

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

FERNANDA NEVES IADOCICCO

**A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO
PAULO: CONTRIBUTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO
PEDAGÓGICA**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2019

FERNANDA NEVES IADOCICCO

**A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO
PAULO: CONTRIBUTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública, do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira

CURITIBA

2019

Folha destinada à inclusão da **Ficha Catalográfica** (elemento obrigatório somente para teses e dissertações) a ser solicitada ao Departamento de Biblioteca da UTFPR e posteriormente impressa no verso da Folha de Rosto (folha anterior).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

Il 1c Iadocicco, Fernanda Neves

A construção do plano de desenvolvimento institucional no contexto do Instituto Federal de São Paulo: contributos à democratização da gestão pedagógica / Fernanda Neves Iadocicco. – Curitiba [s.n.], 2019.
207 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP. Curitiba, 2019.
Bibliografia: f. 185-199

1. Gestão Educacional. 2. Democratização. 3. Desenvolvimento Institucional. I. Oliveira, Oséias Santos de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP. IV. Título.

CDD: 351



TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº **33**

A Dissertação de Mestrado intitulada:

A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CONTRIBUTOS A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

defendida em sessão pública pelo candidato:

Nome do Candidato: **Fernanda Neves Iadocicco**

Instituição / Campus: UTFPR-Londrina

dia de de 2019, foi julgada para a obtenção do título de Mestre

em Administração Pública, eixo de pesquisa Transformação e Inovação Organizacional.

Banca Examinadora:

Componentes da Banca (Nomes)			Instituição / Campus
Prof(a). Dr(a).	Oséias Santos de Oliveira	Presidente	UTFPR-CT
Prof(a). Dr(a).	Kellcia Rezende Souza	Membro 1	UFGD
Prof(a). Dr(a).	Vanessa Ishikawa Rasoto	Membro 2	UTFPR-RT
Prof(a). Dr(a).	Hilda Alberton de Carvalho	Membro 3	UTFPR-RT
Prof(a). Dr(a).	Maria Silvia Bacila	Membro 4	UTFPR-CT

A via original assinada deste documento encontra-se arquivada no Departamento de Registros Acadêmicos da UTFPR-Câmpus Ponta Grossa.

Ponta Grossa, de de 2019.

Prof. Dr. Abel Dionizio Azeredo
Nome do Coordenador do PROFIAP-UTFPR

Assinatura e Carimbo

Dedico esse trabalho aos meus filhos Isabela e Gabriel, com eles conheci o amor incondicional e tornaram-se meu motivo de luta por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À instituição, UTFPR, pela acolhida na condição de aluna do mestrado, em especial, à Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Stankowitz e Prof. Dr. Abel Dionizio Azeredo, coordenadores do programa PROFIAP pela incansável luta na busca da qualidade do programa.

A meu Orientador Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira, pela relevância e cuidado em suas orientações, sempre disponível e compartilhando seu conhecimento, tempo e experiência de maneira muito gentil e agradável.

À instituição IFSP, por permitir a realização deste Mestrado afastada de minhas funções, podendo me dedicar em tempo integral ao estudo e pesquisa.

Ao coordenador e amigos docentes do curso de Administração do IFSP, que me apoiaram para o afastamento e conduziram o curso de maneira exemplar.

Aos representantes docentes do IFSP que dedicaram parte do seu tempo para responder meu questionário e aos representantes da reitoria que prontamente me atenderam para a entrevista, contribuindo muito para esta pesquisa.

Aos meus colegas de classe do Campus de Londrina por participar, de maneira tão positiva, desta etapa, tornando minha permanência na instituição agradável e divertida, obrigada pelas inúmeras ajudas.

Ao meu padasto, que considero como pai, pelo apoio e assertividade nos conselhos e orientações neste percurso. À minha mãe pelo incentivo diário, carinho, bolos e cafés, sua companhia foi fundamental para a realização deste estudo. Obrigada a ambos por toda infraestrutura oferecida. À minha irmã, que mesmo longe, é tão presente e marcante em minha vida. Amo vocês.

Aos meus filhos que, mesmo sem saber, me davam porções diárias de coragem e fé para trilhar um caminho, muitas vezes difícil, na busca por uma qualidade de vida melhor.

Ao Marcelo, meu esposo e companheiro, pelo apoio e estímulo desde o início deste projeto, por ter entendido a importância desta qualificação e por possibilitar que minhas idas à Londrina fossem tranquilas em relação à casa, filhos e cuidado com a família. Te amo.

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo
(PAULO FREIRE).*

RESUMO

IADOCICCO, Fernanda Neves. **A construção do Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do Instituto Federal de São Paulo:** contributos à democratização da gestão pedagógica. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

A democratização da gestão educacional é fator preponderante quando o debate se volta à participação da comunidade nas decisões escolares, o que contribui para a construção de uma educação equitativa e de qualidade para todos. Na elaboração de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) as Instituições de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação têm a oportunidade de vivenciar um processo democrático, congregando todos os sujeitos educativos na definição de sua missão e das estratégias necessárias para o alcance de suas metas e objetivos. Este estudo objetiva analisar o processo de construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição. A pesquisa, de natureza qualitativa, se consolidada por meio de um estudo de caso institucional e se estrutura a partir de uma análise bibliográfica que explora os enfoques teóricos sobre o tema e de uma análise documental, pautada na legislação educacional e nos documentos institucionais, como os Relatórios de Gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo que para o levantamento de dados também foram utilizados questionários e entrevistas como instrumentos de investigação. Como resultado, a análise dos aspectos pedagógicos indicou avanços na elaboração do PDI/IFSP/2014-2018, construído coletivamente, contribuindo para democratização da gestão pedagógica da instituição. Ressalta-se, contudo, a existência de desafios para aprimorar esta construção, aonde o incentivo para maior participação da comunidade é essencial para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e para o reconhecimento das necessidades e particularidades de cada região onde o IFSP está instalado. Vale destacar a importância da democratização da gestão pedagógica para atender a demanda da comunidade e assim formar um cidadão com habilidades e competências específicas para atendê-la, nesse sentido, conclui-se que o aprendizado da democracia e da participação é algo que deve ser vivido continuamente, em perene exercício, dentro do contexto do IFSP.

Palavras-chave: Democratização. Gestão Educacional. Plano de Desenvolvimento Institucional. Instituto Federal da São Paulo.

ABSTRACT

IADOCICCO, Fernanda Neves. Iadocicco, Fernanda Neves. **The construction of the Plano de Desenvolvimento Institucional (Institutional Development Plan) in the context of the Federal Institute of São Paulo: contributions to the democratization of pedagogical management.** 2018. 91 p. Dissertation (Master Degree in Public Management) – Federal Technology University – Paraná. Curitiba, 2019.

The democratization of educational management is a key factor in ensuring community participation in school decisions, which contributes to the construction of a fair and quality education for all. In the elaboration of its *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) (Institutional Development Plan (IDP)), Higher Education Institutions and Federal Institutes of Education have the opportunity to experience a democratic process, bringing together all educational subjects in the definition of their mission and the strategies necessary for the achievement of their goals and objectives. This study aims to analyze the process of Federal Institute of São Paulo (IFSP) construction of the PDI (2014-2018), especially regarding its contributions to democratize the pedagogical management of the institution. The qualitative research is based consolidated through an institutional case study on a bibliographic analysis that explores theoretical approaches on the subject and a documental analysis, based on educational legislation and institutional documents, such as the *Relatórios de Gestão* (Management Reports) and the *Plano de Desenvolvimento Institucional* (Institutional Development Plan), being that for the data collection also questionnaires and interviews were used as investigative tools. As a result, the analysis of the pedagogical aspects indicated advances in the PDI/IFSP/2014-2018 elaboration, built collectively, contributing to the institutional democratization of the pedagogical management. However, there are challenges to improve this construction, where the incentive for greater community participation is essential for the local productive arrangements development and for the recognition of the needs and particularities of each region where the IFSP is installed. It is worth emphasizing the importance of pedagogical management democratization to meet the community demand and thus to form a citizen with specific abilities and competences to attend it, in this sense, it is concluded that the democracy and participation learning is something that must be lived continuously, in a constant exercise, within the context of the IFSP.

Keywords: Educational management. Institutional Development Plan. Federal Institute of São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo das Políticas Públicas	29
Figura 2 – Etapas da Pesquisa.....	80
Figura 3 – Mapa dos Campus – PDI 2009-2013.....	150
Figura 4 - Mapa dos Campus – PDI 20142018.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso metodológico adotado para o alcance dos objetivos da pesquisa.....	83
Quadro 2 - Caracterização dos gestores participantes da pesquisa.....	84
Quadro 3 - Categorias para Análise dos Resultados.....	87
Quadro 4 - Demonstrativo da Estruturação do conteúdo do PDI a partir dos itens obrigatórios dispostos no Artigo 16 do Decreto 5.773/2006	91
Quadro 5 - Demonstrativo do PDI em relação aos responsáveis, participantes e instâncias de apreciação.....	97
Quadro 6 - Etapas PDI.....	103
Quadro 7 - Peso cursos Matriz CONIF 2018.....	154
Quadro 8 - Eixos Tecnológicos dos Campus.....	167
Quadro 9 - Divisão dos temas para a discussão contribuições da pesquisa.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Centros Federais de educação tecnológica	66
Tabela 2 – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais	66
Tabela 3 – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	67
Tabela 4 – Campus inaugurados entre 2009 e 2010.....	73
Tabela 5 – Campus aprovados entre 2011 e 2016 do IFSP	73
Tabela 6 – Distribuição do número professores participantes do estudo e percentuais, variáveis sociodemográficas e perfil.....	85
Tabela 7 - Ciclo de vida profissional de professores.....	86
Tabela 8 - Proposto x realizado PDI 2014.....	128
Tabela 9 - Oferta de Curso Superior.....	130
Tabela 10 - Eixos tecnológicos dos cursos superiores.....	130
Tabela 11 - Previsto x Realizado - PROEJA.....	131
Tabela 12 - Campus ofertando PROEJA.....	132
Tabela 13 - Previsto x realizado – Curso Técnico Integrado.....	133
Tabela 14 - Campus ofertando Curso Técnico Integrado.....	134
Tabela 15 - Previsto x realizado – Curso Técnico Concomitante.....	135
Tabela 16 - Previsto x realizado – Licenciatura.....	136
Tabela 17 - Campus ofertando Curso Técnico Integrado.....	136
Tabela 18 - Balizadores.....	137
Tabela 19 - Eixos Tecnológicos EMI.....	139
Tabela 20 - Eixos Tecnológicos - Tecnólogos.....	139
Tabela 21 - Eixos tecnológicos: Bacharelado.....	140
Tabela 22 - Eixos tecnológicos - Licenciaturas.....	141
Tabela 23 - Situação balizadores 2016-2018.....	152
Tabela 24 - Balizadores 2013 e 2017.....	155
Tabela 25 - Eficiência Acadêmica dos Concluintes - 2013 e 2017.....	157
Tabela 26 - Afastamento para Qualificação.....	159
Tabela 27 - Total titulação docentes.....	159
Tabela 28 - Balizadores 2019.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	65
Gráfico 2 – Matrículas de Educação Profissional Técnica na rede federal.....	69
Gráfico 3 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	69
Gráfico 4 – Quantidade de escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por região.....	70
Gráfico 5 – Representatividade dos Campus do IFSP.....	74
Gráfico 6 – Número alunos matriculados do IFSP (2009-2017).....	75
Gráfico 7 – Número alunos ingressantes do IFSP (2009-2017).....	76
Gráfico 8 – Número alunos concluintes do IFSP (2009-2017).....	76
Gráfico 9 – Divulgação das regras para formação das comissões do PDI 2014-2018.....	99
Gráfico 10 – Eficiência do canal de comunicação da comissão central.....	101
Gráfico 11 – Importância da Construção coletiva do PDI.....	105
Gráfico 12 – Meios de Participação.....	106
Gráfico 13 – Tempo e espaço para reuniões.....	106
Gráfico 14 – Tempo para contribuições dos Campus.....	108
Gráfico 15 – Propostas dos Campus no PDI.....	109
Gráfico 16 – Ocorrência de Audiências.....	112
Gráfico 17 – Demandas locais.....	114
Gráfico 18 – Participação dos servidores.....	117
Gráfico 19 – Participação docente.....	118
Gráfico 20 – Mudanças propostas por docentes.....	119
Gráfico 21 – Participação da comunidade externa.....	121
Gráfico 22 – Evolução da Qualificação do Corpo docente.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EaD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação para Todos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituição Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	19
1.2.1	Objetivo Geral.....	19
1.2.2	Objetivos Específicos.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES.....	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CAMINHO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	23
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	23
2.2	DESCENTRALIZAÇÃO COMO FATOR PARA DEMOCRACIA.....	30
2.3	POLÍTICA EDUCACIONAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO.....	33
2.4	GESTÃO EDUCACIONAL.....	39
3	ENSINO PROFISSIONAL: DESAFIOS E EXPANSÃO.....	50
3.1	HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL.....	50
3.2	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS.....	63
3.3	A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	64
3.4	O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	71
4	METODOLOGIA.....	78
4.1	PERCURSOS ADOTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	78
4.2	CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	84
4.3	DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	87
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	89
5.1	ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO COLETIVA DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018.....	89
5.1.1	Diretrizes.....	90
5.1.2	Comissões: Central, Locais e Temáticas.....	93
5.1.3	Comunicação.....	99
5.1.4	Propostas dos Campus.....	102
5.1.5	Inclusão das propostas pela instituição.....	107
5.1.6	Audiências Públicas.....	110
5.2	PROCESSO PARTICIPATIVO NA ELABORAÇÃO DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018.....	115
5.2.1	Envolvimento e participação: docentes, técnicos e comunidade externa.....	115
5.2.2	Pontos de atrito.....	121
5.2.3	Críticas.....	127
5.3	GESTÃO PEDAGÓGICA.....	127
5.3.1	Atendimento aos balizadores definidos para oferta de vagas e a programação de abertura de cursos em cada Campus: verticalização, PROEJA, Licenciatura e Integrados.....	128
5.3.2	A Implantação e desenvolvimento dos novos cursos em cada Campus, de acordo com Audiências Interna e Externa.....	138
5.3.3	Organização Didática.....	141
5.3.4	Pesquisa como princípio pedagógico.....	143

5.3.5 Aprendizagem significativa.....	146
5.3.6 Formação docente.....	148
5.4 AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018.....	149
5.4.1 Contextualização do PDI anterior (2009-2013)	150
5.4.2 Avanços	151
5.4.3 Desafios.....	161
5.5 ALCANCE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PROJETADAS NO PDI/IFSP/2014-2018 QUANTO AO ATENDIMENTO DAS DEMANDAS LOCAIS/REGIONAIS.....	164
5.5.1 Indicadores norteadores dos eixos pedagógicos.....	166
5.5.2 Audiências externas e internas.....	169
5.5.3 Conflito de interesses.....	170
5.6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DO IFSP.....	172
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	200
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA REPRESENTANTES DOS CAMPUS/IFSP - ELABORAÇÃO PDI (2014-2018).....	203
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PDI (2014-2018).....	206

1. INTRODUÇÃO

E o povo, para se transformar de súdito em cidadão, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica. (SAVIANI, 2018, p. xii).

Dentre os diversos segmentos existentes dentro da administração pública, este trabalho tem como foco a educação pública, da qual abordamos de maneira enfática a educação profissional. Neste contexto, o foco volta-se à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com destaque nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente, elemento de estudo e intervenção desta pesquisa, o Instituto Federal de São Paulo.

Ressalta-se que a educação é fundamental para o desenvolvimento de uma nação, sendo uma das responsáveis pelo seu desenvolvimento socioeconômico, pois além de preparar os jovens para a vida, tem a função de encaminhá-los ao mercado de trabalho, em que podem buscar a independência econômica e aprender a viver de maneira construtiva em comunidades responsáveis. Assim, sendo possível conviver e compreender um mundo globalizado com uma sociedade heterogênea que se transforma constantemente.

Para Roitman e Ramos (2011), mesmo com os investimentos feitos nos últimos anos a favor da qualidade da educação no Brasil, ainda estamos longe de nos nivelarmos a países desenvolvidos, deste modo, “melhorar a qualidade da educação brasileira é um desafio urgente e prioritário” (IDEM, p. 7).

No processo de acesso à educação comumente observa-se que a classe média e os de maior poder aquisitivo recorrem às escolas particulares, nas quais recebem uma educação que julgam melhor do que as escolas públicas e, em casos mais elitizados, anunciadas como de boa qualidade. Por outro lado, são nítidas as dificuldades, tanto sociais como financeiras da maioria da população que recorre a educação pública e que, muitas vezes, não é reconhecida com prioridade nas agendas de políticas públicas e de governos. Neste contexto é fundamental a compreensão de que a educação não é um gasto, e sim um investimento, e cabe ao Estado determinar e aplicar políticas públicas que transformem esse cenário educacional, oferecendo educação pública, gratuita e de qualidade para a sociedade.

As mudanças vivenciadas em termos de ajustes na legislação, bem como nas novas concepções de sociedade são resultado de um vasto processo de reflexão e debate sobre o papel da educação e das diferentes instituições de ensino que compõem o sistema educacional

brasileiro. Neste processo se insere a realidade das instituições que integram a Rede Federal, sendo que a presente discussão se formata no cenário de desenvolvimento atual, com a expansão desta rede no caminho da democratização da educação brasileira.

A expansão vivenciada no âmbito educacional tem como marco o governo do presidente Lula que, a partir de 2003, passa a promover políticas de valorização da educação pública, como é o caso do fortalecimento da educação profissional e tecnológica. Pautado neste princípio insere-se a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou as Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais (IF), com autonomia de oferecer educação superior, básica e profissional, conforme o artigo 2.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008).

Esta mesma legislação, indo de encontro com a Constituição Federal que assegura Gestão democrática enquanto um princípio educacional, também estabeleceu um modelo participativo de gestão, com a obrigatoriedade da existência de órgãos colegiados, com a participação da comunidade interna (escola) e externa (sociedade) na formação dos mesmos (BRASIL, 2008). Com essa equiparação às universidades federais, os IFs passam a ser regidos também pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que regulamenta a avaliação do ensino superior, na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A partir de então as Instituições têm a incumbência de elaborar o seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, documento que:

identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação - MEC também salienta que o PDI deve ser elaborado por meio de uma gestão participativa, buscando garantir que a comunidade interna e externa participe de maneira efetiva em todas as etapas do processo. É neste contexto que o presente trabalho se insere, buscando estudar a construção do PDI do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), hoje com trinta e seis Campus, dos quais trinta e três foram inaugurados a partir do governo Lula (2003) e vinte e seis deles após a Lei n. 11.892/08. A análise pretendida requer

um olhar retrospectivo a partir das políticas públicas educacionais efetivadas no contexto nacional, fruto de um novo direcionamento da gestão educacional.

Ainda, para o desenvolvimento desta pesquisa é preciso considerar que todo o processo de construção do PDI do IFSP é algo muito complexo, dada a quantidade de Campus no Estado de São Paulo, sendo desenvolvido simultaneamente com a expansão desta instituição pública. Para a elaboração do PDI foram estabelecidas comissões em cada Campus com representantes discentes, técnicos administrativos e docentes. Sendo que o recorte deste estudo se volta para o diagnóstico da percepção dos representantes docentes de cada Campus do IFSP, uma vez que o foco de análise recai sobre o processo de democratização da gestão pedagógica.

Outro ponto importante de análise, dentro do PDI, é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que contém a proposta pedagógica da instituição na perspectiva da expansão da educação profissional e tecnológica devendo atender, de maneira eficaz, às necessidades econômicas e sociais dos diferentes municípios de São Paulo. Nesse processo educacional, são incorporadas atividades dirigidas aos arranjos produtivos de cada região, com vistas à formação de um cidadão com habilidades e competências específicas para as demandas regionais, gerando assim efetivas possibilidades de crescimento. Nesse contexto, temos a educação profissional como uma das condições para o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como democratizar a gestão pedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a partir da construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista o alcance dos propósitos desta investigação são apresentados, a seguir, os objetivos, geral e específicos que orientam a pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar os avanços e desafios na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional do período de 2014-2018, do Instituto Federal de São Paulo.
- b) Explorar a percepção dos representantes docentes de cada Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, em relação ao processo de democratização da gestão pedagógica, oportunizada pela construção deste diploma normativo.
- c) Avaliar o alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI 2014-2018, do IFSP, quanto ao atendimento das demandas locais/regionais.
- d) Contribuir na qualificação do processo de reelaboração do PDI do IFSP quando, a partir dos resultados da análise proposta, são apontadas sugestões para a promoção da democratização da gestão pedagógica.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

A partir da Constituição de 1988, a gestão democrática nas instituições de ensino tornou-se uma questão importante a ser debatida. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996 confirmou, em seu art. 14, a gestão democrática das escolas, preconizando que esta efetive-se sendo permeada por processos coletivos com envolvimento e participação da comunidade local e escolar. No âmbito da rede federal de educação, um dos instrumentos que viabiliza esta gestão participativa é o PDI, onde seu conteúdo deve ser construído sob a perspectiva de um coletivo que represente a instituição e a comunidade.

Neste contexto, justifica-se este estudo a partir da importância da construção democrática do PDI de uma instituição de ensino profissional multicampi, como é o caso do IFSP, com todos os desafios da nova realidade institucional após um grande processo de expansão. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa busca tecer uma avaliação da forma de participação da comunidade, explorando a percepção dos representantes docentes de cada Campus, analisando a efetividade da construção coletiva do PDI para o processo de democratização da gestão pedagógica do IFSP.

Além disso, a participação de todos os envolvidos contribui para a identificação das reais necessidades internas de cada campus, assim como da demanda da comunidade externa proporcionando possibilidades de acesso, em todas as regiões, aos assuntos científicos e tecnológicos dirigidos aos arranjos produtivos locais, de modo a elevar o grau de escolaridade

dos trabalhadores e estudantes, formando um cidadão com habilidades e competências específicas para desenvolver uma sociedade participativa e mais justa para todos.

