procedimentos pelos orientadores, para que a documentação seja apensada na ordem cronológica e com todas as informações necessárias. A demais ficaremos atentos as normas regimentais, para evitarmos danos ao erário e aos estudantes, ficando à disposição para esclarecimentos. Sem mais para o momento, eu Michelle da Silva Pereira Dias, lavre a presente ATA que será lida e assinada por todos.

MEMBROS	REPRESENTAÇÃO	ASSINATURA
João Marcos Bailão de Lima	Diretor-Geral	
Lauce Noriyo de Moraes Nozaki	Gerente de Administração	

Larissa Rezende Assis Ribeiro	Chefe do Departamento de Áreas Acadêmicas	
Lucivânio Oliveira Silva	Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão	
André Luiz Souza de Jesus	Coordenador de Recursos Humanos e Assistência Social	
Guilherme R. de Oliveira Silva	Coordenador de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino	
Reginaldo Dias dos Santos	Representante dos Coordenadores de Curso	
Luiz Henrique de Azevedo Oliveira	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Michele dos Passos Nascimento	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Elenice Mendes César	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Márcia Cristina de Souza Cabral	Representante dos Técnicos- Administrativos	
Marcos Antônio Calil Júnior	Representante dos Docentes	
Wanessa Ferreira de Sousa	Representante dos Docentes	
Luiz Fernando Ferreira Machado	Representante dos Docentes	
Giovani Vilmar Comerlato	Representante dos Docentes	
Lara Rebecca Gomes Passos Delgado	Representante dos Discentes	AUSENTE
Clarice Marques Cruz	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cristóvão Sousa de Oliveira Garcia	Representantes dos Discentes	AUSENTE
Felipe Eduardo Marques Silva	Representante dos Discentes	AUSENTE
Cláudio Hugo Melo Conelheiro	Representante do Conselho Municipal de Educação	
Rodrigo Vieira Luz	Representante do Conselho Municipal de Educação	AUSENTE









ATA DE REUNIÃO CONSELHO DE CÂMPUS DIA 14/08/2018

Aos quatorze de agosto de dois mil e dezoito, reuniram-se no Câmpus Valparaíso os membros do Conselho de Câmpus: Guilherme Rodrigues R. de Oliveira Silva, João Marcos Bailão de Lima, Luiz Henrique de Azevedo Oliveira, Marcos Antônio Calil Júnior, Luiz Fernando Ferreira Machado, Lauce Noriyo de Moraes Nozaki, Larissa Rezende de Assis Ribeiro, Lucivânio Oliveira Silva, Reginaldo Dias dos Santos, Michele dos Passos Nascimento, Márcia Cristina de Souza Cabral, Wanessa Ferreira de Souza, Giovani Vilmar Comerlato e a aluna Clarice Marques Cruz. O Diretor- Geral apresentou os informes iniciais apresentando o atual cenário das atividades do Câmpus no que tange ao quantitativo de alunos e a realidade orçamentária referente ao ano letivo de 2018 traçando o comparativo com as previsões para o ano de 2019. Foi feito o levantamento da possibilidade de fornecimento de lanche aos alunos do período noturno do curso de licenciatura em matemática apresentando o questionamento a partir de avaliação socioeconômica dos alunos e o impacto orçamentário advindo dessa possível concessão. Foi proposta a abertura de Chamada Pública para seleção de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis para possível extensão do benefício dentro dos limites orçamentários do Câmpus até o final do 2º semestre de 2018, sendo aprovado pelos presentes. Foi discutido sobre a composição da Comissão de Heteroidentificação dos processos seletivos os quais foram definidos por votação da maioria dos presentes: Jaciara Cristina Pereira de Souza, Michele dos Passos Nascimento, Luiz Fernando Ferreira Machado, Ana Paula Ferreira Santos, Diego Pereira da Silva, Giovani Vilmar Comerlato. Foi rediscutido o Segundo Eixo do curso Técnico Integrado de Áudio e Vídeo para redirecionamento das atividades da Comissão e refazer o debate com a comunidade acadêmica. Foi proposta pela Comissão dar continuidade ao andamento do projeto e a constituição de um Grupo de Trabalho com membros existentes dando poder para rediscussão da composição dos membros. Foi discutido entre os presentes a composição do Grupo de Trabalho que discutirá e definirá critérios para a permissão de Cooperação Técnica de servidores Técnicos Administrativos e foi levantado para fins de cooperação parcial e mantenha presença nas atividades essenciais do Câmpus para que não comprometa o funcionamento das atividades funalísticas do Câmpus que será inicialmente submetida ao Conselho Departamental e apresentado para apreciação do Concâmpus. O Conselho Departamental estabelecerá normas e critérios para para concessão de Cooperação Técnica