Outro fator importante para a escolha do tema, é o regulamento deste programa, onde ressalta que a pesquisa deve ser feita na organização de origem do mestrando, resultando em um diagnóstico ou uma proposta de intervenção na mesma. Neste contexto, como docente do IFSP, senti a necessidade de estudar o PDI da instituição, o modo como os servidores se relacionam com um documento tão importante e sua contribuição, não apenas na democratização da gestão pedagógica, mas também na relação mais próxima dos Campus com as comunidades em seu redor.

A partir desta análise espera-se contribuir para o aprimoramento da construção coletiva de novas versões do PDI do IFSP quando o resultado da investigação permitirá a revisão dos processos com vistas à democratização da gestão pedagógica. No bojo deste estudo de caso também se insere a perspectiva qualificação de processos de elaboração de PDIs de outros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que vivenciam esta experiência, em atendimento às exigências legais e por força da necessidade de gestão institucional.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para atender aos objetivos, esta dissertação tem sua estrutura organizada em torno de capítulos que expõem as questões mais amplas da pesquisa, o referencial teórico, o campo da pesquisa e a metodologia a ser trilhada.

No primeiro capítulo é situada a introdução ao trabalho, com a descrição do contexto onde a pesquisa é realizada, o problema da pesquisa, a delimitação o campo de investigação; os objetivos, geral e específicos; além da justificativa e contribuições da pesquisa.

No segundo capítulo, a abordagem volta-se para as políticas públicas, com enfoque especial na evolução das políticas educacionais a caminho da democratização do ensino. Neste sentido, discute-se a inserção do conceito de democracia na gestão educacional, com um recorte a partir das gestões dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), procurando destacar as legislações fundamentais para a construção democrática do sistema educacional. Este estudo teórico permite debater a gestão educacional, em especial quanto às possibilidades de participação na gestão de Instituições de Ensino Superior e nos Institutos Federais, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional.

O terceiro capítulo traz uma retrospectiva histórica da Educação Profissional no Brasil, abordando também a formação dos Institutos Federais e uma análise mais detalhada do Instituto

Federal de São Paulo, tomando como base os indicadores institucionais entre os anos de 2006 e 2017.

No quarto capítulo situa-se a metodologia da pesquisa, quando são apontadas as práticas quanto ao desenvolvimento das reflexões e a análise dos dados da pesquisa situado em torno do processo de elaboração do PDI/FSP/2014-2018, principal documento da instituição, que reúne as políticas, missão e diretrizes institucionais, como também as metas e propostas pedagógicas ao longo de cinco anos, destacando as estratégias que determinaram uma gestão democrática e participativa.

O quinto capítulo apresenta a discussão e análise dos resultados divididas em cinco categorias que foram estruturadas para poder debater todos os objetivos propostos por meio das análises documentais, entrevistas e questionários, ao final desta análise é possível identificar os desafios da construção do PDI/FSP/2014-2018 e sugerir contribuições que possam ajudar a superá-los, aprimorando a execução dos próximos documentos.

Por fim, as considerações finais apresentam as possibilidades de democratização da gestão pedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a partir da construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), apontando para a construção coletiva deste importante diploma normativo.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CAMINHO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os temas que permeiam o processo da gestão democrática na educação são imprescindíveis para o contexto desta pesquisa, o que requer a discussão, neste capítulo inicial, das questões teóricas sobre as Políticas Públicas e como estas evoluíram para a democratização da educação. A análise sobre a democratização da educação perpassa uma breve discussão em torno do conceito de democracia, sua origem e constituição, além dos grandes referenciais do seu nascedouro até os dias atuais.

Após esse entendimento, o debate busca aproximar como este conceito se insere na gestão educacional brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, onde se iniciou uma abertura, tanto em termos políticos, quanto em participação e envolvimento da sociedade. Essa participação é abordada por meio de autores que pesquisam educação e democracia e pelo viés LDB de 1996, lei que disciplina, dentro do espaço da educação, como a democracia projetada na Carta Magna vai se efetivar.

Na sequência, o enfoque de discussão volta-se para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um espaço para ampliação da democratização dentro das Instituições de Ensino Superior ou dos Institutos Federais. Assim, é possível entender os percursos da democratização, a partir das situações que envolvem o planejamento, a avaliação e a definição das estratégias políticas e de gestão pedagógicas.

2. 1. POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão acerca do campo das políticas públicas exige uma breve retrospectiva histórica, de modo a explicitar os caminhos trilhados e as abordagens aplicáveis em cada período, sempre considerando o viés de desenvolvimento econômico, social e cultural em que a sociedade brasileira se encontra. A partir da década de 1950, as políticas públicas, antes tidas apenas como o resultado de articulações de interesses, passaram a ter importância por serem consideradas um processo de análise, o que conferiu a estas um caráter mais dinâmico (FARIA 2003).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o planejamento foi considerado uma forma distinta de ação do Estado, onde era possível alcançar o desenvolvimento econômico e a autonomia nacional, assim tornando possível a transformação qualitativa da ordem social, dirigindo o país às mudanças de tipo estrutural. Já a expressão política pública, refere-se a uma intervenção

estatal provocada nas mais diferentes dimensões da vida social e possui uma força transformadora bem menor que o planejamento, mais condizente com a realidade, uma vez que não cria expectativas de mudanças de âmbito estrutural (AUGUSTO, 1989).

Hochman, Arretche e Marques (2007) indicam que o fim da década de 1970 e a entrada na década de 80 marcaram o começo concreto dos estudos de políticas públicas no Brasil. Segundo Augusto (1989), foi a partir da dos anos 70 que a expressão política pública começou a fazer parte do discurso oficial, assim, ocupando o espaço do que antes chamavam de Planejamento Estatal.

Nos últimos anos, o campo de conhecimento designado como políticas públicas teve grande importância. Souza (2006) aponta vários fatores que colaboraram para a maior visibilidade desta área, entre eles o fato de que a maioria dos países recém-democratizados não conseguiu promover políticas públicas adequadas para estimular o desenvolvimento econômico e a inclusão social de grande parte de sua população.

As mudanças na sociedade brasileira, ocorridas a partir dos anos de 1990, acarretaram o crescente interesse pela temática de políticas públicas em nosso país. As inovações e transformações nos programas governamentais com abertura à participação nas políticas setoriais despertaram o desejo de entender os mecanismos de funcionamento do Estado, assim revelando um desconhecimento sobre sua operação (ARRETCHE, 2003).

Souza (2003) acredita que o crescimento deste interesse se estende para várias áreas do conhecimento. Com a ampliação das pesquisas sobre ações executadas pelo governo, a área das Políticas Públicas torna-se um campo holístico, o que acarreta em duas implicações: a primeira é que várias disciplinas como a sociologia, filosofia, economia, psicologia, entre outras podem tomá-la como objeto de pesquisa e a segunda é que esse caráter holístico também é definido dentro da própria área, comportando diferentes visões sem comprometer a sua coerência teórica e metodológica.

No processo de análise de políticas públicas o conceito de política precisa ser explorado de modo a evidenciar as compreensões que os teóricos vêm debatendo e, também, com o intuito de perceber os movimentos que se traduzem em concepções assumidas em cada período de nossa história mais recente.

Schmitter (1965) afirma que a política é a “resolução não violenta para os conflitos”. Delimitando mais este conceito Rua (1998), define que a “política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Hogwood e Gunn (1993, *apud* SARAIVA, 2006, p. 31) nos mostram que existem sete maneiras de estudar uma política, a saber:

1) estudos de conteúdos políticos, em que o analista procura descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento de políticas específicas; 2) estudos do processo das políticas, em que se presta atenção às etapas pelas quais passa um assunto e se procura verificar a influência de diferentes setores no desenvolvimento desse assunto; 3) estudos de produtos de uma política, que tratam de explicar por que os níveis de despesa ou o fornecimento de serviços variam entre áreas; 4) estudos de avaliação, que se localizam entre a análise de política e as análises para a política e podem ser descritivos ou prescritivos; 5) informação para a elaboração de políticas, em que os dados são organizados para ajudar os tomadores de decisão a adotar decisões; 6) análise de processo, em que se procura melhorar a natureza dos sistemas de elaboração de políticas; 7) análise de políticas, em que o analista pressiona, no processo de política, em favor de ideias ou opções específicas.

A partir das possibilidades de estudos da área das políticas, Saraiva (2006), informa que os dicionários de ciências políticas apontam alguns componentes em comum, sendo estes:

a) institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante; b) decisório: a política é um conjunto-seqüência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades; c) comportamental, implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular; d) causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social (SARAIVA, 2006, p. 31).

Para Thoenig (1985), existem cinco características de uma política, a saber: a) deve expor um grupo de medidas concretas; b) deve dispor de um sistema de alocação de recursos; 3) deve fazer parte de um quadro geral de ação; 4) deve ter um ou mais público(s)-alvo(s) e 5) seus objetivos e metas devem ser definidos e apresentados baseados em normas e valores da sociedade.

Segundo Secchi (2014), o termo política permite admitir duas conotações principais. Os países de língua inglesa conseguem distinguir essas conotações com os termos *politics* e *policy*. Em Bobbio (2000), o termo *politic* é entendido como uma forma de atividade humana estreitamente ligada à aquisição e sustentação de recursos para o exercício do poder sobre as pessoas. Este termo pode ser atrelado com as atividades políticas, sendo que para Rua (1998) “o uso de procedimentos diversos que expressam relações de poder e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas”. Já o termo *policy*, segundo Secchi (2014), tem relação com orientações para a decisão e ação. Para Rua (1998), esse termo é usado para fazer referência à:

formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. Em outras palavras, *policy* significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política (RUA, 1998, p. 20).

Deste modo Rua (1998) afirma que as políticas públicas (*policy*) são decorrências da atividade política (*politics*) pois “compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”.

Para Saraiva (2006, p. 29), política pública é “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. Estas decisões são estratégias que nos mostram diferentes desejos de vários grupos que fazem parte do processo decisório, onde sua finalidade é o componente orientador das diversas ações que formam uma determinada política. Assim, com um olhar mais operacional, é possível afirmar que a política pública

é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p. 29).

Para Secchi (2014, p. 26), política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” e possui dois elementos primordiais: a intencionalidade pública e a resposta a esse problema público.

A definição de políticas públicas pode ser percebida, sob a ótica de alguns autores, a partir da apresentação feita por Souza (2006, p. 12-13), quando são destacados os seguintes entendimentos:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Muitas definições colocam como função da política pública a solução de problemas, já outras relatam a importância de levar em consideração o embate de ideias e interesses, sem deixar para segundo plano os aspectos de conflitos e os limites que bloqueiam as decisões dos governos (SOUZA, 2006). Mesmo com abordagens diferentes, na maioria das vezes, as definições de políticas públicas adotam uma visão holística do tema, onde “o todo é mais

importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 25).

Outra discussão importante é a possibilidade de colaboração entre o governo e outras instituições não governamentais. Segundo Secchi (2014) existem duas abordagens sobre esse tema. A primeira delas é a abordagem estadista, onde as políticas públicas são monopólio de atores estatais, onde o que decide se uma política é pública ou não é a personalidade jurídica do ator principal. A segunda abordagem é a multicêntrica, onde o Estado, organizações não governamentais e instituições privadas são considerados redes de políticas públicas, sendo o primeiro protagonista no estabelecimento das mesmas, aqui o que decide se uma política é pública ou não é o problema que ela enfrentará é público.

Segundo Faria (2003), a partir da década de 1980 as interações entre Estado e Privado vem alterando o processo de efetivação das políticas públicas. Para Souza (2006), isso se deve a inclusão de grupos sociais na formulação e acompanhamento destas políticas, principalmente nas políticas sociais.

Rua (1998, p.20) defende que “por mais óbvio que possa parecer, as políticas públicas são públicas”, ou seja, por mais que elas possam incidir sobre esferas privadas e que estas participem de sua formulação e implementação, as decisões são tomadas pelo Estado. Com isso pode-se definir que a dimensão pública de uma política não é dada pela grandeza social sobre qual ela sucede, mas por seu “caráter jurídico imperativo”, onde um de seus atributos principais é o fato de que “são decisões e ações revestidas do poder extroverso e da autoridade soberana do poder público” (RUA, 1998, p. 21).

Dry (2010), em seus modelos de análises, também aventa que as atividades políticas são centradas nas instituições governamentais, como Tribunais, Congresso, Presidência, Estados, Municípios, entre outros. São essas instituições que irão estabelecer, implementar e fazer cumprir as políticas públicas, sendo assim, uma política só se torna pública quando gerida por uma instituição governamental. Neste sentido, as instituições governamentais atribuem três características para as políticas públicas: legitimidade, universalidade e coerção. A primeira é a legitimidade que o governo empresta às políticas, pois são obrigações legais do Estado tornando direitos do cidadão. A segunda diz respeito à universalidade, pois abrangem todas as pessoas na sociedade e por último, a coerção da sociedade é monopólio do governo, pois somente ele pode punir os violadores de suas políticas.

É precisamente essa capacidade do governo de cobrar lealdade de todos os seus cidadãos, de adotar políticas que governam toda a sociedade e de monopolizar o uso legítimo da força, que estimula os indivíduos e os grupos a se empenharem para que as políticas traduzam suas preferências (DRY, 2010, p. 101).

Para Souza (2003, p.13), “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. Desta maneira, após formuladas, as políticas públicas se distendem em planos, programas e projetos para que sejam implementadas e depois submetidas a sistemas de avaliação e monitoramento. Ruy (1998, p. 21-22), ainda completa com a importância de compreender que “as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida e da sociedade”.

Arelado com o estudo de políticas públicas está o entendimento de um problema que tenha relevância coletiva. Sjöblom (1984, *apud* SECCHI, 2014), define problema como a diferença entre a condição atual e uma condição ideal possível. Ele existe quando o *status quo* é avaliado inadequado existindo a possibilidade de alcançar uma situação melhor.

Neste caminho, Secchi (2014, p. 34) define problema público como “a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública”, levando em consideração os efeitos causados para uma determinada quantidade ou qualidade de pessoas atingidas. Na tentativa de resolver esses problemas públicos, segundo Thoenig (1985), as políticas públicas estruturam todo o sistema político, definindo e delimitando os espaços de atuação, assim como os desafios e atores envolvidos.

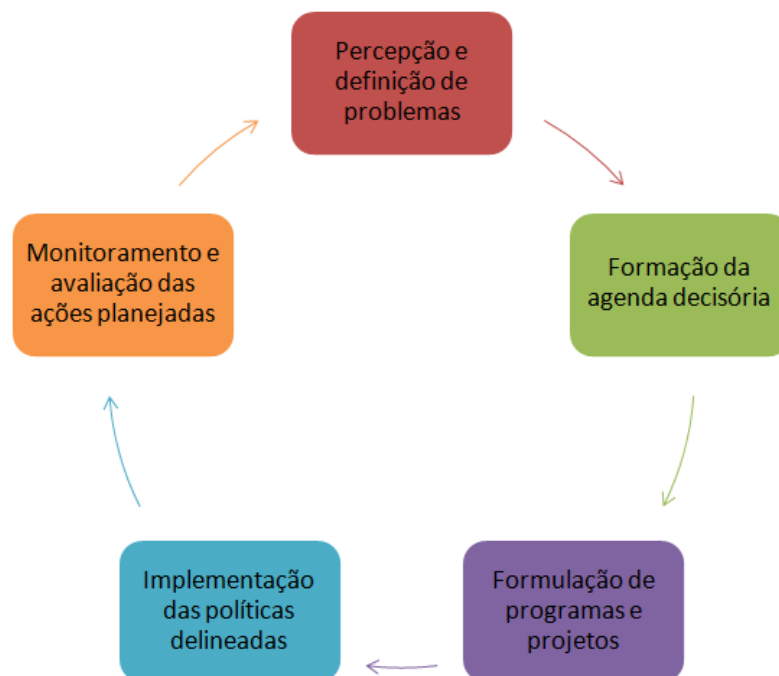
Para estas políticas serem implementadas é fundamental discorrê-las analiticamente, para isso, Raeder (2014) discute algumas etapas do ciclo de políticas públicas, ferramenta que pode contribuir para a clareza de seu entendimento. O autor traz como abordagem precursora do ciclo de políticas públicas a de Harold Lasswell (1971), que segmentou o processo da política pública em sete etapas: “(1) informação, (2) promoção, (3) prescrição, (4) invocação, (5) aplicação, (6) término e (7) avaliação” (RAEDER, 2014, p. 128).

Saraiva (2006), também discute o ciclo de políticas públicas apresentando os seguintes estágios: 1) Inclusão na agenda do poder público determinada demanda ou necessidade social; 2) Identificação, elaboração e delimitação da demanda, quais são as alternativas de solução, seus custos, efeitos e prioridades; 3) A formulação, onde a alternativa de solução mais plausível é especificada, justificando a escolha, determinando seus objetivos, seu marco jurídico, administrativo e financeiro; 4) O planejamento, implementação e organização de recursos para executar a política; 5) A execução, com ações para atingir seus objetivos; 6) O

acompanhamento e supervisão das atividades e 7) A avaliação dos resultados na sociedade, analisando as consequências previstas e não previstas.

Raeder (2014, p; 128) destaca a importância de considerar que atualmente o Estado sofre, cada vez mais, influências externas de uma sociedade democrática e plural, nesse sentido, para incluir todo o processo das políticas, o autor trabalha com cinco fases: “(1) percepção e definição de problemas; (2) formação da agenda decisória; (3) formulação de programas e projetos; (4) implementação das políticas delineadas; (5) monitoramento e avaliação das ações planejadas.” As quais podem ser apresentadas de acordo com a Figura 1:

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: RAEDER (2014, p. 129).

Após a formulação do problema, é necessário pensar a formação de uma agenda, sendo que para Secchi (2013, p. 46), a agenda pode ser desde um programa de governo até um estatuto partidário. A seguir, parte-se para formulação dos programas e dos projetos que serão bases para a execução das atividades, assim possibilitando a implementação desta política, que, segundo Reader (2014) é a solução concreta daqueles problemas que foram colocados na agenda decisória. Por último, há o monitoramento e avaliação das ações planejadas, que ocorre em três momentos: antes, durante e depois deste ciclo. Arretche (1998) destaca a importância da avaliação das políticas públicas levando em consideração sua efetividade, eficiência e eficácia.

Souza (2006), sintetizando os elementos principais de uma política pública, ressalta os seguintes aspectos:

1) A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. 2) A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. 3) A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. 4) A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. 5) A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. 6) A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p.17-18).

Assim, após identificar o problema a ser corrigido, há o direcionamento ao sistema político e à sociedade política, onde será decidida e implementada a política pública adequada para sua resolução.

Dry (2010), após analisar vários modelos de políticas públicas, defende que os critérios de ordenar e simplificar a realidade, condizer com a realidade, comunicar algo significativo, orientar a pesquisa e a investigação e propor explicações são fundamentais para avaliar sua real utilidade.

2.2 DESCENTRALIZAÇÃO COMO FATOR PARA DEMOCRACIA

A discussão sobre a temática da democratização e da descentralização das políticas públicas no contexto brasileiro também requer uma breve retrospectiva acerca do conceito de democracia, de modo a perceber como este foi construído e entendido, ao longo dos tempos, na perspectiva de significativos pensadores.

Etimologicamente, a palavra democracia vem do grego e significa poder do povo (*Demos*: Povo, *Kratas*: Poder). Segundo Montesquieu (1985, p.31), “quando, numa república, o povo como um todo possui o poder soberano, trata-se de uma democracia”.

Ainda que o conceito de democracia possa ser discutido à luz de diferentes abordagens, neste estudo, a democracia representativa e a democracia participativa serão foco de discussão, por ser esta a forma como a conhecemos na atualidade e que figura como cenário em desenvolvimento no Brasil e em grande parte dos países. Para Schumpeter (1984), a democracia clássica é baseada em um conglomerado institucional onde as pessoas, por meio de eleições, são responsáveis pelas tomadas de decisões no âmbito político. Os eleitos têm a função de representar o povo, agindo a favor do bem comum. Desta maneira, para o autor, a democracia representativa pressupõe “o arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que

realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade” (SCHUMPETER, 1984, p. 305).

Em uma concepção moderna Norberto Bobbio (2000) discute que a democracia é uma via onde são fixadas as regras do jogo, ou seja, nela são delimitadas quais são os sujeitos responsáveis pela tomada das decisões coletivas e quais serão os métodos ou caminhos para se chegar a uma tomada de decisões. Na visão do autor, as regras são os chamados universais processuais, que podem ser assim resumidos:

1) todos os cidadãos que tenham alcançado a maioria etária sem distinção de raça, religião, condição econômica, sexo, devem gozar de direitos políticos, isto é, cada um deles deve gozar do direito de expressar sua própria opinião ou de escolher quem a expresse por ele; 2) o voto de todo o cidadão deve ter igual peso; 3) todos aqueles que gozam dos direitos políticos devem ser livres para votar segundo sua própria opinião formada, ao máximo possível, livremente, isto é, em uma livre disputa entre grupos políticos organizados em concorrência entre si; 4) devem ser livres também no sentido de que devem ser colocados em condições de escolher entre diferentes soluções, isto é, entre partidos que tenham programas distintos e alternativos; 5) seja para as eleições, seja para as decisões coletivas, deve valer a regra da maioria numérica, no sentido de que será considerado eleito o candidato ou será considerada válida a decisão que obtiver o maior número de votos; 6) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, particularmente o direito de se tornar por sua vez maioria em igualdade de condições (BOBBIO, 2000, p. 427).

Contudo é possível a identificação de um paradoxo em torno do conceito de democracia, pois a política atual direciona para o respeito ao outro, mas quanto maior for a participação popular, menor será o respeito às diferenças (RIBEIRO, 2003). Isso acontece porque a palavra democracia tornou-se um termo muito positivo, indo além de sua definição etimológica, tendo um sentido relacionado ao campo dos direitos humanos. Neste contexto, para esclarecer essa contradição, o autor discute os termos Democracia da unanimidade e Democracia da diferença. Na primeira definição a democracia aparece como valor, como o bem comum (por exemplo, direito de educação para todos). Já no segundo termo, o eixo é o respeito ao outro e as suas diferenças, aqui a unanimidade não existe, valoriza o direito de escolhas individuais (por exemplo, escolher o tipo de educação de sua preferência).

Avritzer e Santos (2002) defendem a Democracia Participativa como forma de reconhecer a pluralidade humana, sendo necessário a observância de dois critérios distintos: “a ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia” (AVRITZER E SANTOS, 2002, p. 51-52).

A democracia participativa resgata a grandeza pública e cidadã da política, com a participação de diferentes setores sociais nas políticas públicas que lhe interessam, com isso o

sistema político pode ser organizado de maneira alternativa. Nesse contexto, a teoria democrática baseia-se na elaboração de “critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva” (MARQUES, 2008, p. 72).

Deste modo, pode-se compreender que a democracia garante os direitos humanos fundamentais aos indivíduos, respeitando suas diferenças e dando oportunidade de participação na vida econômica, política, social e cultural da sociedade, protegendo seus direitos e sua liberdade.

Neste viés, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu primeiro artigo, define o Brasil como um “Estado Democrático de Direito”, tendo como fundamentos a soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, assim como o pluralismo político. Ainda, a Carta Magna defende a participação cidadã para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com o desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Segundo Almeida (1995), a crise fiscal e a democratização foram os dois grandes fatores para as mudanças do sistema federativo brasileiro. A crise do regime autoritário com a transição para a democracia ocasionou intensas defesas à descentralização. Dessa forma, três grandes condicionantes foram apontados: O primeiro foi a importância da liderança política dos governadores de oposição (a partir da legislação de 1979) no restabelecimento da democracia e na redefinição descentralizadora do Brasil. O segundo ponto, como o regime autoritário era extremamente centralizador, lutar pela descentralização era sinônimo de democracia para a oposição. E por fim, a descentralização veio como uma forma de reduzir as desigualdades sociais geradas pelo padrão de proteção social autoritário, assim sendo vista como ferramenta de universalização do acesso, aumentando o controle de seus favorecidos sobre os serviços sociais.

Com a Constituição Federal de 1988 elementos democráticos, com o conceito de descentralização e participação da sociedade civil, foram inseridos na gestão das políticas públicas, com maior autonomia político administrativa dos estados e municípios, permitindo que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social, em virtude de sua autonomia política e fiscal (ARRETCHE, 2004).

Para Teixeira (2007), essa descentralização abriu espaço para as políticas sociais serem feitas de maneira democrática, onde os órgãos representativos da sociedade participem da

elaboração das suas diretrizes, assim como todo o acompanhamento dos planos, programas e projetos, sugerindo uma nova linha de ação nas políticas sociais no país.

Almeida (1995) defende que a descentralização não provoca a diminuição da importância da instância nacional, ao contrário, pois, propicia novas esferas de ação a partir da fixação de novas funções normativas, reguladoras e redistributivas para a ampliação das responsabilidades de estados e municípios.

O termo política social é amplamente usado para remeter alguns direitos da população, mas dificilmente conceituado. Segundo Marshall 1975 (*apud* VIANNA, 2002, p. 2), "política social é um termo que, embora amplamente usado não possui definição precisa. O significado que lhe é dado em contextos particulares é em grande medida matéria de conveniência ou convenção".

Vianna (2002, p. 2) define Política Social como “uma modalidade de política pública e como ações do governo com objetivos específicos.” Essa definição precisa ser contextualizada na forma de governo (autoritário ou democrático), e se os objetivos serão definidos sob a influência das elites ou de interesses diversificados.

Para Machado (2001, p. 69) a política social é apresentada como uma política fundamental para o “bem estar dos cidadãos”, pois é “uma política de intervenção do Estado no âmbito das desigualdades sociais produzidas pelo modo capitalista de produção”. Assim, com as políticas sociais atendendo, mesmo que de modo parcial, as necessidades da população, o Estado consegue manter essas desigualdades em condições administráveis.

Segundo Singer (2014), as políticas sociais são entregues pelo Estado na forma de serviços públicos essenciais: saúde, educação, habitação social, segurança, transporte, energia, previdência entre outros. Deste modo, pode-se analisar as políticas sociais brasileiras por meio das políticas setoriais nas áreas mais relevantes em nosso país, como educação, saúde, segurança pública, meio ambiente, habitação, seguridade social e trabalho e geração de renda.

2.3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Para discutir a democratização do ensino, faz-se necessário uma retrospectiva das políticas educacionais no Brasil, pois é por meio delas que o Estado direciona seus programas de governo relativos à educação. Assim, é possível compreender o caminho percorrido até chegarmos à discussão da gestão democrática do ensino, tema pautado na Constituição Federal de 1988 e confirmado na LDB/96.

Saviani (2008, p. 7) refere-se à política educacional como “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Já Oliveira (2010), ressalta que o termo educação é muito amplo e utilizado em diversos sentidos (familiar, religioso, cultural, entre outros), assim delimitou o conceito de políticas públicas educacionais como “às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

A revisão das políticas educacionais possibilita discutir como estas foram desenvolvidas ao longo na História do Brasil. Desta maneira, é possível analisar o déficit educacional em nosso país, bem como as possíveis contribuições das políticas para a redução das desigualdades sociais.

Saviani (2008) considera que o Regimento de D. João III, editado em 1548, foi o primeiro apontamento de política educacional do Brasil e que este norteava as ações de Tomé de Souza, governador geral, na administração colonial capitaneada por Portugal. Neste ano, junto com os jesuítas, iniciaram-se os trabalhos educativos centrado na catequese, em que a coroa portuguesa enviava verbas para manutenção do ensino. Em 1564, Portugal adotou o sistema de redízima, onde 10% de todos os impostos recolhidos do Brasil eram designados ao custeio dos colégios jesuíticos, fazendo com que a educação fosse considerada pública, visto que era mantida com recursos públicos.

As desigualdades educacionais já começavam a sobressair, segundo Marcílio (2005), em 1759 menos 0,1% da população brasileira frequentava as escolas jesuítas. Estavam excluídos os escravos (40% da população), as mulheres (50% da população), além dos negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. Assim, o sistema estava se configurando para o ensino como exclusividade da elite.

Com a independência política veio o Primeiro Império e com ele, em 1827, a lei das “escolas de primeiras letras”, estabelecendo que em todos os lugares populosos deveriam ter escolas de primeiras letras. Esta lei durou pouco tempo, pois em 1834 um “ato adicional à constituição do Império” definiu que, por falta de verba, o ensino primário deveria ficar sob a jurisdição das Províncias, assim desobrigando o Estado Nacional de se responsabilizar por esse nível de ensino. Desta maneira, passamos o século XIX sem desenvolvimento e investimento na Educação Pública (SAVIANI, 2008, p. 9). O déficit educacional é histórico, pois

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920 (SAVIANI, 2008, p. 9).

Ainda segundo Saviani (2008), com a industrialização e urbanização na década de 1930, houve um aumento nos índices de escolarização, mas como os investimentos eram insuficientes, esse ritmo de crescimento foi muito inferior ao necessário.

Estudos de Ribeiro (2003) e Saviani (2008) nos mostram que os anos entre 1930 e 1980 foram uma “montanha russa” nas taxas de investimentos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros. O equilíbrio nos investimentos para o avanço das políticas educacionais do século XIX só começaram a serem sentidos com a Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, a Educação é entendida como um direito a todo cidadão brasileiro, de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como disposto no art. 23, V., “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988). Essa definição também vem confirmada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, onde garante a educação escolar em instituições de ensino com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Também entende que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A atual Carta Magna fixa os investimentos educacionais delimitando as responsabilidades de cada ente federado, assim como afirma em seu artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A fixação de um percentual mínimo para investimentos em educação significa um avanço real em nível educacional, mas é possível inferir que, com o tempo, muitos impostos foram transformados em contribuições para escaparem da taxa dos impostos prevista na constituição. Atitudes como esta, nos mostram como alguns governos criam mecanismos para burlar leis que não fazem parte de suas agendas de prioridades.

Além dos investimentos, a constituição garante a Educação Básica obrigatória e gratuita, tornando a educação um direito ao cidadão. Corroborando um importante progresso nas políticas públicas educacionais a Carta Magna preconiza que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...] Art. 208. O dever do Estado com

a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A década de 1990, com o novo período democrático, assinalou a necessidade de uma política nacional de educação e em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como Lei n. 9.394/1996. Além das garantias do Constituição, a LDB trouxe a preocupação com a qualidade do ensino oferecido, que pode-se evidenciar no quarto artigo “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Para Mota Junior e Maués (2014) esse período também foi marcado pela forte influência das orientações de organizações multilaterais na política educacional brasileira. Esses organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial de Comércio (OMC) tinham como objetivo responder, dentro da área educacional, à crise estrutural do capitalismo deflagrada na década de 70 nos países periféricos.

As reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

As orientações que se originam no bojo dos organismos internacionais e dos documentos resultantes das grandes conferências mundiais de educação, patrocinadas pela ONU, são decisivas para a consecução e execução das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Neste sentido, conforme discute Oliveira (2011, p. 224-225), percebem-se as interferências de organismos internacionais na delimitação dos “caminhos a serem trilhados pelos Sistemas de Ensino, escolas e sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial, fomentando discussões e política educacionais, em especial nos países em desenvolvimento, como o Brasil e demais países da América Latina”.

Com isso, o início da década de 1990, assinalou o marco da *Educação para Todos (EPT)*, com a realização da Conferência de Jomtien, na Tailândia, onde foi discutida a situação educacional de 155 países que se fizeram representar, através de seus governos, e que, sob o patrocínio e financiamento destes organismos internacionais, discutiram suas situações, entraves e possibilidades de superação de dilemas educacionais (UNESCO, 1990). Dez anos depois, em Dacar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação reafirmou o seu compromisso

com seis objetivos para a EPT até 2015. São eles: educação e cuidados na primeira infância, universalização da educação primária, habilidades para jovens e adultos, alfabetização de adultos, igualdade de gênero e qualidade da educação (UNESCO, 2000-2015).

As propostas para as reformas educacionais se concentravam em três aspectos: “educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares”. Desta maneira, o governo brasileiro cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Lei n. 9424/1996, com o objetivo de valorizar o professor, aperfeiçoando seu trabalho em sala de aula e, por consequência, melhorando a qualidade do ensino. Contudo, a abrangência do FUNDEF fica restrita apenas ao Ensino Fundamental, excluindo as demais etapas e modalidades de ensino. A descentralização da gestão tem dois aspectos importantes: em primeiro lugar as instituições escolares são responsabilizadas pelo rendimento escolar de seus alunos e, não menos importante, elas são estimuladas a maior racionalização nos seus gastos, iniciando um processo de parcerias público-privadas. Por fim, “a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos”, é nesse contexto que são inseridos os: 1) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB- 1990); 2) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - 1998); 3) o Exame Nacional de Cursos (ENC - 1995) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Dez anos depois o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007 com maior abrangência, uma vez que passa a contemplar o conceito de Educação Básica como direito, incluindo nela a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outro elemento importante na política educacional foi o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Segundo a Constituição, a “lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988, Art. 214). Já pela LDB, a “União incumbir-se-á de: I – Elaborar o plano nacional de educação, em colaboração com os estados, o DF [Distrito Federal] e os municípios” (BRASIL, 1996, Art. 9º, I). Estabelecendo, desta maneira, o prazo de um ano para este plano ser enviado ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, Art. 87, §1º).

Isto posto, o PNE 2001-2011 foi aprovado como força de lei (Lei n. 10.172/2001), convocando a sociedade para acompanhar e controlar seu cumprimento, conforme prevê o seu Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Em 2009, com a Emenda Constitucional n. 59/2009, o PNE passou a ser acatado como o articulador do Sistema Nacional de Educação, definindo a proporção do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos de educação estaduais, distrital e municipais precisam ser estabelecidos e aprovados em conformidade com o PNE.

Em 2014, após três anos sendo discutido nas esferas legislativas, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, entra em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE -2014-2024), composto por vinte metas divididas da seguinte maneira:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2018).

Aguiar, *et al* (2014), salienta a importância da aproximação dos agentes públicos e da sociedade em geral nos desafios referentes à melhoria da educação, debatendo os “processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado”, tendo como base o PNE na instituição efetiva do Sistema Nacional de Ensino -SNE (AGUIAR; *et al*, 2014, p. 6).

Ao analisar o processo de descentralização da gestão educacional brasileira, Oliveira (2016, p. 29) pondera que:

O que ocorre no Brasil, de modo alargado, é o expressivo convite ao envolvimento social, fruto de um movimento que principia com a redemocratização e a busca de formas cada vez mais democráticas de gestão da educação. As ações que decorrem desse chamamento são calcadas em pressupostos de autonomia e ênfase no poder local, de modo a pactuar os propósitos de uma educação cidadã (OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Assim, é possível entender que a “busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos” (AGUIAR; *et al*, 2014, p.6). Para isso, é fundamental a participação da sociedade civil para estabelecer na educação uma gestão democrática, como previsto na Constituição, articulada com a realidade de cada região.

2.4 GESTÃO EDUCACIONAL

Para entender o movimento que ocorre no desenvolvimento da legislação e das práticas educacionais brasileiras é necessário abordar questões que constituem uma educação democrática. Neste sentido, por mais que a participação da sociedade no processo educacional tenha sido permeada por vários instantes que oscilavam entre períodos de maior espaço para democracia e outros períodos mais fechados, a gestão democrática no ensino começou a ser percebida após o período da Ditadura Militar (1964 - 1985), a partir de redemocratização do Brasil, sendo confirmada na Constituição Federal de 1988.

Para a democratização da escola e dos sistemas públicos de ensino (municipal, estadual ou federal), além da especificidade de cada unidade, faz-se necessário o exercício de participação, um processo complexo a ser construída coletivamente, com envolvimento de diferentes cenários e várias possibilidades de organização, sendo que não existe uma forma única de participação, da mesma maneira que pode-se ter um processo com uma pequena participação, outros podem se caracterizar pelo compartilhamento da decisão de maneira coletiva, envolvendo distintos segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior. Dentre os meios e as condições destacam-se, ainda, a importância de se garantir: infra-estrutura adequada, quadro de pessoal qualificado, apoio estudantil. Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL, 2004, p. 17).

Segundo Navarro *et al* (2004), para a realização dos processos de participação e decisão é fundamental definir a concepção social e política da gestão democrática que se quer executar. Para implementar a democratização, é fundamental compreender a cultura da escola e suas relações sociais, o que abrange as comunidades local e escolar em seus distintos segmentos, assim como seus valores, atitudes e comportamentos. Baseado nesse pressuposto, onde a escola é entendida como um ambiente de contradições e diferenças, a busca pela construção do processo de participação precisa ser fundamentada no trabalho coletivo, na divisão do poder e na relação de cooperação entre as pessoas, logo, é preciso praticar “a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivo” (NAVARRO; *et al*, 2004, p. 20). Neste contexto, é possível afirmar que:

a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Na prática da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada (CATANI; GUTIERREZ, 2001, p. 75).

Dentro deste pensamento de gestão democrática, faz-se necessário conceituar gestão pedagógica dentro do sistema público de ensino como

“uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, idéias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar”. (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2008, p. 4).

Oliveira, Moraes e Dourado (2008) ainda defendem que a construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas e financiamento pelo poder público. Para Oliveira e Fonseca (2005) a autonomia da gestão escolar é considerada como pré-requisito para a escola poder atuar estrategicamente, no sentido de alcançar a qualidade educacional

Para Dourado (2007, p. 924), a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, “tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”. Assim, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizacional e suas finalidades delimitadas pelos fins político-pedagógicos, desta maneira, a origem das instituições educativas, suas prioridades institucionais e seus processos de participação e decisão impactam diretamente em seu planejamento.

Nessa perspectiva, Dourado (2007, p. 924), ressalta que a concepção de gestão é ampla, além da implementação de processos de participação e decisão, é fundamental considerar as políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas, demarcados pelo “direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada.”

Para a construção de uma gestão democrática é necessário implementar alguns mecanismos de participação, ao que Navarro *et al* (2004), destaca: acesso ao cargo de diretor, elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola, autonomia da escola, participação estudantil, criação e estabilização de órgãos colegiados na escola, implementação de novas

maneiras de gestão e de organização escolar, financiamento público da escola e da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entende-se como mecanismo de participação colegiada na instituição educativa as maneiras ou formas que os segmentos sociais envolvidos nas comunidades escolar e local têm de participar ativamente da escola e do seu funcionamento, por meio do envolvimento coletivo nas discussões, no planejamento e na definição de projetos para a instituição escolar. Essa participação pode ocorrer de várias formas; cabe aos sistemas de ensino e às escolas definir as formas e os mecanismos de participação. Ou seja, em determinados momentos, a participação pode envolver toda a comunidade escolar e, em outros, pode envolver representantes democraticamente eleitos, e assim por diante. Entre os mecanismos e processos de participação que podem ser vivenciados em uma instituição educativa estão a escolha do dirigente escolar, o grêmio estudantil, o Conselho Escolar e o conselho de classe (BRASIL, 2014, p. 33-34).

Marques (2006, p.73), acrescenta “o deslocamento das responsabilidades para o nível local” como um fator essencial para que se torne possível a gestão democrática do sistema educacional, pois confere autonomia à escola. Assim um aspecto importante para a construção dos diferentes mecanismos de participação é a descentralização/municipalização das escolas. Ainda para Marques (2006), a questão da descentralização e da municipalização da educação possibilita uma gestão do sistema de ensino democrática, uma vez que as pessoas, por estarem mais próximas do município, poderiam tomar parte, de maneira mais ativa, na definição e controle de sua política.

Segundo Oliveira (2016, p. 29), a ênfase no poder local e na autonomia embasam os propósitos de uma educação cidadã. Para isso, a municipalização torna-se o eixo no processo de descentralização, com “viés marcadamente econômico, quando ocorre o repasse de recursos da esfera da União e a convocação à própria sociedade quanto à manutenção, acompanhamento social e avaliação dos programas e propósitos da educação pública”.

Para Oliveira (2016), esse processo, iniciado a partir da Constituição de 1988, precisa ser compreendido no contexto de inserção do país na redemocratização, pois vem pautado em uma proposta neoliberal, onde sua finalidade é a descentralização de poder, o que fica claro nos planos de autonomia e democratização das instituições sociais, que tomam um novo papel na realização das políticas públicas. Dando assim um caráter político ao processo de descentralização, onde “o Brasil passa a ser um dos países mais descentralizados na distribuição de recursos tributários e de poder político” (IDEM, p. 31).

Nesse contexto, com o intuito de sanar os problemas educacionais brasileiros gerados pelo excesso de centralização e falta da participação da sociedade nos assuntos da educação, foi lançado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República (em 1986), e nele a descentralização e participação como um programa para atender o pleito da mobilização

pela educação, com a participação da sociedade, mas, em seu conjunto, as demandas educacionais necessárias não eram atendidas pelo governo (OLIVEIRA, 2016).

Com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a responsabilidade da União nas políticas sociais “deve ser, progressivamente, descentralizada para os Estados e Municípios, com crescente participação da iniciativa privada e da comunidade” (BRASIL, 1994, p. 11).

Oliveira (2016, p. 40) destaca que com isso, novos setores começaram a fazer parte do meio educacional, entre eles os empresários, confirmando “as práticas descentralizadoras como articulação de uma proposta neoliberal”. Esse quadro permanece em ambos os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, com a participação do terceiro setor nas políticas educacionais, patrocinadas por organismos internacionais como Banco Mundial e FMI.

Marques (2006, p. 76) ressalta que “se para os defensores da agenda neoliberal, a defesa da participação se coloca com o fito da desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, para os setores progressistas a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais”.

Nesse contexto, após oito anos de discussão, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) é promulgada.

Ainda que prevaleçam concepções afinadas como jogo do sistema, a proposta da legislação educacional, ao ser construída, propiciou um momento único que se frutificou nos debates, nos embates das lutas dos setores que congregam os profissionais da educação e no engajamento dos setores sociais, que podem ser traduzidos a partir de um anseio de participação (OLIVEIRA, 2016, p. 43).

Navarro *et al* (2004, p.22), afirma que “a LDB redirecionou as formas de organização e gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, requerendo, entre outros, a implementação de processos de participação e gestão democrática nas unidades escolares públicas”. Nela a gestão democrática é enfatizada e ressalta que os estados e municípios deverão regulamentar seus sistemas de ensino.

A esse respeito, como já citado anteriormente, a lei institui o princípio da gestão democrática, ou seja, a obrigação de que a gestão das escolas se realize através de processos coletivos com envolvimento e participação da comunidade local e escolar. Assim, por gestão democrática, Navarro *et al* (2004, p.22) entende como “a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram”. A LDB/96 dispõe que:

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).

Souza e Pires (2018) ressaltam que a Gestão Democrática é um componente regulamentado nas normas de cada sistema de ensino, e que a participação deve ser trabalhada em dois aspectos, o primeiro interno à escola, com a ação dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da escola, o segundo externo, com a inserção de representantes da comunidade escolar na composição dos conselhos escolares.

Esse repasse de competências foi implementado com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, estabelecendo diretrizes e metas para as políticas educacionais, que foram repassadas nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME), mas a execução dos mesmos não aconteceu como se esperava. Em 2004, essa cobrança foi acentuada com “Os desafios do Plano Nacional de Educação”, documento que envolveu os Estados e municípios na elaboração destes planos em suas esferas e com isso traçando estratégias, dentro de sua realidade educacional, para alcançar resultados positivos em relação à qualidade da educação (OLIVEIRA, 2016).

Ainda de acordo com Oliveira (2016), em 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o financiamento da educação teve prioridade e as responsabilidades da educação básica foram repassadas aos municípios, com uma

ação articulada da União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e, também, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Também em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pautado na Gestão Participativa, com intuito de uma mobilização social em busca do aumento da qualidade da educação, assim promovendo a aprendizagem e alcançando resultados concretos (GADOTTI, 2008).

Outro aspecto da democratização do ensino é a demanda de eleição de diretores escolares, porém Marques (2006, p. 71) ressalta que isso não garante uma gestão participativa, pois estudos mostram que muitos destes gestores, depois de eleitos, se mostraram autoritários e centralizadores.

Costa e Silva (1998) demonstram que, apesar das eleições diretas de diretores expressarem democracia na gestão escolar, não existem mecanismos institucionais que possam controlar sua gestão.

Assim, em que pese as eleições evidenciarem avanços, revelam também, conforme os dados indicam, limites que parecem intransponíveis, ratificando que a ampliação da

participação da comunidade escolar não decorre exclusivamente das eleições para diretor, necessitando-se de outros mecanismos de democratização, a exemplo dos conselhos escolares (COSTA E SILVA, 1998, p. 107).

Nesse sentido, Marques (2006) ressalta que os conselhos escolares afirmam a participação da sociedade civil na gestão da escola, um espaço onde a democracia é construída através do desenvolvimento e das relações do grupo.

Marques (2006) ainda aponta que, na Educação, entre 1911 e 1930 existiram os conselhos de ensino e em 1931 são implantados os conselhos de Educação. Em ambos, os membros eram indicados de acordo com seus cargos no exercício público ou escolhidos entre entidades nacionais. Foi com a redemocratização, nos anos 1980, que a participação na gestão pública começou a ser reclamada pela sociedade, e com isso os conselhos se tornaram um espaço de luta para ampliar os direitos da população, qualificando a democracia através da presença da sociedade civil na formulação, execução e fiscalização das políticas públicas. O MEC define conselho escolar como:

órgão de representação da comunidade educativa, trata-se de uma instância colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador (BRASIL, 2004, p. 44).

O Conselho Escolar está vinculado ao Regimento da Escola, que deve ser construído coletivamente pela instituição, garantindo sua autonomia. Entre suas principais atribuições é possível destacar a “coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação”, como associação de pais, grêmio estudantil, entre outros, pois a construção da gestão democrática demanda a presença de diferentes segmentos. Neste sentido, a atuação dos Conselhos Escolares e de outros grupos de participação marca a passagem para a democratização, implementando de uma nova cultura nos processos decisórios dessas instituições (BRASIL, 2004, p. 45).

Nesse contexto, segundo Navarro *et al* (2004), o diretor assume o papel de coordenador, assumindo as responsabilidades e dividindo com os diferentes segmentos da escola formados pelas comunidades local e escolar. Assim, as atividades de planejamento escolar, eleições, calendário, projeto político-pedagógico, avaliação educacional, festas, entre outras podem contar com a presença dos professores, funcionários, estudantes, pais e outros membros interessados da comunidade externa. Desta maneira, torna-se importante pensar em como será organizada essa participação. Em algumas escolas a direção é formada por uma equipe gestora, que trabalha coletivamente na busca por soluções para melhorar o funcionamento da instituição, outras fortalecem o Conselho Escolar como “espaço de decisão e deliberação das questões

pedagógicas, administrativas, financeiras e políticas da escola” (NAVARRO, *et al* 2004, p. 54). Nesta situação, o Conselho se torna um aliado nas relações democráticas na escola.

Navarro *et al* (2004), ainda afirma que essa mudança fortalece a organização coletiva, onde a equipe gestora e os Conselhos Escolares, cada qual com suas atribuições definidas, trilham o caminho da democratização da gestão escolar. Nesse processo, o fortalecimento destas instâncias de participação, coaduna-se com a luta da sociedade pela presença cada vez maior de orientadores educacionais, coordenadores, professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade no processo de gestão, tornando-o inovador e construindo uma nova cultura escolar.

Neste viés, para contribuir com a gestão democrática do ensino público, é necessário retomar a discussão pautada no inciso II do art. 14 da LDB: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.”, pois, foi depois da sua promulgação que a Constituição Federal foi regulamentada na esfera da gestão democrática, assim, começando oficialmente nas instituições de ensino a prática real de constituição de um projeto escolar que descrevesse a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2005).

Segundo Gadotti (1994, p. 579), projetos são os planos do que queremos fazer, ele “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” e, desta maneira, “um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”.

Em outro momento Gadotti (2000) também salienta que não existe um projeto que não tenha objetivos, um rumo, uma direção política. Na escola não é diferente, desta maneira, todos os projetos pedagógicos da escola também são políticos.

Neste mesmo viés, Veiga (2010) argumenta que para guiar o trabalho da escola, antes de tudo, é imprescindível construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino.

Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p. 1).

Neste contexto, Veiga (1998, p. 11) defende que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é muito mais que um conjunto de planos de ensino, “ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Nele a reflexão e debate sobre os problemas da escola é constante, a fim de construir alternativas viáveis à realização de sua intencionalidade. Para isso, a participação da comunidade escolar

interna e externa é imprescindível para trabalhar com o foco na superação dos conflitos, eliminando as relações autoritárias e competitivas na busca de uma vivência democrática com o exercício da cidadania.

O projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa (BRASIL, 2004, p. 24).

Essa vivência democrática abre espaço para o questionamento do papel da escola diante das atuais transformações, demandando mudanças nas práticas docentes e escolares, com uma educação mais compatível com a vida profissional. Por outro lado, o autor argumenta que essas mudanças pressionam as escolas a se ajustar, causando efeitos substantivos na construção do PPP, pois existe o risco dele nem sempre traduzir “o corpo e a alma da escola”, o fundamento que orienta e caracteriza a ação educativa. O PPP da escola deve transparecer a escola, “com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações” (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse sentido, o PPP, ao se colocar como espaço de construção coletiva, direciona sua constituição para consolidar a vontade de acertar, no sentido de educar bem e de cumprir o seu papel na socialização do conhecimento. Assim, o PPP deve conter qual é a sua essência, seu eixo de sustentação e a finalidade da produção do trabalho escolar (BRASIL, 2005, p. 2).

Segundo Veiga (2010), a escola pública, gratuita e democrática deve ter seu PPP pautado nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. São eles que vão garantir seu funcionamento nas estruturas escolares, fazendo com que o PPP não seja apenas um documento que cumpre a legislação, mas que realmente aconteça no dia a dia da escola.

Já Gimeno Sacristan (2001) destaca que o PPP, como parte da gestão democrática, tem os mesmos princípios que orientam a escola pública e democrática: fundamentação e difusão da democracia, desenvolvimento da personalidade do sujeito, desenvolvimento e difusão da cultura, inserção dos sujeitos no mundo e função de custódia e cuidado. Estes princípios se relacionam mutuamente, ratificando as finalidades da escola pública.

Gadotti (2000, p. 38), ao tratar do PPP também apontou princípios para a gestão de uma escola democrática, na visão do autor são essenciais a autonomia e participação. Desta maneira, “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência do seu Projeto Político-Pedagógico”.

Com base nestes autores, pode-se verificar o consenso quanto ao caráter democrático da escola pública, destacando o PPP como ferramenta essencial na gestão democrática, fortalecendo o conceito de autonomia, participação e comprometimento coletivo.

Assim, a constituição do PPP é instrumento de luta contra a rotina e divisão do trabalho pedagógico no intuito de fazer da escola, não um espaço para “repetição de programa de treinamento”, mas com autonomia na formação de profissionais. Para isso são necessários, pelo menos, sete elementos em sua formulação: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2010, p. 6).

Esses elementos, na esfera federal, especialmente dentro do Ensino Superior e de Tecnologia, assumem uma dimensão muito mais ampla. Nesse sentido, o PPP é englobado em um documento maior, o Plano De Desenvolvimento Institucional (PDI).

O PDI tem suas origens na LDB, em seu Art. IX, que menciona, entre outras atribuições da União, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” Porém, o detalhamento operacional desta atribuição não foi definido, criando a necessidade de uma regulamentação específica (BRASIL, 1996, Art. 9).

Essa regulamentação veio após cinco anos com o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que “dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências” (BRASIL, 2001), ele, o art. 17 define:

A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações: [...] II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens: [...] b) plano de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2001).

A Lei Federal n. 10.861, em 2004, que “institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências” vem com o objetivo de avaliar as Instituições de Ensino Superior com a finalidade de aumentar a qualidade da educação e promover valores democráticos, respeitando a diversidade e garantindo a autonomia e identidade institucional (BRASIL, 2004).

Nela foi assegurada a participação da comunidade interna e externa à escola em seu processo de avaliação e ratificou o PDI como instrumento avaliativo em seu art.3:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2004).

O Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, detalhou o PDI, destacando os elementos obrigatórios no plano, entre eles, o Projeto Pedagógico da instituição (BRASIL, 2006).

O PDI deve apresentar alguns itens obrigatórios, como por exemplo: 1) missão, objetivos e metas da instituição; 2) projeto pedagógico da instituição; 3) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição; 4) organização didático-pedagógica da instituição; 5) perfil do corpo docente; 6) organização administrativa da instituição; 7) infraestrutura física e instalações acadêmicas; 8) oferta de educação a distância; 9) oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e 10) demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006). Segundo definição do Ministério da Educação, o PDI:

consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da Instituição de Ensino Superior - IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (BRASIL, 2016).

Importante salientar que o documento também deve estar atrelado com os resultados da avaliação institucional, pois são esses resultados que irão direcionar as ações do próximo PDI na tentativa de solucionar os problemas que foram identificados (BRASIL, 2014).

Segundo Fernandes *et al* (2009), fatores mercadológicos e vinculados a ciência e tecnologia fizeram com que as universidades sofressem algumas mudanças, dentre elas, a obrigatoriedade da elaboração de um planejamento estratégico, que foi designado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Com isso, “procedimentos e técnicas de planejamento estratégico, já amplamente difundido e utilizado nas empresas privadas, passam a ser difundido e praticado sistematicamente em instituições públicas de ensino superior” (Idem, p. 2).

Oliveira (2007, p. 35) define planejamento como “um processo desenvolvido para o alcance de uma situação desejada de um modo mais eficiente e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos pela empresa”. Ele classifica três tipos de planejamento: tático, operacional e estratégico.

Neste contexto, Fernandes *et al* (2009, p. 3) caracteriza o PDI como um plano estratégico, definido por Oliveira (2007, p. 36) como “o processo de desenvolvimento e

manutenção de uma referência estratégica entre os objetivos e capacidades da empresa e as mudanças de suas oportunidades no mercado”, estabelecendo a direção que a empresa deve seguir para otimizar a relação com o meio em que atua.

Bodini (1998, p. 2) ressalta alguns pontos sobre planejamento estratégico nas Universidades:

- a) A metodologia tradicional para o planejamento estratégico é possível de ser implantada em universidades, porém deve-se levar em consideração que as mesmas são sistemas complexos e que muitas vezes adaptações individuais serão necessárias.
- b) Se a estrutura e a dinâmica podem ser de livre escolha, o mesmo não se pode dizer do ambiente externo que define a finalidade do sistema. Isto porque a universidade está inserida no macrosistema nação e sua missão (ou finalidade) irá depender dos objetivos nacionais, recursos disponíveis, políticas industriais, tecnológicas, culturais e educacionais do país.
- c) Deve-se reconhecer que o principal cliente do sistema é a sociedade, e que seus anseios de eficiência/eficácia devem ser monitorados permanentemente de forma a identificar desvios entre o almejado e o alcançado.
- d) As universidades podem dar início ao planejamento estratégico priorizando alguma(s) de suas áreas, como por exemplo: ensino de graduação, e evoluindo gradativamente às outras.
- e) Implantar modelo participativo para administrar as mudanças.
- f) Transformar o planejamento em administração estratégica.

Ainda de acordo com Bodini (1998, p. 2), as IES se deparam com diversos fatores que exigem um planejamento para poder atender as demandas, internas e externas, gerando grandes transformações, fatores como diversidade de clientela, mudança do mercado, cortes nos gastos públicos, desenvolvimento de novas técnicas e pesquisas fazem com que o PDI da Instituição esteja sempre de acordo “com sua realidade e a complexidade do sistema ao qual está inserida, buscando otimizar os recursos disponibilizados pelos governos e com isso atender os anseios da sociedade por uma administração eficiente e eficaz dos recursos provenientes dela” (FERNANDES, *et al*, 2009, p. 06).

Em 2017, o Decreto n. 9.235 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, orienta a construção do PDI nas IES trazendo os elementos que devem ser observados (BRASIL, 2017).

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como esses fatores influenciaram no processo de construção coletiva do PDI do Instituto Federal de São Paulo e suas contribuições para a democratização de sua gestão pedagógica.

3. ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS E EXPANSÃO

Para situar o Instituto Federal de São Paulo como elemento de investigação e objeto de análise deste estudo, faz-se necessária uma breve retrospectiva acerca do percurso histórico do Ensino Técnico no Brasil, de modo a perceber como este foi construído e entendido, ao longo dos tempos e, com isso, será possível abordar de maneira construtiva o modelo que temos hoje em dia.

Em um segundo momento, este capítulo evidencia a importância da Rede Federal de Ensino no Brasil, com destaque aos Institutos Federais e sua importância no conjunto da educação profissional brasileira. O recorte é feito no Instituto Federal de São Paulo, instituição com maior número de Campus e municípios beneficiados, muitos deles distantes da capital, com números reduzidos de habitantes e sem opção de formação profissional gratuita na região. Entre 2008 e 2017 foram mais que 150 mil novos alunos ingressando em diferentes cursos, o que evidencia a importância desta expansão para o processo de democratização da educação.

3.1 HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Em 1808, a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil trouxe grandes mudanças sociais, econômicas e políticas para a Colônia. Sob a ótica da educação profissional, a formação de corporações de ofícios representou “o marco inicial da organização do trabalho no País, e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra” (FONTES, 1985, p. 14).

Conforme histórico inserido no Parecer CNE/CEB n. 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico,

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição 278 Pareceres de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (BRASIL, 1999, p. 277-278).

Segundo o Ministério da Educação, entre 1889 e 1929 (Primeira República), a educação profissional ganhou nova forma, e em 1909, Nilo Peçanha deu início ao ensino profissional, científico e tecnológico de alcance federal no Brasil. O Decreto 7.566 instituiu dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (uma em cada capital do Estado), buscando formar “operários

e contra-mestres”, com o ensino prático e os conhecimentos técnicos indispensáveis aos menores que desejarem aprender um ofício. A finalidade era proporcionar ensino profissional primário e gratuito aos indivíduos que eram chamados pelo governo de “desafortunados”, conforme a seguinte consideração:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

O decreto ainda estabelecia a criação das Escolas de Aprendizes Artífices como um dos primeiros deveres do Governo da República no intuito de formar cidadãos úteis à Nação. Desta maneira, a educação técnica no Brasil caracterizou-se, inicialmente, por um caráter assistencialista, voltada para a inclusão social de jovens de famílias com menor poder aquisitivo, onde o desenvolvimento intelectual e a formação de mão de obra qualificada não era a real intenção: "O governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla da mão-de-obra industrial" (FONTES, 1985, p. 24).

Nesta época, com o início da industrialização, a base da economia do País ainda estava focada na atividade rural e agrícola, segundo Batista e Silva (2016, p. 2), após as primeiras décadas do século XX, o surgimento crescente de indústrias no Brasil já trilhava o caminho das potências emergentes, assim forçando a mudança de uma sociedade rural para uma sociedade urbano-comercial.

A partir do governo Getúlio Vargas, com a aceleração modo capitalista de produção em seu sistema de desenvolvimento econômico, que a educação passou a ser necessária, aumentando significativamente sua demanda, o que possibilitou a construção de um projeto nacional de educação pública (BITTAR; BITTAR, 2012). Para Batista e Silva (2016, p. 2), esse fato condicionou as políticas educacionais internas a implantar cursos técnico-profissionalizantes para atender a demanda das formas avançadas de produção destas indústrias e, conseqüentemente, do comércio.

Nesse contexto, segundo Rosa *et al* (2015, p.165), “em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, houve a Reforma Francisco Campos, que criou, na letra da lei, um Sistema Nacional de Educação, e o Conselho Nacional de Educação, órgão destinado a prestar assessoria ao Ministério da Educação”. Para Vargas era necessário dar o sentido pedagógico da revolução.

Diante disso, várias medidas educacionais de abrangência nacional foram adotadas visando à constituição de um sistema nacional de educação, inclusive na educação profissional (BATISTA; SILVA, 2016, p. 3). Segundo Cunha (1983, p. 444), uma dessas medidas tomadas no primeiro semestre de 1931 em relação à formação escolar profissional, especificamente o ensino comercial, foi a sua instituição como uma parte paralela ao ensino secundário, “tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior”.

Para os portadores de certificados de conclusão da escola primária havia, no ensino comercial, a alternativa de ingresso no curso de auxiliar de comércio (dois anos) ou no curso propedêutico (três anos), este constituindo condição, ao lado do curso secundário, para ingresso nos cursos técnicos (um a três anos), compreendendo as seguintes modalidades: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, perito-contador. Os certificados conferidos por estes dois últimos cursos constituíam condição necessária para a matrícula no curso superior de administração e finanças (três anos), que conferia o diploma de bacharel em ciências econômicas (CUNHA, 1983, p. 444).

Bittar, Bittar (2012) afirmam em suas pesquisas que, também em 1931, a reforma Francisco Campos instituiu o ensino secundário após a conclusão do ensino primário (o ensino primário tinha duração de quatro anos), e o dividiu em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos e o complementar, com duração de dois anos. Estes ciclos não excluíram o caráter elitista da educação, pois ficaram extremamente seletivos, separados do Ensino Profissional e do Curso Normal, sendo obrigatórios para a entrada na universidade. Por outro lado, fez a reforma do ensino superior com a criação de universidades voltadas para:

a) à pesquisa científica e à cultura desinteressada; b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores; c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária (RIBEIRO, 2003, p. 102).

Essa reforma foi influenciada pelo movimento da Educação Nova, pois a criação de universidades era uma das reivindicações que prefigurava no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a concepção da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade de São Paulo (USP).

Anísio Teixeira, por meio dos Decretos n. 3.763 e n. 3.363, ambos de 1932, buscou diminuir as diferenças curriculares entre “as escolas pós-primárias, para futuros operários, das escolas secundárias, para futuros burocratas e profissionais liberais”, criando assim as escolas técnicas secundárias. Estas passariam a oferecer, além dos cursos secundários, cursos industriais e comerciais com ciclos comuns, desta maneira facilitando as possíveis

transferências de curso. Com isso, a dualidade do aparelho escolar era quebrada, abrindo caminho para uma escola única no grau médio (CUNHA, 1983, p. 445).

Cunha (1983, p. 445) ainda afirma que, por perseguição política, Anísio Teixeira foi demitido em 1935, e com ele o fim deste modelo, fazendo com que o ensino técnico secundário voltasse ao modelo anterior. Mas várias medidas desta política educacional foram “retomadas nas décadas seguintes, na vigência da Constituição liberal-democrática de 1946: a dessegregação dos ramos profissionais do ensino médio, o acesso irrestrito ao ensino superior e o próprio modelo de universidade”.

Com a Constituição Brasileira de 1934 o direito à educação se tornou legal, o ensino primário foi concebido a partir do princípio da gratuidade e de frequência obrigatória, o que propiciou conciliar os interesses do movimento Educação Nova, que defendiam a escola pública e gratuita para todos, e dos setores mais conservadores como a Igreja Católica, que defendiam a educação privada, pois além de obrigatório, o ensino passou a ser de responsabilidade da família e dos poderes públicos (BRASIL, 1934).

Segundo Cunha (1983, p. 444), as escolas de aprendizes-artífices também foram valorizadas neste período, “o órgão que as controlava passou a ter crescente importância na área do ministério: a Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, criada em 1931, transformou-se, em 1934, na Superintendência do Ensino Profissional, diretamente ligada ao ministro”.

Também em 1931, incentivado pela Associação Comercial e pela Federação das Indústrias de São Paulo, foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, com o objetivo divulgar a teoria da organização racional do trabalho, de Frederick Taylor. Sua importância cresceu a partir das consequências da crise econômica de 1929 e dos movimentos reivindicatórios de trabalhadores. Para eles, se fossem reduzidos os custos, seria possível elevar a produtividade e, assim, também os salários dos trabalhadores, tirando a força dos movimentos reivindicatórios. Para tanto, mostrava-se necessário o aumento da produtividade dos trabalhadores, e a formação profissional se tornava indispensável naquele momento (CUNHA, 1983, p. 446).

Segundo o Ministério da Educação, foi com a Constituição de 1937 que o ensino técnico passou a ser avaliado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia. Batista e Silva (2016, p. 04), apontam que na época do Estado Novo (1937 – 1945), com a reforma de Capanema em 1942 (Leis Orgânicas do Ensino) os industriais conseguiram regulamentar o ensino profissional no Brasil e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Porém Cunha (1983, p. 444), ressalta que essa reforma deixou claro o modelo dualista da concepção de Francisco Campos, distanciando o ensino secundário do ensino industrial.

Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (BITTAR; BITTAR, 2012 p. 159).

Ciavatta (2005, p. 4) também ressalta esse dualismo do ensino onde educação geral está reservada para as elites dirigentes e a educação para o trabalho para os desamparados, tomando um caráter estrutural a partir das leis orgânicas na década de 1940, quando a educação nacional foi segmentada “de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção”.

Segundo Batista e Silva (2016, p. 4), na década de 1930, com a diminuição da imigração para o Brasil, o setor industrial encabeçou a ideia da necessidade de substituir o trabalhador estrangeiro pela força de trabalho nacional, assim sendo imprescindível preparar e educar esse novo trabalhador para o mercado de trabalho,

Lembramos que esta preocupação dos industriais torna-se mais evidente com o crescimento dos projetos de industrialização do país, principalmente após Getúlio Vargas assumir o poder no Brasil. Neste sentido é que seria fundamental e urgente um projeto educacional que possibilitasse a formação de um novo homem, porém que fossem operários dóceis, saudáveis e produtivos, além de uma nova elite, capaz de comandar a sociedade dentro dos novos princípios da ordem burguesa (BATISTA; SILVA, 2016, p. 4).

Romanelli (1985, p.154), nos mostra que as leis que regulamentaram o ensino técnico e profissional foram promulgadas gradativamente e ficaram definidas da seguinte maneira:

a) Em 30 de Janeiro de 1942, o decreto-lei n° 4073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) em 28 de dezembro de 1943, saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei n° 6.141; c) e, em 20 de agosto de 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o decreto lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1985, p. 154).

De acordo com o exposto no Parecer CNE/CEB n. 16/99, o Governo Vargas também trouxe mais uma contribuição ao ensino profissional, através de um Decreto-Lei, “estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei,

dispôs sobre a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Assim estimulando a indústria a contratar meninos em risco social.

Já em 1946, após o primeiro governo de Vargas e no pós-Segunda Guerra Mundial, foi promulgada a quarta constituição brasileira, reafirmado o direito à educação obrigatória e gratuita ao ensino primário. Em seu segundo governo, Getúlio Vargas, deixou uma série de mudanças no respeito do desenvolvimento, modelo econômico e a forte industrialização orientada pelo Estado (BRASIL, 1946).

Na década de 1950, segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - FGV, Juscelino Kubitschek assumiu um governo regido “por uma Constituição liberal, por um sistema partidário de âmbito nacional, por um Congresso valorizado, por eleições livres e periódicas e pela liberdade de imprensa” (FGV, 2017, p. 32).

Essa liberdade pública abriu espaço para os chamados intelectuais públicos, entre eles estavam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, envolvidos nos projetos de modernização do país,

a geração intelectual de 1950 produziu conhecimentos que reafirmaram sua missão política e social na construção de um projeto de nação, a exemplo da intensa participação da maioria na condução das políticas educacional e cultural. A educação, diga-se de passagem, era central no debate e se apostava nas ações planejadas para sua universalização. O encontro entre Anísio Teixeira (1900–1971) e Darcy Ribeiro (1922–1997) no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) é emblemático deste tempo dos intelectuais missionários. Juntos, os dois homens públicos enfrentaram não poucos embates perseguindo o projeto da educação pública, laica, gratuita, de qualidade (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 586).

Em seu programa de metas, o presidente Juscelino Kubitschek não enfatizou a educação como parte de seu plano de desenvolvimento, deixando para o último item, meta 30, a formação de pessoal técnico. Neste item, com duas páginas, foram traçadas as metas numéricas para a educação primária, ensino médio (enfatizando a educação industrial e agrícola) e ensino superior. Aqui a formação técnico-profissional passou a ser sinônimo de modernização (BRASIL, 1958, p. 95-96).

Neste contexto, o marco da educação básica, ficou por conta do manifesto de educadores *Mais uma vez convocados*, publicado em 1959, dando continuidade ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. Miglievich-Ribeiro, (2017,) ainda afirma que o final da década de 1950 dividiu o país sobre o papel da educação na definição dos rumos nacionais. Os representantes dos Pioneiros da Educação Nova, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lutavam pela ampliação da rede pública de ensino e Carlos Lacerda junto com Dom Hélder Câmara defendiam o ensino privado.

No final do governo de Kubitschek, foi enviado para o Congresso Nacional a proposta, elaborada por Darcy Ribeiro, da criação da Universidade de Brasília, sendo sancionada em 1961 por João Goulart com Darcy Ribeiro e a Anísio Teixeira na reitoria (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 593).

Um dia me declararam educador, e com esta qualidade fui encarregado de projetar um novo modelo de universidade. Foi a Universidade de Brasília da qual eu fui o primeiro reitor e onde tentei repensar a universidade como instituição. [...] a universidade é o útero na qual a classe dirigente se reproduz, e se reproduz com enorme eficácia; 99% das pessoas que saem da universidade saem com a sua carreira, qualificados socialmente para não ser povo; é uma máquina de fazer com que as pessoas se convertam em "não-povo", e saem todos para serem perfeitos guardiões do sistema: para se casar, para se comportar bem (RIBEIRO, 1978, p. 1).

A necessidade de uma discussão mais efetiva sobre a educação se consolidou na criação de uma lei própria para a Educação, assim a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo. Lei esta que só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, com o número 4.024, no governo do presidente João Goulart. Aqui os escola-novistas tiveram suas teses derrotadas, pois essa lei garantia a obrigação da educação pelo Poder Público, mas oferecia liberdade para instituições privadas praticarem o ensino em todos os graus.

Segundo Favretto e Scalabrin (2015, p. 18527), com a promulgação da primeira LDB, em 20 de dezembro de 1961, “houve a equiparação da educação profissional ao ensino propedêutico, possibilitando o prosseguimento de estudos para os concluintes dos cursos profissionais”. Esse fato trouxe progressos, porém essa garantia de equiparidade não findou o dualismo estrutural. Na LDB/1961 existem duas divisões distintas de ensino:

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. § 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário. § 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico. Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. § 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos. § 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido (BRASIL, 1961, cap. III).

Também na década de 1960 ocorre uma ênfase à Educação Popular, como legado construído por Paulo Freire, pois as altas taxas de analfabetismo mostraram a ineficiência de todas as reformas até então propostas e a omissão do Estado pela falta de cumprimento de suas próprias leis. O grande obstáculo à escolarização esteve centrado na dificuldade de fazer chegar as instituições de ensino em todas as regiões, pois o Brasil ainda era um país com alta concentração rural e raras eram as fazendas que possuíam escolas.

Em 1964 ocorreu o golpe civil-militar, assim entendido, pois à frente do poder estavam as forças militares sustentadas pelos grandes capitalistas nacionais e internacionais. Por mais de vinte anos o poder ditatorial promoveu a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, sendo que a escola primária se destinava a capacitação do aluno para uma atividade prática, o ensino médio visava a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país e o superior formava a mão de obra especializada (SAVIANI, 2008).

Ainda, de acordo com Saviani (2008), no decorrer deste regime, também houve o fortalecimento do setor privado do ensino com o incentivo da privatização e a implantação de uma estrutura organizacional que ainda é vigente, principalmente na graduação e implantação da pós-graduação.

A atualização da LDB/1961 veio em 11 de agosto de 1971, com a lei n. 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Nesta edição, fixou-se a educação profissional no segundo grau de forma obrigatória e aceitou que a educação profissional deixasse de ser restringida a instituições especializadas, passando também a ser responsabilidade dos Estados.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequencia, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971, cap. I).

O contexto da elaboração desta proposta teve início em 1969, com diversas manifestações reivindicando mais vagas em universidades públicas, o que não era viável, pois além da limitação de recursos também existia a “limitação de oportunidades ocupacionais para egressos de cursos superiores” (CUNHA, 2014, p. 920).

Neste contexto, a criação deste modelo de ensino profissionalizante estava fundamentada na necessidade de compor um ensino médio que oferecesse aos formandos uma habilitação profissional. Essa necessidade decorre da importância de “combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional” (CUNHA, 2014, p. 920).

Assim, em um momento político autoritário, o general Emílio Médici sancionou a lei n. 5.692/71, onde determinava que

o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014, p. 914-915).

Essa sistematização do saber atrelada com formas de produção na educação de 2º grau permitiu que as habilitações profissionais pudessem ser efetivadas em regime de parceria com as empresas no formato de estágio, em que as empresas não teriam vínculo empregatício algum com o estagiário (BRASIL, 1971).

Para Cunha (2014, p. 358), essa política de profissionalização no 2º grau, universal e compulsória, contradizia com o objetivo de “evitar a precoce opção pela carreira” do ciclo básico dos cursos superiores de graduação. Contradições como esta fizeram Cunha (2014, p. 914) acreditar que “a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau” foi o grande fracasso da ditadura no campo educacional.

Para Cunha (2014), várias foram as insatisfações das escolas perante essa lei, desde falta de recursos financeiros e docentes qualificados, passando pelo problema da falta de carga horária dos componentes da educação geral, a não cooperação das empresas, a dificuldade de conhecimentos sobre o mercado de trabalho e outras. Para solucionar essas dificuldades o Parecer n. 76/75 reinterpretou a Lei n. 5.692/71, mudando o entendimento do ensino profissional, que deixou de ser o ensino de um conhecimento técnico restrito e pouco flexível para “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola” (PARECER n. 76/75, *apud* CUNHA, 2014 p. 929-930).

O parecer também agrupou as habilitações profissionais em alguns grupos de habilitações básicas, como edificações, administração, saúde, comércio, eletrônica, mecânica, entre outras. Assim,

a divisão antes bem definida entre a parte geral e a parte especial do currículo, ficou menos distinta pelo reconhecimento de que havia disciplinas da parte de educação geral que podiam ser consideradas instrumentos de habilitação, constituindo parte da formação especial. Assim, na organização dos currículos, cada escola poderia aumentar a carga de disciplinas de educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a parte especial (CUNHA, 2014, p. 914-928).

Além disso, Favretto e Scalabrin (2015, p. 18528), afirmam que o governo não ofereceu subsídios para os Estados oferecerem um ensino profissional de qualidade e de acordo com as demandas de desenvolvimento do país. Neste contexto, a partir destas reformas, a lei n. 7.044/82 tornou optativa a profissionalização do ensino de 2º grau, no momento que publicou em seu quarto artigo que “à preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, art.4). Assim, as escolas poderiam escolher entre oferecer apenas o ensino acadêmico ou a opção do ensino técnico integrado.

Kuenzer (1989, p. 23), ressalta que, “mesmo com a proposta homogeneizante da Lei 5692/71 a heterogeneidade do 2º grau nunca foi superada, uma vez que é determinada, não pela escola, mas pela diferença de classe, que define as condições de acesso e permanência no sistema de ensino”. Assim, é ingênuo acreditar que a escola vai superar essa dualidade estrutural, visto que suas origens se pautam na “divisão social e técnica do trabalho”.

Cunha (2014, p. 361) defende que a ditadura deixou dois legados para a educação pública: “a educação tratada em função da simbiose Estado-capital; e a educação tratada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade”. Assim intensificando a dualidade entre o ensino público e ensino privado e trazendo, através do ensino médio profissionalizante, “o trabalho como um direito do homem é um dever social” (IDEM, p. 361), onde cada indivíduo contribui de acordo com suas capacidades para o funcionamento do conjunto da sociedade. Saviani (2008, p. 298) definiu esse período como a “institucionalização da visão produtivista de educação”.

Com o fim do Regime Militar em 1985, iniciou-se a Nova República e junto o desafio da redemocratização do Estado Brasileiro. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, tornando a educação um direito ao cidadão. Corroborando um importante progresso nas políticas públicas educacionais a Carta Magna preconiza que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI - gestão

democrática do ensino público, na forma da lei; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, art. 206-208).

Machado (2008) ressalta que, embora não expressa de maneira específica como um direito pela redação constitucional, a educação profissional e tecnológica se faz presente no momento em que se apresenta atrelada aos princípios constitucionais, que defendem o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo pela educação, dando condições para a “efetividade do direito ao trabalho socialmente útil e digno, como instrumento fundamental ao trabalhador, à sua proteção e à sua realização como ser humano” (IDEM, p. 7-8) enfatizando a educação como ferramenta para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 206).

Com o novo período democrático, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei n. 9.394/1996. Em referência ao ensino profissional, traz em seu capítulo II disposições específicas para sua regulamentação:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. *Parágrafo único.* O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. *Parágrafo único.* Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, art. 39-42).

Também pode-se observar que a LDB/96, em seu art. 27, estabelece as diretrizes para os conteúdos curriculares da educação básica, prefigurando a orientação para o trabalho como princípio educativo. Saviani (1994, p. 12) defende que para isso é necessária uma “universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos”, o que antes era uma utopia, passa a ser requisito para o desenvolvimento do processo produtivo.

Kuenzer (1989, p. 23), defende que o desenvolvimento da ciência e tecnologia aboliu o princípio educativo baseado na severa divisão de papéis intelectuais e instrumentais. Essa modernidade “traz novas formas de relação entre ciência e trabalho”, exigindo a formação de um indivíduo político e produtivo, onde a dimensão politécnica da educação:

será compreendida como a apropriação dos princípios teóricos-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe (KUENZER, 1989, p. 24).

Segundo Kuenzer (1989, p. 24) essa sociedade criou um intelectual diretamente produtivo, Gramsci o chamou de “intelectual moderno”, onde a formação tem como base “um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente (trabalhar tecnicamente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente”.

Nesse sentido, o Parecer 16/99, entende que o preparo para profissões técnicas, segundo o parágrafo 2º do art. 36 da LDB/1996, poderá ocorrer:

no nível do ensino médio, após ‘atendida a formação geral do educando’, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva (BRASIL, 1999, p.574).

Favretto e Scalabrin (2015, p. 18529), assinalam que é nítido o interesse e cuidado da LDB/1996 para que a educação profissional envolvesse as atuais características do setor produtivo, sendo fundamental desenvolver competências para suprir as diferentes demandas, não se limitando a uma habilitação específica.

Após um ano, para atender interesses da sociedade em cursos mais rápidos e mais atrativos financeiramente, foi publicado o Decreto n. 2.208/1997, regulamentando os artigos 36 e de 39 a 42 da LDB/1996. Traçando, assim, os objetivos da educação profissional, reorganizando-a nos níveis básico (sem escolaridade mínima), técnico (ensino médio) e tecnológico (ensino superior), atendendo o setor produtivo na capacitação dos trabalhadores, permitindo a parceria entre governos e sociedade civil e separando o ensino médio regular da educação profissional. Em seu art. 5º o referido Decreto define que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2-4).

Neste período, a política educacional era comandada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e se distinguiu pelo “fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. O diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados” (DURHAM, 1999, p. 232-233). Assim, como previa a LDB/1996, o então presidente apresentou o Plano Nacional da Educação (PNE).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1996).

O PNE apresentava as seguintes prioridades: 1 - oferta de ensino fundamental, 2 - educação de jovens e adultos, 3 – extensão da educação para a educação infantil, o ensino médio e educação superior. Também foram incluídos nas pautas das políticas educacionais os temas de educação indígena, a educação especial e formação para a o trabalho. Os avanços no sentido da democratização do ensino também vieram com a criação, em 1996, e sua implementação em 1998, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o incentivo na formação de professores, o apoio ao programa bolsa-escola e outros programas visando a ampliação do ensino (DURHAM, 1999).

No período entre 2003 e 2011 Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República por dois mandatos e, segundo Bittar, Bittar (2012), uma de suas decisões de maior impacto na área da educação foi a criação, em 2006, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que amplia o compromisso do poder público quanto a oferta e manutenção da educação básica, sendo que este passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim resgatando o conceito de educação básica como um direito.

O governo também investiu na educação superior pública, levando o ensino superior para regiões menos desenvolvidas da Brasil, abriu novas Universidades Federais fora dos grandes centros e criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A grande mudança foi o fato deste governo ter como foco a inclusão das camadas com menor poder aquisitivo a este nível de ensino, prevendo cotas a jovens negros ou indígenas com a Lei n. 12.711/12, além dos programas para permitir e aumentar o acesso e a permanência de pessoas destas camadas sociais à educação superior nas instituições privadas, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) – Lei n. 11.096/05 e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – Lei n. 10.260/01 (BRASIL, 2016).

Neste contexto, o ensino técnico federal teve seu maior investimento da história, construindo entre os anos de 2003 e 2010 mais que o dobro de escolas técnicas existentes no Brasil até então, estes dados serão detalhados a seguir, quando exploraremos a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

A política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve continuidade nos governos da Presidente Dilma Rousseff, entre 2011 e 2015, quando foi afastada do poder. Em seu primeiro período de mandato, a presidente Dilma confirma a disposição em ampliar a oferta de educação técnica, implantando diversos projetos, sendo que, para o Ensino Técnico, foi criado, por meio da Lei 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Segundo o Ministério da Educação, este programa teve “o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”. Dentre as iniciativas e ações atreladas ao Pronatec esteve inserida a continuação do programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que possibilitou a ampliação da oferta de cursos de formação e qualificação nas escolas já existentes e a criação de novas unidades em cidades polo, em diversas regiões brasileiras (BRASIL, 2016).

3.2 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS

Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 71-72), o ano de 2009 foi decisivo para a Educação Profissional e Tecnológica, pois no seu início os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes foram instituídos a partir da promulgação da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Em seu primeiro artigo a referida legislação define:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p.71-72) ainda afirmam que, para muitos profissionais dessa modalidade da educação, a criação dos Institutos Federais marcaria história no país devido ao seu caráter inovador e ousado.

Essa mudança iniciou com a posse do presidente Lula em 2003, segundo Ramos (2014, p.68), a equipe que assumiu o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica estava disposta a reconstruir a política pública para a educação profissional e

tecnológica “resgatando as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso” (BRASIL, 2004).

No segundo mandato do presidente, importantes políticas foram tomadas em relação à educação profissional e tecnológica, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o Programa Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, ampliando suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico (RAMOS, 2014).

Para Ferretti (2011, p. 789), os aportes destas instituições são exemplos para gerar “uma atuação integrada e referenciada regionalmente, de acordo com alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação”.

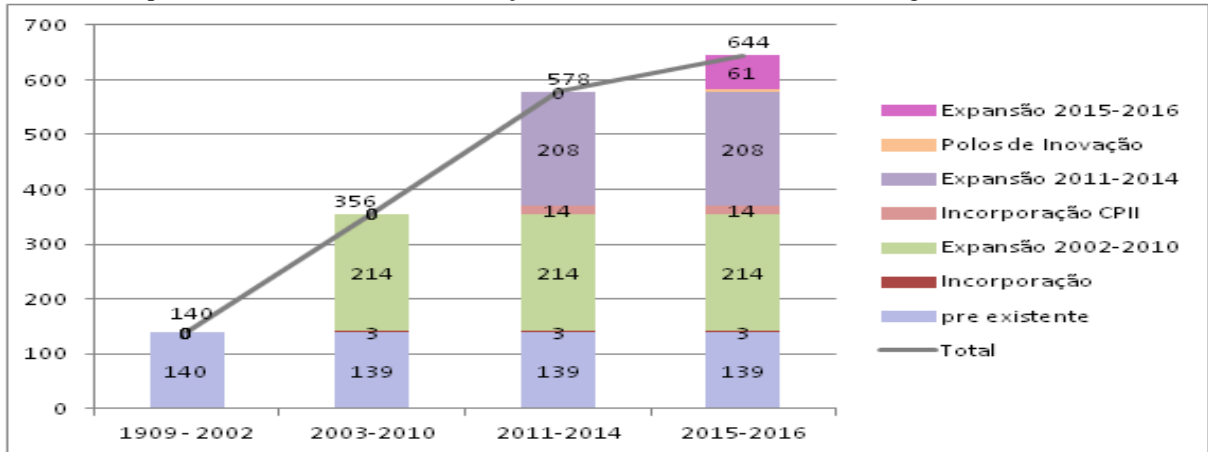
Desta maneira, a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, além de ampliar suas funções na questão do ensino, levou o acesso ao conhecimento científico aos diversos municípios distantes das capitais e do eixo comercial. A seguir é possível acompanhar esta evolução.

3.3 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do plano de expansão da educação profissional, vivenciou o maior desenvolvimento de sua história, uma vez que entre 1909 e 2002 o Brasil possuía apenas 140 escolas técnicas. No período do Governo Lula, entre 2003 e 2010 a expansão permitiu a inauguração de 214 novas instituições e incorporou outras três, totalizando 356 instituições com oferta de educação técnica e tecnológica, ligadas a rede federal de ensino.

O governo da Presidente Dilma Rousseff deu continuidade na política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em seu primeiro mandato, a presidente Dilma confirma a ampliação da oferta de educação técnica, quando se registra, entre 2011 e 2014 a construção de 208 novas unidades e a incorporação do Colégio Pedro II com 14 unidades, chegando a marca de 578 instituições federais e entre 2015 e 2016 mais 61 novas instituições e cinco polos de inovação, totalizando 644 unidades da Rede Federal que operam nessa modalidade de ensino, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades



Fonte: Brasil, 2016.

Após a promulgação da Lei n. 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece educação profissional em todos os níveis e, segundo o MEC (BRASIL, 2018), é formada pelas seguintes instituições:

1. Colégio Pedro II: o Colégio Pedro II foi fundado em 1837, sendo uma das mais tradicionais instituições de ensino público básico do país. Composto por 14 Campus distribuídos em três municípios do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II oferece turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Integrado ao Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Também possui uma Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura com diversos programas, eventos e cursos de Lato e Stricto Sensu (COLÉGIO PEDRO II, ano 2018).
2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR: a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em universidade deu origem a UTFPR. Composta por 13 Campus distribuídos em 13 municípios do Paraná, a instituição oferece cursos técnicos, cursos de graduação, extensão, pós-graduação Lato e Stricto Sensu (UTFPR, ano 2018).
3. Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET: Com origem nas Escolas Técnicas Federais, os CEFETs estão localizados nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. As instituições oferecem Ensino Médio Regular e Integrado ao Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cursos de graduação, extensão, pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Na Tabela 1 pode-se observar a quantidade de Campus por instituição e a quantidade de municípios atingidos, ressaltando que existem cidades com mais de uma unidade.

Tabela 1: Centros Federais de Educação Tecnológica

Centros Federais de Educação Tecnológica	Campus	Municípios
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	8	6
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	9	9

Fonte: Brasil (2016).

4. Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - ETVs: De acordo com o Ministério da Educação, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais estão distribuídas em diversos estados, são instituições de ensino técnico com autonomia administrativa e financeira ligadas às universidades federais. Oferecem cursos técnicos, extensão e pesquisa para os setores agropecuário, saúde, artes, indústria e serviços. A Tabela 2 indica a instituição e a qual Universidade está vinculada. O Ministério da Educação também indica nesta categoria o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE com cursos de pós-graduação.

Tabela 2: Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escolas Técnicas	Universidade Federal
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário	UFV
Centro de Formação em Saúde	UFTM
Centro Técnico Pedagógico	UFMG
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB
Colégio Politécnico de Santa Maria	UFMS
Colégio Técnico de Bom Jesus	UFPI
Colégio Técnico de Floriano	UFPI
Colégio Técnico de Teresina	UFPI
Colégio Técnico Frederico Westphalen	UFMS
Colégio Técnico Industrial Santa Maria	UFMS
Colégio Técnico	UFMG
Colégio Técnico	UFRRJ
Colégio Universitário	UFMA
Escola Agrícola de Jundiá	UFRRN
Escola Agrotécnica	UFRR
Escola de Enfermagem	UFRRN
Escola de Música	UFPA
Escola de Música	UFRRN
Escola de Teatro E Dança	UFPA
Escola Técnica de Artes	UFAL
Escola Técnica de Saúde De Cajazeiras	UFCEG
Escola Técnica de Saúde	UFPB
Escola Técnica de Saúde	UFU
Teatro Universitário	UFMG

Fonte: Brasil (2016).

5. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Também com origem nas Escolas Técnicas Federais, de acordo com o site institucional, passaram pela denominação de Centros Federais de Educação Tecnológica e foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Presentes em 26 estados

e no Distrito Federal, os Institutos Federais somam 578 Campus distribuídos em 533 municípios. A instituição oferece cursos técnicos, cursos de graduação, extensão, pós-graduação Lato e Stricto Sensu. A Tabela 3 indica, por Estado, a quantidade de Institutos Federais, de Campus em cada um deles e de municípios beneficiados.

Tabela 3: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

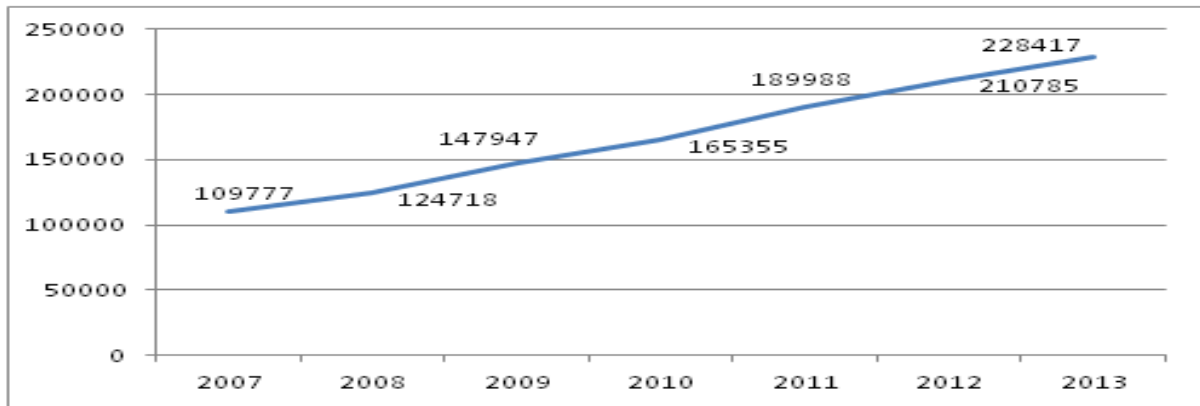
Estado	IF	Campus	Municípios
RN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	20	18
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	23	22
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	14	14
SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	22	20
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	15	15
PB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	17	16
AL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	16	15
DF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	11	1
GO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	14	13
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	12	12
MT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	19	18
MS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	10	10
MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	18	17
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul De Minas	8	8
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais	10	10
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte De Minas	11	11
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	9	7
PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	15	15
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	7	6
RO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	9	8
RR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	5	4

SP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	38	37
SE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	9	9
TO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins	11	11
AC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	6	5
AP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	5	5
AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	15	13
CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	31	30
ES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	22	21
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	28	26
PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	18	17
PR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	25	23
PI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	20	18
RJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	12	9
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	12	10
RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul	17	16
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	10	10
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	14	13

Fonte: Brasil (2016).

A partir da análise destes dados pode-se verificar a quantidade de municípios atendidos de forma direta, locais onde foi implantada uma unidade da Rede Federal, e de forma indireta, cidades do entorno que também usufruem dos benefícios das instituições. Segundo dados do Observatório PNE (2017), no ano de 2013 foram 228.413 matrículas contra 109.777 em 2007. No Gráfico 2 pode-se observar esse crescimento.

Gráfico 2: Matrículas de Educação Profissional Técnica na rede federal

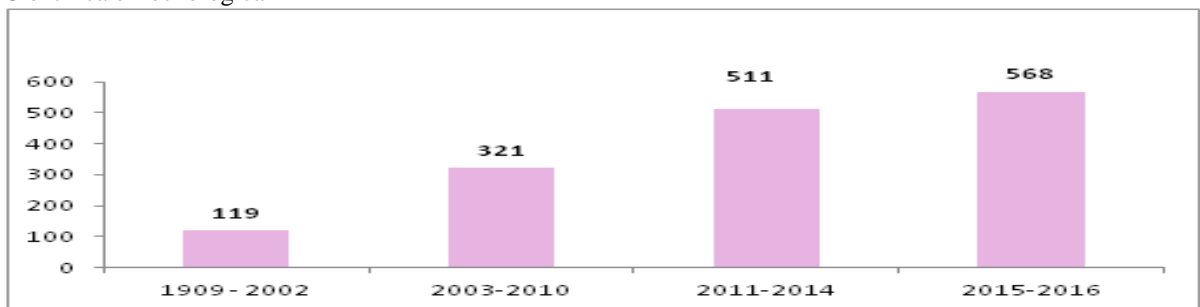


Fonte: Observatório PNE (2017).

Estes indicadores correspondem à soma das matrículas da Educação Profissional de Nível Médio na Rede Federal nos cursos técnicos integrados, concomitante e subsequente. Esse crescimento, ano após ano, indica a importância da presença destas instituições em diferentes regiões do Brasil, levando em consideração a responsabilidade na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da Educação Profissional.

Segundo o Ministério da Educação, até 2016 foram 568 municípios beneficiados com esta expansão (BRASIL, 2016). O Gráfico 3 indica um aumento de, aproximadamente, 400% na quantidade de municípios atendidos pela Rede Federal.

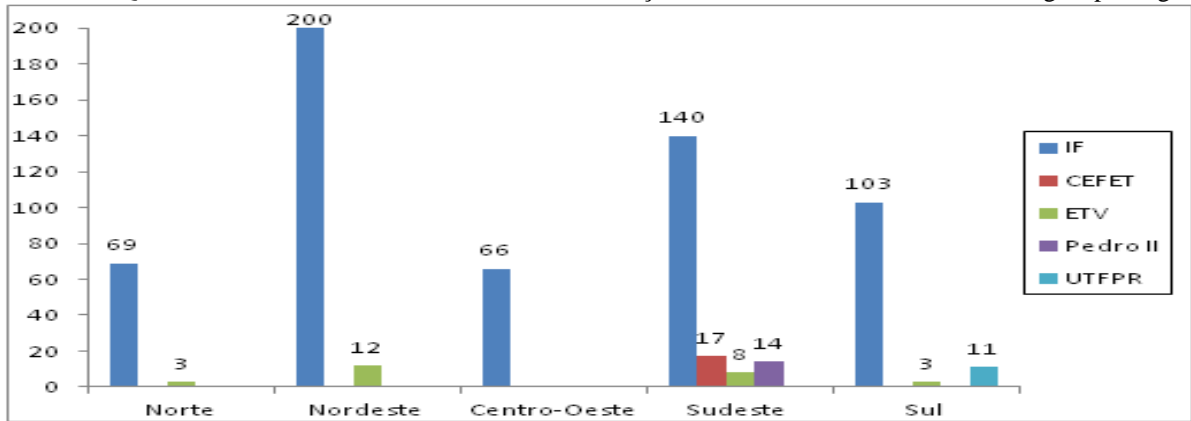
Gráfico 3: Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2016).

Mais do que a ampliação da Rede, a expansão se configura como um processo de democratização do ensino quando leva a educação de qualidade aos lugares distantes e de difícil acesso, dando oportunidade de qualificação profissional e crescimento pessoal a moradores de regiões de difícil acesso e baixa mobilidade. O Gráfico 4 indica a quantidade de escolas por região do Brasil.

Gráfico 4: Quantidade de escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por região



Fonte: Brasil (2016).

A forte presença dos Institutos Federais em todas as regiões do Brasil pode ser identificada sendo, que em alguns Estados, esta é a única opção de educação técnica profissional da Rede Federal. Segundo dados apurados pelo MEC (BRASIL, 2018), estas instituições estão presentes em 63 municípios da região Norte, 193 municípios da região Nordeste, 150 da região Sudeste e 110 no Sul.

De acordo com IBGE (2000), o Brasil possui 545 microrregiões, desta maneira é possível concluir que a Rede Federal está presente na grande maioria das microrregiões do país, caracterizando o esforço da União em garantir o acesso da população aos cursos de educação profissional de nível médio.

A relevância desta mudança pode ser observada com o aumento de 4,6 vezes em relação à quantidade de escolas num período de 13 anos, permitindo o funcionamento de 644 Campus de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica espalhados pelo Brasil, muitos deles em cidades distantes, de difícil acesso e com números reduzidos de habitantes, onde não existe opção de formação profissional gratuita na região.

Entre 2007 e 2013 foram mais de um milhão de novos alunos ingressando em diferentes cursos e diferentes regiões do Brasil, o que evidencia a importância desta expansão para o processo de democratização da educação.

Atingindo um total de 568 municípios, pode-se verificar que existe Instituto Federal em todos os 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal. A Rede Federal está presente na grande maioria das microrregiões brasileiras, destacando a relevância da presença destas instituições em diferentes regiões do Brasil, levando em consideração a extensão territorial, as demandas sociais e culturais, vinculando a Educação Profissional com os arranjos produtivos locais.

3.4 INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Em um retrospecto histórico é importante destacar que a instituição, objeto deste Estudo de Caso, teve sua fundação em 1909, originalmente como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. Em sua história também foi denominado Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Segundo o Projeto Pedagógico da Escola Técnica Federal de São Paulo (1999), o início da expansão das atividades do IFSP começou em 1987 com o PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, com unidades descentralizadas vinculadas à então Escola Técnica Federal de São Paulo. A primeira delas foi a unidade de Cubatão (1987), quase dez anos depois, em 1996, a segunda unidade de ensino descentralizada foi de Sertãozinho.

Em 1999, de acordo com o Decreto/sem número de 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), e junto com o Decreto n. 2.855 de 2 de dezembro de 1998, tem suas possibilidades de atuação e objetivos ampliadas, sendo assim, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e licenciatura.

Art 3º As Escolas Técnicas Federais, observadas as características definidas no artigo anterior, têm por objetivos: [...] IV - ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; [...] VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica (BRASIL, 1998, art. 3).

Desta maneira, as características da instituição criada há quase um século, foram alteradas abrindo novas oportunidades de atuação educacional e de discussão dos objetivos de sua função social (IFSP, 2013).

Em 2003, com a posse do presidente Lula inicia-se a Expansão da Rede de Instituições Profissionais Federais. Segundo Ferretti (2011, p. 789), as contribuições destas instituições são modelos para promover “uma atuação integrada e referenciada regionalmente, de acordo com alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação”.

Haddad (2008, p. 18-19) ressaltou a importância da sintonia dessas instituições com os arranjos produtivos locais, e o estímulo “[à] pesquisa aplicada, [à] produção cultural, [ao] empreendedorismo e [ao] cooperativismo” apoiando “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão”.

Em decorrência dessas mudanças, foram criadas unidades de ensino descentralizadas do CEFET/SP quando, em 2006 inaugurou-se as unidades de Guarulhos, Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba e São João da Boa Vista. Em 2008, também ocorre a criação de unidades em São Roque e São Carlos.

A partir de 2008, como parte do Projeto de Expansão da Rede Federal, é instituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Instituto Federal, suas atividades foram ampliadas, possibilitando, além do Ensino Técnico, a inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando assim o desenvolvimento de soluções tecnológicas em benefício à comunidade. Também foram promulgadas as atividades de ensino superior e pós-graduação, fazendo com que o IFSP tivesse a relevância de universidade e destacando-se pela autonomia.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Segundo a lei, esta nova oferta é possível desde que todas as unidades garantam os balizadores de 50% das atividades em educação profissional técnica de nível médio e 20 % em licenciatura (BRASIL, 2008).

A Lei n. 11.892 também define que cada Instituto Federal será organizado em estrutura multicampi e terá uma reitoria. Desta maneira, no Estado de São Paulo, as nove unidades de ensino descentralizadas citadas acima, mais a unidade original de São Paulo, são instituídas como Campus do IFSP.

Assim, a instituição passou a ter autonomia para criar cursos e ampliar seus Campus, “sendo organizado em estrutura com vários campi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais” (IFSP, 2013, p.46).

Nesse contexto, como continuidade desse processo, o Ministério da Educação no governo Lula, concretizou a construção e funcionamento de mais de 18 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 28 Campus em

funcionamento até o ano de 2013. Na tabela 4 são indicados os Campus em ordem cronológica de inauguração:

Tabela 4 –Campus inaugurados entre 2009 e 2010 do IFSP

Campus	Autorização de funcionamento	Ano de inauguração
Campos do Jordão	2010	2009
Araraquara	2010	2010
Barretos	2010	2010
Birigui	2010	2010
Boituva	2009	2010
Capivari	2009	2010
Catanduva	2010	2010
Itapetininga	2010	2010
Jundiá	2010	2010
Matão	2009	2010
Piracicaba	2010	2010
Suzano	2010	2010
Presidente Epitácio	2010	2011
Avaré	2010	2011
Hortolândia	2010	2011
Votuporanga	2010	2011
Registro	2010	2012
Campinas	2010	2012

Fonte: IFSP (2013).

No período do governo Dilma (2011-2016) ocorreu a autorização de funcionamento de mais de 8 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 36 Campus do IFSP em funcionamento até o ano de 2016.

Os Campus aprovados neste período, são indicados na Tabela 5:

Tabela 5 –Campus aprovados entre 2011 e 2016 do IFSP

Campus	Autorização de funcionamento	Ano de inauguração
São José dos Campos	2013	2012
Jacareí	2013	2014
Sorocaba	2013	2014
Itaquaquecetuba	2014	2015
Pirituba	2014	2015
Tupã	2015	2015
Ilha Solteira	2015	2016
São Miguel Paulista	2015	2016

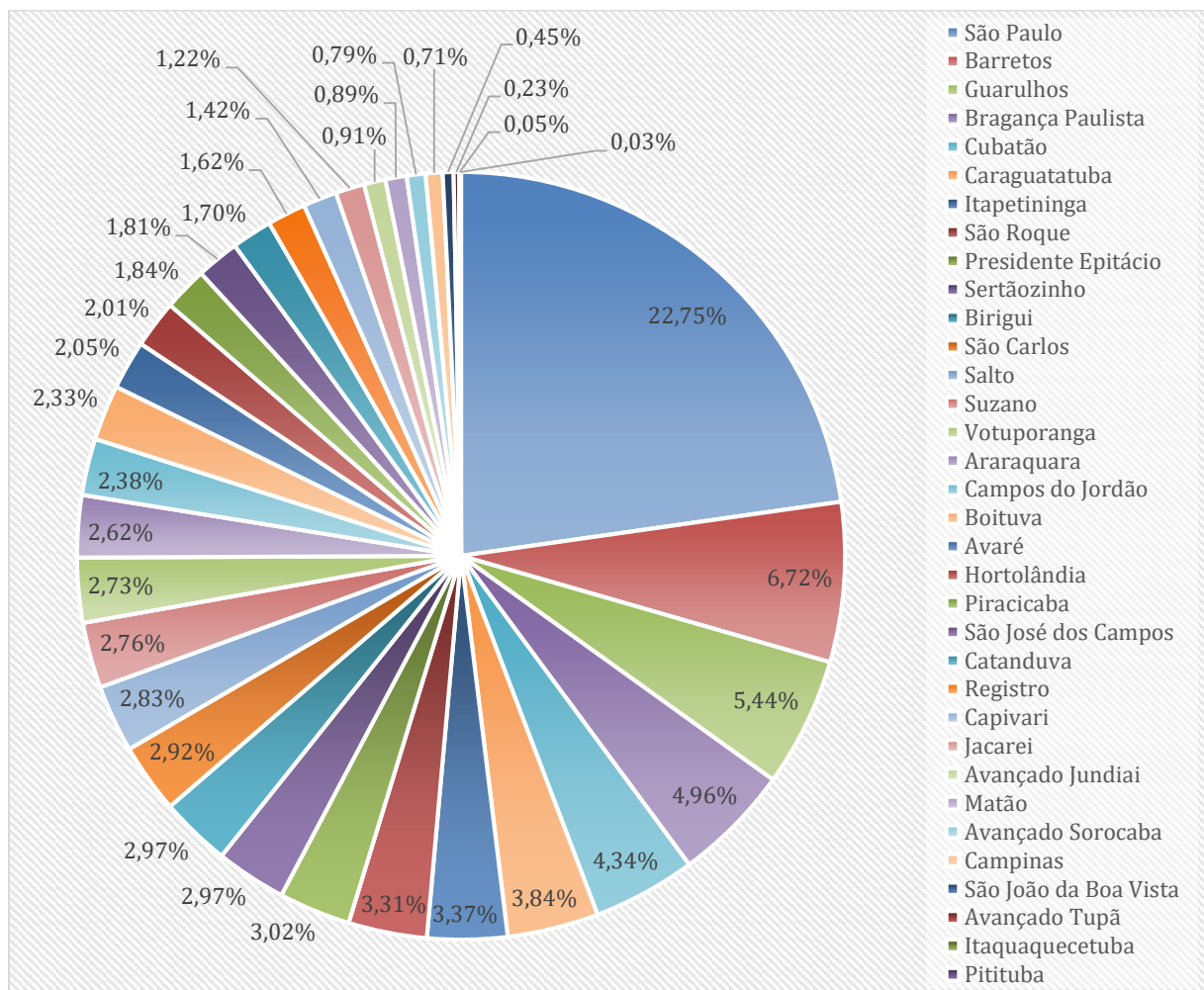
Fonte: IFSP (2017).

Assim, demonstra-se a abertura, dentro do Projeto de Expansão, dos 36 Campus da instituição. É possível observar a representatividade de cada um deles dentro do Estado de São Paulo, conforme ilustrado no Gráfico 5.

No contexto do IFSP o Campus com maior representatividade é São Paulo, sendo uma escola escolhida tanto pelas famílias de classe baixa, como também de classe média. A soma

da gratuidade com a qualidade do ensino faz com que o IFSP tenha um processo seletivo com altos índices de candidato por vaga. Segundo Relatório de Gestão (IFSP, 2017), o campus de São Paulo teve um índice de 34,8 candidatos por vaga, número que equivale aos índices dos cursos mais disputados das melhores universidades do Brasil. Como afirma Ferretti (2011, p. 791) “a formação de melhor qualidade ofertada pelos IF, altamente seletivos, passou a ser disputada pela classe média”. Além disso, São Paulo, segundo IBGE, é a cidade com maior população do Brasil, estimada em 2016 em 12.038.175 de habitantes.

Gráfico 5 – Representatividade dos Campus do IFSP



Fonte: IFSP (2017).

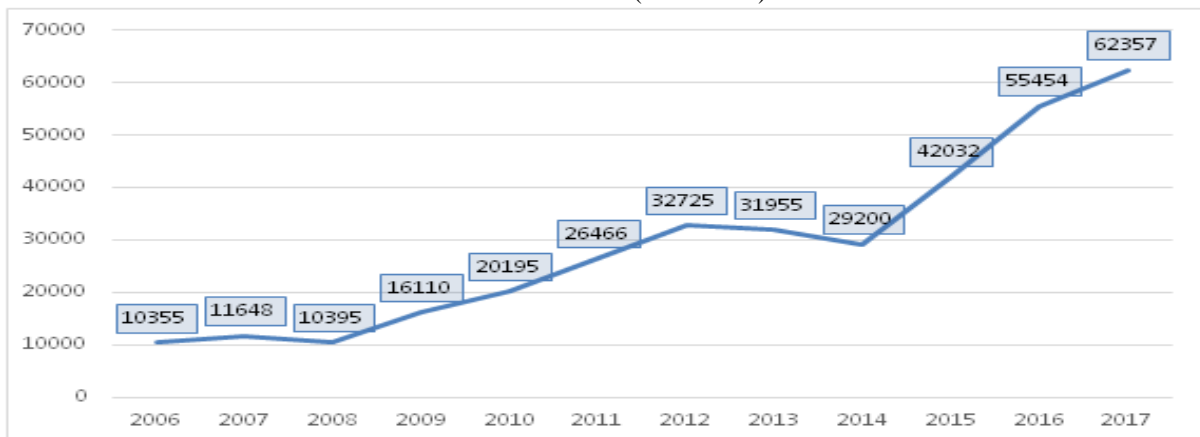
Observando as outras unidades percebe-se que os Campus mais recentes são os menos representativos, algo natural, pois geralmente os Campus começam com poucas turmas e vão ganhando volume de acordo com as “possibilidades da instituição e as demandas da sociedade de cada nova localidade na qual se implanta uma Unidade de Ensino” (PDI, 2013, p. 43).

Para compreender os desdobramentos desta expansão cabe demonstrar alguns indicadores de desempenho acadêmico entre 2006 e 2017. Para esse cálculo, foram considerados os cursos regularmente ofertados de cada campus, são eles: a) Técnicos Integrados ao Ensino Médio, b) Técnicos Concomitantes/Subsequentes ao Ensino Médio, c) Licenciaturas, d) Tecnologias, e) Bacharelados, f) Pós-graduação e g) Cursos de Formação Inicial Continuada (IFSP, 2017, p. 123).

O primeiro indicador importante para esta análise é o número de matrícula por Campus, para isso a instituição trabalha com o conceito de Matrículas Atendidas, ou seja, “todas as matrículas que estiveram ‘Em Curso’ ou ‘Integralizando em Fase Escolar’, por pelo menos um dia no período entre janeiro e dezembro do ano de 2017”. Esse cálculo também é válido para anos anteriores (IFSP, 2017, p. 126).

Ainda, foi feito um levantamento do número de matrículas por Campus, e aqui apresentando o valor total por ano, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 – Número alunos matriculados do IFSP (2006-2017)

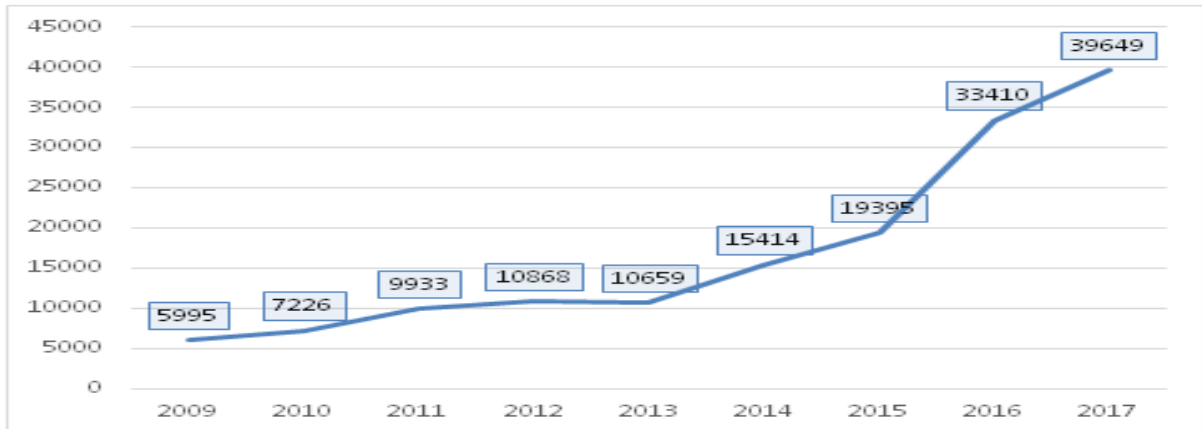


Fonte: A autora (2019), a partir dos dados extraídos dos Relatórios de Gestão do IFSP (documentos anuais elaborados no período de 2006 a 2017).

Importante salientar que o aumento das matrículas, a partir do ano de 2009, corresponde ao resultado da continuidade do Projeto de Expansão da Rede Federal iniciado em 2008, quando foi instituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e suas atividades foram ampliadas, possibilitando, além do Ensino Técnico, os cursos de graduação, licenciatura, bacharelado e pós-graduação.

Aqui, demonstra-se, claramente, a proporção do aumento de alunos atendidos em razão da abertura de novos Campus. Relação esta que também é demonstrada com o número de alunos ingressantes, conforme Gráfico 7.

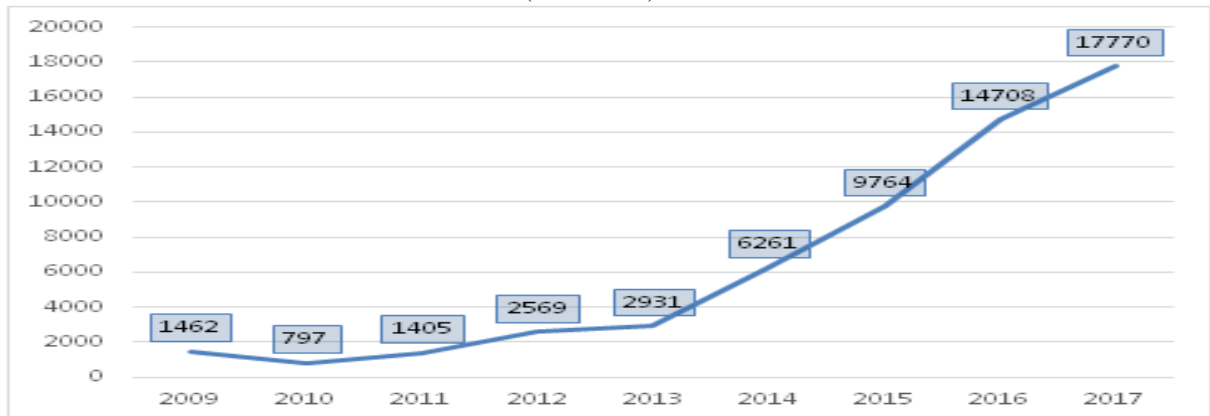
Gráfico 7 – Número alunos ingressantes do IFSP (2009-2017)



Fonte: A autora (2019), a partir dos dados extraídos dos Relatórios de Gestão do IFSP (documentos anuais elaborados no período de 2009 a 2017).

Outros dois indicadores, não menos importantes, são o número de alunos ingressantes (conforme visualização no Gráfico 7) e o número de alunos concluintes. Estes dois indicadores são disponibilizados nos Relatórios de Gestão a partir do ano de 2009. Verifica-se o número de alunos concluintes, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 –Número alunos concluintes do IFSP (2009-2017)



Fonte: A autora (2019), a partir dos dados extraídos dos Relatórios de Gestão do IFSP (documentos anuais elaborados no período de 2009 a 2017).

A relação de alunos concluintes apresenta uma oscilação no início da ampliação das atividades e da Expansão dos Campus, em razão da readequação de alguns Eixos Tecnológicos, quando foi necessária a abertura de novos cursos e o encerramento de outros que já não atendiam as demandas regionais. A tendência observada foi de estabilização deste índice com o decorrer do tempo. Neste sentido, também pode-se observar e vincular o crescimento deste índice com o funcionamento das novas unidades relacionadas nesta pesquisa.

Para essa expansão ser efetiva, considera-se como fundamental o atendimento das necessidades das distintas regiões onde foram inseridos os novos Campus do IFSP. Demanda essa definida por meio de Audiências Públicas, que tiveram como objetivo permitir que a população participasse da definição dos eixos tecnológicos e dos cursos a serem ofertados pelo campus, conforme Lei n. 11.892 e Portaria n. 1.091 emitida pela reitoria do IFSP em 17 de março de 2015.

Depois de definidas as demandas e as possibilidades de cada Campus foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um documento que traça o perfil da instituição, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos. Nele se define o Perfil Institucional, Projeto Político-Pedagógico, Organização Didática, Avaliação Institucional e a programação para a implementação das ações definidas em Audiência Pública, como: cursos, corpo docente/técnico administrativo/discente, infraestrutura e demonstrativos de capacidade e sustentabilidade financeira. No IFSP o PDI abrange um período de cinco anos.

A construção desse processo possibilitou a participação da comunidade em decisões fundamentais, permitindo que cada região tivesse preservada suas características e necessidades distintas. A análise deste documento será o objeto de estudo desta dissertação.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho tem como pauta uma pesquisa de caráter qualitativo, consolidada por meio de um estudo de caso institucional, com objetivo de analisar o processo de construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição.

Neste capítulo ocorre a apresentação do tipo de pesquisa realizada e dos principais caminhos metodológicos percorridos para o alcance dos objetivos desta dissertação, quando são destacadas: a pesquisa documental, as entrevistas e a aplicação de questionários como instrumentos para coleta de dados. Em seguida ocorre a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a delimitação das categorias de análise.

4.1 PERCURSOS ADOTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007, p. 35), “é aquela que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com bases principalmente ou em perspectivas construtivistas”. Silveira e Córdova (2009) ressaltam que neste tipo de pesquisa o foco não é a representatividade numérica, mas sim compreender com profundidade uma organização ou um grupo social, neste sentido, como se observa que cada ciência social tem sua especificidade, é possível afirmar que não existe um único modelo de pesquisa para todas as ciências.

Godoy (1995) acrescenta que a pesquisa qualitativa é utilizada para estudar os fenômenos que envolvem o homem e suas relações sociais. Para isso, Silveira e Córdova (2009, p. 32) ressaltam que os dados analisados são não-métricos e permitem diferentes abordagens sendo que a “pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Creswell (2007) ainda divide as estratégias de investigação mais frequentes de acordo com cada método. Nas pesquisas quantitativas são os projetos experimentais e levantamentos, nas pesquisas qualitativas são as narrativas fenomenológicas, etnografia, teoria embasada na realidade e estudo de caso. Para o método misto, procedimentos sequencial, simultâneo e transformador.

Desta maneira, este estudo de caso firma-se como uma pesquisa qualitativa. Godoy (1995) destaca algumas características que podem identificar estes estudos qualitativos:

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 2).

Como estratégia de pesquisa, Yin (2001) afirma que se utiliza o método de estudo de caso, em diversas situações, entre elas, política, ciência política e pesquisa em administração pública, onde este estudo se enquadra. Yin (2001, p. 32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Assim, o estudo de caso é utilizado quando trabalha-se com condições contextuais.

Gil (2002, p. 54) define estudo de caso como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, e o encara como o mais adequado para o estudo do fenômeno contemporâneo descrito por Yin (2001), aumentando sua utilização no âmbito das ciências sociais com algumas finalidades:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

Godoy (1995, p.25) acrescenta que o estudo de caso se tornou a estratégia preferida para responder perguntas do tipo "como" e "por quê" certos fatos ocorrem, quando há uma possibilidade baixa de controlar os eventos estudados e também na pesquisa sobre fenômenos atuais, onde só podem ser analisados “dentro de algum contexto de vida real”.

A técnica utilizada nesta investigação se pauta, inicialmente pela pesquisa documental. A análise documental pode ser entendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Também Gil (2002) ressalta que a pesquisa documental é muito semelhante com a pesquisa bibliográfica, pois em ambas o objeto de investigação é o documento, a diferença essencial delas é a natureza das fontes.

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002 p. 45).

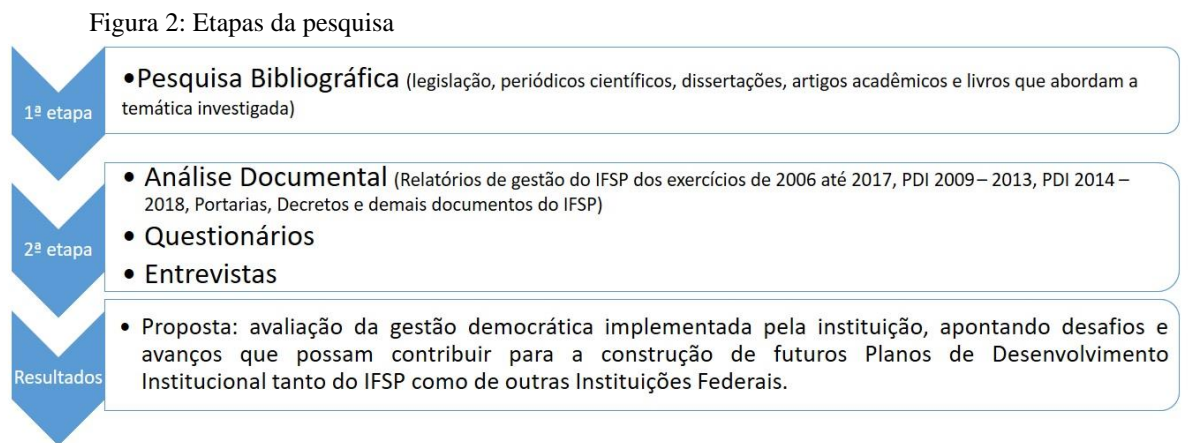
Gil (2002) ainda ressalta que na pesquisa bibliográfica as fontes são compostas por material impresso, geralmente disponíveis nas bibliotecas, já a pesquisa documental tem fontes mais diversificadas. Sá-Silvia, Almeida e Guindani (2009) acrescentam que o conceito de documento extrapola textos impressos, pois permite ser escrito e não escrito, tais como slides, filmes, fotografias entre outros. O conteúdo desses documentos serve como fonte de informações para esclarecer alguns assuntos e como prova para outros, dependendo da necessidade do pesquisador.

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos icono-gráficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995, p. 22).

Gil (2002), ainda classifica os documentos de primeira mão e segunda mão. Os documentos de primeira mão não receberam tratamento analítico algum, são exemplos os documentos guardados em arquivos de instituições públicas ou privadas, cartas pessoais, gravações ou ofícios. Já os documentos de segunda mão são aqueles que já foram analisados, como: relatórios de empresas, relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outros. Godoy (1995) explica que documentos primários são produzidos por quem vivenciou o evento estudado, já os secundários foram colhidos por quem não estava presente.

Para Gil (2002) é possível tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, já que as fontes bibliográficas também são documentos impressos.

Para a construção desta dissertação a pesquisa documental realizada esteve organizada em duas etapas, conforme a Figura 2:



Fonte: A autora (2019).

Na primeira ocorreu a pesquisa de levantamento do material bibliográfico para a elaboração do referencial teórico. Foram pesquisados alguns periódicos científicos com boa classificação e avaliação em indexadores nacionais, teses e dissertações a respeito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em instituições reconhecidas por sua produção científica, artigos acadêmicos de autores que façam parte de universidades conceituadas e livros que abordam a temática investigada. Após selecionadas as fontes de coleta de informações realizou-se o recorte das abordagens mais relevantes ao tema. Nesta etapa foram consultados sites institucionais e do governo, como também a legislação pertinente ao tema.

A segunda etapa foi constituída pela análise dos documentos institucionais do IFSP, utilizados juntamente com as entrevistas e resultados dos questionários, como fonte de informação para este estudo. A seguir os documentos que foram examinados:

- a) Relatórios de gestão do IFSP dos exercícios de 2006 até 2017;
- b) PDI 2009 – 2013;
- c) PDI 2014 – 2018;
- d) Portarias, decretos e demais documentos do IFSP.

Outro instrumento de coleta de dados muito utilizado em Estudo de Caso são as entrevistas, que podem ser definidas como

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

No mesmo sentido, Yin (2001, p. 112) também afirma que “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”, pois são fontes essenciais de evidências, que, na maioria dos casos, aborda questões humanas. O autor classifica as entrevistas em espontâneas (quando o entrevistado responde às perguntas e opina sobre o evento, tornando-se informante do estudo), focal (quando a entrevista é curta e dirigida) e levantamento (quando faz-se necessário questões mais estruturadas).

Na presente pesquisa a entrevista foi proposta para dois gestores do IFSP, a saber: a) o primeiro entrevistado foi o pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, atuante no período de construção do PDI 2014-2018, sendo este sujeito também o presidente da Comissão Central do PDI e b) o segundo entrevistado foi o atual pró-reitor de Ensino, que no período analisado (2014-2018) foi membro da Comissão Central do PDI, como representante técnico-administrativo.

Para coleta de informações juntos aos sujeitos foram agendadas, previamente, entrevistas sendo que estas foram realizadas nas cidades onde os gestores se encontravam. Ao todo foram apresentadas 18 questões (APÊNDICE C) para a reflexão e o seu conteúdo foi gravado e transcrito com a autorização dos gestores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), conforme Apêndice A. Esse processo foi avaliado e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR e do IFSP.

Para um número maior de pessoas, onde se torna difícil a presença do entrevistador, pode ser usado o questionário,

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Destaca-se, também, que é importante enviar, junto com o questionário, um texto explicando a natureza da pesquisa e a importância de obter respostas, assim estimulando o recebedor a devolver o questionário preenchido dentro do prazo estabelecido. “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Para esta pesquisa a opção escolhida foi o questionário misto (APÊNDICE B), com questões abertas e fechadas, onde, nas questões abertas os docentes puderam refletir e expressar sua opinião em 11 perguntas e nas questões fechadas os professores puderam escolher entre cinco opções de escala de frequência (não sei opinar, nunca ocorre, às vezes ocorre, muitas vezes ocorre e sempre ocorre) em 26 afirmações divididas em duas partes, a primeira composta de questões que abrangem as práticas da instituição (IFSP) na composição e relação das comissões locais com a comissão central, e a segunda composta de questões que abrangem as práticas das comissões locais com a comunidade interna e externa de cada Campus.

O convite para participação foi enviado no e-mail institucional de todos os representantes docentes das comissões locais do PDI 2014-2018, critério escolhido para realização da pesquisa, deste modo, o professor era direcionado para um formulário eletrônico e, após aceitar o TCLE, respondia primeiramente as questões fechadas e finalizava com as questões abertas. Vale ressaltar que esse processo também foi avaliado e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR e do IFSP.

Os representantes dos 29 Campus do IFSP foram convidados para participar da pesquisa. Como o Campus de Sertãozinho e Cubatão possuem dois representantes da Comissão Local e o Campus São Paulo possui três representantes, somaram-se 32 convites distribuídos,

dos quais 13 foram aceitos, assim respondendo todas as questões, o que representa 40,62% de questionários respondidos.

Os Campus que seus representantes participaram foram: Avaré (1), Birigui (1), Bragança Paulista (1), Caraguatatuba (1), Catanduva (1), Hortolândia (1), Presidente Epitácio (1), Registro (1), São Paulo (3), Sertãozinho (1) e São Carlos (1).

Para alcançar os objetivos específicos foi estabelecido um percurso metodológico, envolvendo instrumentos e estratégias, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Percurso metodológico adotado para o alcance dos objetivos da pesquisa

OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTOS/ESTRATÉGIAS
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO A): Identificar os avanços e desafios na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional do período de 2013-2018, do Instituto Federal de São Paulo.</p>	<p>I) Entrevistas semiestruturadas: envolvendo com dois gestores do IFSP que atuaram no período de construção do PDI/IFSP/2014-2018</p> <p>II) Outros documentos: Análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional dos períodos de 2009-2013 e de 2014-2018 e Relatórios de Gestão dos anos de 2013 – 2017 e consulta às Portarias referentes aos tópicos analisados no período de 2014-2018. Por meio das entrevistas e tendo os documentos institucionais como referenciais foi estruturada a análise dos avanços e desafios projetados na construção do PDI/IFSP/2014-2018, sendo que o contraponto para verificação destes foi o PDI anterior, ou seja, o PDI/IFSP/2009-2013.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO B): Explorar a percepção dos representantes docentes de cada Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, em relação ao processo de democratização da gestão pedagógica, oportunizada pela construção deste diploma normativo.</p>	<p>I) Questionários: os questionários foram enviados por meio eletrônico, no período de 15 de abril de 2019 até 01 de maio de 2019 para os representantes docentes das comissões locais do Campus: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Jundiá, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Suzano, Votuporanga.</p> <p>II) Outros documentos: para complementar as informações e enriquecer a análise, também foram consultados outros documentos referentes as discussões feitas no período da Construção do PDI como Atas de reuniões, Relatórios das propostas das comissões locais, etc. A partir do material coletado por meio de questionários e de documentos institucionais, foram estruturados os elementos principais (categorias) para a exploração da percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao processo de construção do PDI/IFSP/2014-2018.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO C): Avaliar o alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI 2014-2018, do IFSP, quanto ao atendimento das demandas locais/regionais.</p>	<p>a) PDI e Relatórios de Gestão: sendo que, a partir destes documentos foram analisados os eixos tecnológicos e a vocação dos Campus.</p> <p>b) Entrevista com os gestores e questionário aplicado aos representantes docentes dos Campus,</p>

	com questões que versam sobre o atendimento das demandas locais/regionais oriundas das audiências e assim identificando possíveis conflitos.
OBJETIVO ESPECÍFICO D): Contribuir na qualificação do processo de reelaboração do PDI do IFSP quando, partir dos resultados da análise proposta, são apontadas sugestões para a promoção da democratização da gestão pedagógica.	Estratégia: Elaboração de um tópico com as contribuições deste estudo e com sugestões para construção de futuros PDI dentro do IFSP e demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: A autora (2019).

4.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para apresentar os dados sociodemográficos de ambos representantes da Reitoria, foi elaborado o Quadro 2 com os aspectos: a) sexo, b) idade, c) tempo de serviço no magistério e d) escolaridade. Importante também apresentar a caracterização dos gestores quanto atuação profissional no IFSP.

Quadro 2: Caracterização dos gestores participantes da pesquisa

Gestor	Sexo	Faixa etária	Tempo de Serviço no Magistério	Formação Acadêmica	Atuação Profissional
RR01	Masc.	Entre 46 e 55 anos	Entre 07 e 25 anos	Doutorado	Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia (1995), mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia (1997) e doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo (2003). Também possui graduação em Pedagogia (2011) pela Universidade Federal de São Carlos. Foi Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional (2013-2018) e atualmente é professor de ensino técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).
RR02	Masc.	Entre 36 e 45 anos	Entre 07 e 25 anos	Mestrado	Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Santo Amaro, Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del-Rei-UFSJ e formado em Psicologia pela Universidade Paulista - UNIP. Atuação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, exercendo as seguintes funções: Coordenador de Extensão do Campus Salto, Gerente de Ensino do Campus Boituva, Gerente de Apoio Acadêmico da Reitoria, Diretor Geral do Campus Jundiáí, e desde 2015, Pró-Reitor de Ensino.

Fonte: A autora (2019).

Na análise dos dados sociodemográficos em relação aos docentes integrantes das comissões locais do PDI 2014-2018 de cada Campus do IFSP, foi possível observar os seguintes

aspectos como: a) sexo, b) idade, c) tempo de serviço no magistério e d) escolaridade. Tais dados, expostos na Tabela 6, permitem o reconhecimento do perfil desse grupo de docentes.

Tabela 6 – Distribuição do número professores participantes do estudo e percentuais, variáveis sociodemográficas e perfil.

Variável	Nº de sujeitos	%
Sexo		
Masculino	10	76,9
Feminino	03	23,1
Faixa etária		
Entre 18 e 25 anos	0	0
Entre 26 e 35 anos	2	15,4
Entre 36 e 45 anos	9	69,2
Entre 46 e 55 anos	2	15,4
Acima de 56 anos	0	0
Tempo de Serviço no Magistério		
Entre 01 e 03 anos	0	0
Entre 04 e 06 anos	0	0
Entre 07 e 25 anos	12	92,3
Entre 25 e 35 anos	1	7,7
Acima de 35 anos	0	0
Formação Acadêmica		
Ensino Médio	0	0
Graduação – Licenciatura	0	0
Graduação – Bacharelado	0	0
Pós-graduação (Especialização)	0	0
Pós-graduação (Mestrado)	4	30,8
Pós-graduação (Doutorado)	9	69,2

Fonte: A autora (2019).

Em relação ao sexo dos participantes caracterizados como docentes representantes dos Campus constata-se que, dos treze respondentes, 76,9% são homens. Esses dados, apesar de representarem os docentes que formaram a referida comissão no ano de 2013, indicam a realidade atual do Ensino Tecnológico no Brasil, onde, segundo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se baseia na Sinopse Estatística da Educação Superior, verifica-se que, 61,8% dos docentes atuantes nos IFs e CEFETs do Brasil são do sexo masculino (BRASIL, 2017).

Também foram indicadas a faixa etária dos docentes e seu tempo de carreira. Importante ressaltar que para delimitar as opções de tempo de docência dos sujeitos da pesquisa utilizou-se a categorização proposta por Huberman (2000), que delimita as fases do desenvolvimento da carreira docente. Os ciclos ou fases de vida profissional são essenciais para o conhecimento da prática profissional docente e, segundo Folle *et al.* (2009) descrevem a carreira docente sendo repleta de dilemas, desafios e conquistas que refletem no modo de se perceber e sentir

do professor em seu ambiente de trabalho, também na busca de sua realização pessoal e profissional.

Huberman (2000), apresenta em seus estudos, o *Ciclo de Vida dos Professores*, características do desenvolvimento profissional docente em cada fase da profissão, possibilitando a compreensão de que a carreira docente é distinta por características próprias, que são distintas em cada uma de suas etapas. Desta maneira, o autor define que a carreira não é uma série consecutiva de acontecimentos, e sim um processo contínuo caracterizado pela vivência do docente de sentimentos não uniformes em cada uma das etapas vividas. Enquanto, para alguns professores, esse processo pode acontecer de maneira pacífica, para outros pode ser extremamente angustiante e confuso, assim, o desenvolvimento da carreira torna-se “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Desta maneira, Huberman (2000) estabeleceu as fases do ciclo de vida dos professores analisando os anos de carreira e as características observadas em cada uma delas, classificando-as de acordo com a Tabela 7.

Tabela 7: Ciclo de vida profissional de professores

Tempo de docência	Fases
1 a 3 anos	Fase de entrada na carreira
4 a 6 anos	Fase de estabilização
7 a 25 anos	Fase de diversificação
25 a 35 anos	Fase de serenidade
mais de 35 anos	Fase de desinvestimento

Fonte: Huberman (2000).

Costa (2012), discute as fases de desenvolvimento da carreira docente a partir da perspectiva proposta por Huberman (2000) destacando que a primeira, “fase de entrada na carreira”, é o momento da sobrevivência e da descoberta, onde o entusiasmo inicial da carreira dá suporte para gerir o confronto inicial com a complexidade da situação profissional. A “fase de estabilização” é caracterizada pela estabilização e consolidação profissional, desde o repertório pedagógico, passando pela construção de uma identidade profissional, afirmando-se como professor e comprometendo-se de suas responsabilidades. A “fase de diversificação”, está

marcada pela experimentação, diversificação e ativismo, uma fase de revisão e inovação do repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior. Já a “fase de serenidade” é quando se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira, está marcada pela diminuição da vulnerabilidade perante a avaliação dos seus pares, aceitando a si mesmo e se sentindo confiante a ponto de não se preocupar tanto com ativismo e grandes investimentos. Por fim, a “fase do desinvestimento” está marcada pelos preparativos para a aposentadoria e pela progressiva renúncia das responsabilidades profissionais.

A partir destes estudos e visualizando as respostas dos participantes, nota-se que 92,3% dos docentes estão na fase de diversificação, um ponto positivo para a pesquisa, pois, como foi referenciado anteriormente, nesta fase os docentes estão muito mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas ou de comissões, assim é possível deduzir que os representantes docentes destas comissões estavam realmente comprometidos com o processo de construção do PDI.

Outro dado relevante é que 100% dos professores participantes da pesquisa possuem pós-graduação *Stricto-sensu*, sendo 30,8% mestres e 69,2% doutores, partindo do pressuposto que a qualificação docente alarga o conhecimento e práticas educativas entende-se que essa propriedade qualifica ainda mais o processo de elaboração do PDI.

4.3 DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a organização do conteúdo oriundo da análise documental, entrevistas e questionários, a análise dos dados foi dividida em 5 categorias indicadas no Quadro 3.

Quadro 3: Categorias para Análise dos Resultados

Categorias	Sub Categorias
Etapas para a elaboração coletiva do PDI do período de 2014-2018	Diretrizes
	Comissões: Central, Locais e Temáticas
	Comunicação
	Propostas dos Campus
	Inclusão das propostas pela instituição
	Audiências
Processo participativo na elaboração do PDI do período de 2014-2018	Envolvimento e participação: docentes, técnicos e comunidade externa
	Pontos de atrito

	Críticas
Gestão Pedagógica	A Programação de abertura de cursos em cada Campus: verticalização, PROEJA, Licenciatura e Ensino Técnico Integrado
	A Implantação e desenvolvimento dos novos cursos em cada Campus, de acordo com Audiências Interna e Externa.
	Atendimento às Diretrizes Pedagógicas através dos critérios definidos para a Organização Didática
	Pesquisa como princípio pedagógico
	Aprendizagem significativa
	Formação docente
Avanços e desafios na construção do PDI do período de 2014-2018	Contextualização do PDI anterior (2009-2013)
	Avanços
	Desafios
Alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI 2014-2018, do IFSP, quanto ao atendimento das demandas locais/regionais	Indicadores norteadores dos eixos pedagógicos
	Audiências externas e internas
	Conflito de interesses

Fonte: A autora (2019).

Essas categorias foram estruturadas de modo a favorecer a discussão de todos os objetivos propostos, tendo por balizadores as análises documentais, as entrevistas e os questionários, onde estes instrumentos se complementam no decorrer da análise de resultados.

Os dados dos questionários foram tabulados eletronicamente e a partir dos resultados foram gerados gráficos ilustrativos para melhor visualização da opinião dos sujeitos participantes. Apesar de muitos gráficos, o intuito deste trabalho se caracteriza pela abordagem qualitativa, onde as representações gráficas ajudam na compreensão dos elementos analisados.

Com tais informações, prossegue-se o presente trabalho com a explanação das principais informações e resultados encontrados para avaliação da gestão democrática implementada pela instituição, apontando desafios e avanços que possam contribuir para a construção de futuros Planos de Desenvolvimento Institucional tanto do IFSP como de outras instituições Federais.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados da pesquisa e as discussões em torno da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP/2014-2018 quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição. Para debater todos os aspectos observados e atender aos objetivos propostos, o tema foi analisado a partir das cinco categorias descritas na metodologia, tendo como base os dados coletados para este propósito investigativo.

5.1. ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO COLETIVA DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018

A análise efetivada nesta investigação estrutura-se a partir das etapas de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerando que este é o documento balizador das ações administrativas, pedagógicas e, ainda, constitui-se como um instrumento que permite a avaliação da qualidade da gestão.

A partir da ideia defendida por Brezinski (2011) de que a instituição educacional, para ser endossada pela sociedade, precisa endossar-se a si mesma, ajustando suas ações na direção do desenvolvimento da instituição, das pessoas, e da sociedade, é que se insere a perspectiva da avaliação, participativa, democrática, emancipadora e global, a qual, oportuniza a garantia do retorno à sociedade que a endossou, do cumprimento dos compromissos públicos que assumiu. Neste sentido, pode-se inferir que não basta apenas a oferta educacional como mero cumprimento das exigências legais, antes, é necessário retribuir a confiança que a sociedade depositou na instituição, e essa confiança é conquistada pelo patrimônio técnico, científico e cultural que essas instituições devolvem à sociedade, por meio de seus egressos.

No contexto dos Institutos Federais de Educação a elaboração do PDI, além de ser uma obrigação, é uma maneira de estimular o envolvimento da comunidade, na qual seus ideais coletivos estarão formalizados em um documento institucional que deverá ser seguido pela instituição. De modo a compreender como se efetivou a elaboração do PDI do IFSP, o enfoque, se volta, à análise das diretrizes, da organização de comissões, dos processos de comunicação, das propostas do campus e dos processos participativos.

5.1.1 Diretrizes

Com a finalidade da melhoria da qualidade da educação superior, foi instituído, em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, objetivando garantir o processo avaliativo destas instituições. Esta ação tem o intuito de identificar o perfil e o significado da atuação das instituições, utilizando, obrigatoriamente, as seguintes dimensões:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004, art. 3).

Em 2006, com o Decreto 5.773 (hoje substituído pelo Decreto 9.239/17), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, foi introduzido, como parte integrante do processo avaliativo de todas as Instituições de Ensino Superior – IES, o seu planejamento estratégico, denominado PDI. Nele deveria conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos

assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006, art.16).

Para os Institutos Federais, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC elaborou um documento específico intitulado como “Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais”. Documento elaborado a partir do resultado das reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional (FDI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), em julho de 2013. Neste encontro, pró-reitores dos Institutos Federais de todo país se reuniram e definiram as diretrizes para o PDI 2014-2018. Segundo o entrevistado RR01, para a elaboração do PDI 2014-2018 do IFSP foi utilizado este documento com pequenas alterações por especificidade própria. O FDI estruturou o PDI dos IFs como indicado no Quadro 4.

Quadro 4: Demonstrativo da Estruturação do conteúdo do PDI a partir dos itens obrigatórios dispostos no Artigo 16 do Decreto 5.773/2006

Itens do Artigo 16 do Decreto 5.773/2006	Título da seção no índice do PDI	Conteúdo da seção
I. missão, objetivos e metas da instituição, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento	1. PERFIL INSTITUCIONAL	1.1 Apresentação da instituição 1.2 Histórico 1.3 Missão, Visão e Valores 1.4. Áreas de atuação acadêmica
	2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	2.1. Objetivos Estratégicos 2.2. Metas 2.3. Indicadores
II. projeto pedagógico da instituição;	3. PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO	Estrutura de conteúdo a critério da instituição.
III. cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação	5. PLANO DE FERTA DE CURSOS E VAGAS	Quadro com detalhamento do planejamento da oferta de cursos e vagas e implantação de novos cursos, alinhado às metas apresentadas na seção 2.2

das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;		
IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;	4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Plano para Atendimento às Diretrizes Pedagógicas, estabelecendo critérios gerais para a definição da Organização Didática (perfil de egressos, seleção de conteúdos, princípios metodológicos, processo de avaliação, atividade prática profissional, atividades complementares e estágios)
ITEM CORRESPONDENTE: VII	6. PLANO DIRETOR DE INFRAESTRUTURA FÍSICA	Quadro com infraestrutura atual e detalhamento da ampliação das instalações físicas, alinhado às metas apresentadas na seção 2.2 e aos planos diretores dos Campus e reitoria
V. perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional, não acadêmica bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;	7. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAL	7.1 Corpo Docente: Composição, Política de Qualificação, Plano de Carreira, Regime de Trabalho e Critérios de Seleção e Contratação. 7.2 Procedimentos para Substituição dos Professores do Quadro. 7.3 Corpo Técnico – Administrativo (Estruturação, Políticas de Qualificação, Plano de Carreira e/ou Cargos e Salários e Cronograma de Expansão). 7.4 Cronograma e Plano de Expansão do Quadro de Pessoal (docente e técnico administrativo), com Titulação e Regime de trabalho, detalhando o perfil existente e pretendido, alinhado às metas (seção 2.2) e ao quadro de oferta de cursos (capítulo 5)
VI. organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;	8. POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	8.1. Formas de Acesso 8.2. Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro 8.3. Estímulos à Permanência 8.4. Organização Estudantil 8.5. Acompanhamento dos Egressos
	9. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	9.1 Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico (conforme Estatuto e Regimento Geral). 9.2 Órgãos Colegiados: Atribuições, Competências e Composição (conforme Estatuto e Regimento Geral) 9.3 Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas nacionais 9.4. Relações Internacionais

ITEM CORRESPONDENTE: III	12. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	12.1. Projeto de Avaliação e Acompanhamento das atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Planejamento e Gestão (descrever a metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo). 12.2. Formas de participação da comunidade, incluindo a atuação da Comissão Própria de Avaliação – CPA. 12.3. Formas de utilização dos resultados das avaliações
VII. Infraestrutura física e instalações acadêmicas	Junto ao capítulo 6	Infraestrutura física e instalações acadêmicas atuais, como ponto de partida para o plano diretor
VIII. oferta de educação à distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;	10. POLITICA DE EaD	Concepções e diretrizes do ensino à distância na instituição, que podem estar no PPI ou neste capítulo específico do PDI A oferta de cursos e vagas deve ser mostrada junto ao capítulo 5
IX. oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado	Junto ao capítulo 5	A oferta deve aparecer junto aos demais cursos, no capítulo 5 A política de pós-graduação pode estar no PPI
X. demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.	11. CAPACIDADE E SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA	11.1 Composição da matriz orçamentária 11.2 Previsão de orçamento x previsão de despesas 11.3 Estratégias de gestão econômico-financeira

Fonte: FDI, 2013.

Vale ressaltar que, além dessas diretrizes, a construção do PDI também foi embasada na legislação e nos documentos norteadores do governo federal e da própria instituição, destacando: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996); Lei do Sistema Nacional Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (Lei n. 10.861/2004); Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008); Proposta de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; Plano Plurianual do Governo Federal 2012 – 2016; Termo de Acordo de Metas, assinado com a SETEC/MEC em 2010 e Relatório de Autoavaliação Institucional.

5.1.2. Comissões: Central, Locais e Temáticas

No IFSP, a condução da elaboração do PDI é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRDI, que se encarrega da articulação, coordenação, acompanhamento e monitoramento do seu processo de construção. Para isso, a metodologia

indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional (FDI) foi a estruturação de comissões, iniciando por uma comissão local, para proceder os debates em todos os Campus.

Neste contexto, em junho de 2013, foi dado o início à elaboração do PDI do período de 2014 a 2018, por meio da Portaria n. 2.552 de 29 de maio de 2013 do IFSP, que instituiu a Comissão responsável pelos trabalhos de organização e sistematização das propostas procedentes da comunidade sobre o assunto. Essa comissão foi formada de acordo com as definições do FDI, onde propõe que:

A composição da referida comissão tenha representação de pró reitorias, além de responsável pela coordenação, representação de diretorias de Campus, representantes do CONSUP e representantes dos três segmentos (docentes, discentes e técnico administrativos). Devendo cuidar para não ultrapassar 10 membros, evitando a concentração de pessoas de um mesmo campus (FDI, 2013. p. 12).

O Gestor do IFSP, identificado como RR01¹ relembra as principais questões que envolveram a constituição das comissões responsáveis pela elaboração do PDI, quando assegura que “a ideia inicial era eleger essas comissões locais e as comissões locais construiriam a comissão central. Não havia tempo para isso, então antes quem tomava conta do PDI era a Pró-reitoria de Ensino. Eu chamei a responsabilidade para mim e fui o presidente da comissão e chamei a responsabilidade também no sentido de que nós não temos tempo, nós vamos construir do jeito que a gente quiser a nossa comissão. Então coloquei representantes de todas as Pró-Reitorias e tal e construímos essa comissão central. A comissão central foi responsável pela condução do processo de escolha das comissões locais, aí a gente deu autonomia para os diretores²”. Desta maneira, a comissão Central do IFSP foi composta por dez membros, sendo eles representantes da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão e da Pró-reitoria de Pesquisa, além dos representantes discente, docente, técnico-administrativo, do conselho superior e 02 representantes do colégio de dirigentes. Assim, em 16/06/2013 ocorreu a primeira reunião desta comissão, onde foi definido o plano de ação para a elaboração do referido documento.

¹ Os dois gestores participantes desta pesquisa, representantes da reitoria do IFSP, tiveram uma participação importante no processo de elaboração do PDI 2014-2018 e, nesta análise são apresentados como Representante da Reitoria 01 (RR1) e Representante da Reitoria 02 (RR02). Esta medida visa manter o sigilo quanto a identidade dos entrevistados.

² No contexto de análise deste trabalho as falas dos sujeitos participantes (representantes da reitoria e professores representantes das comissões de elaboração do PDI/IFSP/2014-2018) estão destacadas com fonte Tempus Sans ITC. Com tal procedimento, adotado deste ponto em diante, busca-se facilitar a compreensão do leitor e oportunizar o desvelamento das diferentes opiniões emanadas a partir das entrevistas/questionários e analisadas a fim de alcançar o objetivo do presente estudo.

O passo seguinte foi a formação das Comissões Locais, presentes em todos os 29 Campus. Segundo o Resultado das reflexões do FDI (2013), essas comissões são

responsáveis por divulgar e viabilizar atividades e eventos, publicitar informações e documentos, além de promover a realização de eventos e construção de propostas demandas das Comissões Específicas ou da Comissão Central. Devem ser constituídas por representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de representante(s) da gestão do Campus (FDI, 2013. p. 12).

Neste quesito o IFSP definiu que as comissões locais seriam formadas por um representante docente, um representante discente, um representante técnico-administrativo e duas pessoas indicadas pela direção, um na área pedagógica e outro na área administrativa de cada Campus, à exceção dos Campus de São Paulo e Catanduva que, pelo seu tamanho, possuíam mais de um representante de cada área. Os representantes locais seriam responsáveis pela mediação do processo de discussão em seus espaços, recebendo as demandas de seu Campus, organizando as ideias e repassando as temáticas para a comissão central e para a comissão temática.

Por esse motivo, a perspectiva inicial era que estes representantes seriam escolhidos por seus pares, com uma eleição em cada Campus, mas, segundo o gestor RR 01, “a comissão central foi responsável pela condução do processo de escolha das comissões locais, aí a gente deu autonomia para os diretores. Os diretores faziam os processos nos Campus. A grande maioria das comissões locais não foram eleitas porque não teve candidato. Então o processo da eleição existiu, não houve interessados, os diretores tiveram que indicar, depois, o restante da comissão”. Desta maneira formaram-se 29 comissões locais com o intuito de organizar os processos nos Campus.

Outro componente muito importante eram as comissões específicas ou temáticas, que, segundo das reflexões propostas pelo FDI (2013), são

responsáveis por fomentar, respaldar, articular e promover eventos que possibilitem a reflexão e discussão do tema, bem como a proposição de conteúdos para a elaboração das minutas parciais. Essas comissões podem demandar das comissões locais: informações, propostas e realização de eventos, visando analisar, debater e coletar dados e proposições para elaboração dos documentos específicos de cada item/tema. Devem ser constituídas preferencialmente por docentes e/ou técnicos especialistas na área, além de gestores ou representantes das unidades de trabalho relacionadas ao tema (FDI, 2013. p. 12).

No IFSP, os membros das comissões temáticas foram escolhidos pela comissão central, sendo o critério de escolha a competência técnica. Pode-se confirmar isso na fala do gestor RR01 ao afirmar que “enquanto as comissões locais discutiam quais cursos seriam criados em cima daqueles eixos que foram aprovados nas audiências públicas de abertura dos Campus, discutiam quais

os laboratórios que seriam priorizados em termos de orçamento, se haveria a ampliação predial, se seria sala de aula, se seria laboratório. Tudo isso era discutido nessas audiências que as comissões locais levavam. As comissões temáticas, escolhidas pela comissão central, já discutiam uma coisa mais estratégica, então havia, por exemplo, comissão predial. Pegava alguém da Diretoria de Infraestrutura ou convidava um membro externo e ele ia discutir coisas mais amplas.”

Isso permite a reflexão sobre a questão de como unir a eleição, como um processo democrático e a competência técnica para discutir determinado assunto. Questão essa abordada tanto nas entrevistas como no questionário. Nas entrevistas ambos os representantes da reitoria defenderam o modelo aplicado, com eleição para comissão local e indicação para as comissões temáticas. Para o gestor RR02, “O IFSP adota a eleição na escolha dos membros das comissões locais, entendendo que não há prejuízos nessa forma de organização, uma vez que ela está em conformidade com os princípios de gestão democrática. Essas comissões são acompanhadas pela equipe gestores do PDI, composta por representantes da Reitoria e do Colégio de Dirigentes”. Complementando, o gestor RR02 diz que a tarefa da comissão local era administrativa, era organizar como seria feita a audiência, enviar convites, pagar diárias, procurar divulgação na comunidade, site e conduzir o processo de discussão. Talvez aí fosse a parte mais estratégica deles. Como eles não direcionaram a discussão, era muito tranquilo. A tarefa deles não exigia um nível de conhecimento técnico além desse de conduzir a discussão, então foi bem tranquila”.

Para a maioria dos professores este modelo também funciona, pois preferem uma comissão que garanta a representatividade deles do seu Campus, visto que a gestão indica duas pessoas com conhecimentos específicos na área pedagógica e administrativa para compor o grupo. Nos questionários o quesito de competência técnica não foi visto como um problema, mas sim a questão do engajamento dos membros da comissão, pois foi citado, por mais de um docente, a falta de interesse em participar destas comissões, fazendo com que alguns Campus escolhessem estes membros. Essa realidade indica a falta de envolvimento dos servidores com a gestão.

Indo ao encontro da fala do gestor RR01, o docente P03³ destaca que, “em geral, poucas pessoas querem participar dessa comissão. A eleição é uma mera formalidade, porque o que ocorre, na verdade, é que somente alguns poucos interessados que conhecem a importância do PDI acabam se candidatando. Portanto, em geral, não há necessidade de eleição porque a quantidade de inscritos

³ Os professores participantes desta pesquisa, representantes dos Campus do IFSP nas comissões locais responsáveis pela elaboração do PDI 2014-2018, são apresentados, nesta análise, como P01, P02, P03 e assim sucessivamente, tendo em vista a preservação de suas identidades.

mal dá para compor uma única comissão local”. Ao que o docente P04 complementa “a participação de servidores/docentes foi muito pequena, às vezes com número inferior ao mínimo necessário, não restando alternativa senão a Direção Geral nomear pessoas para compor o Comitê/Comissão”.

Neste contexto, a combinação da eleição dos membros da comissão local com as indicações dos membros das comissões temáticas (de acordo com a especificidade de cada tema), faz com que a democracia, na sua forma representativa, complemente a questão tecnicista de temas específicos.

O Quadro 5 sintetiza os responsáveis pela elaboração de cada item do PDI, assim como os participantes deste processo e cada instância de apreciação, expondo a complexidade do processo, suas articulações e mapeando todos os envolvidos na construção deste diploma normativo.

Quadro 5: Demonstrativo do PDI em relação aos responsáveis, participantes e instâncias de apreciação

	Responsável pela Elaboração	Participantes do processo	Instância de apreciação
1. PERFIL INSTITUCIONAL	Comissão Específica/Temática	Comunidade Interna	Comissão Central
2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	Comissão Específica/Temática e PRODIN/PRDI	Comunidade Interna e Externa	Comissão Central
3. PPI	Comissão Específica/Temática e PROEN	Comunidade Interna	Órgão colegiado competente
4. ORGANIZAÇÃO DIDATICO PEDAGÓGICA	Pró-reitora de Ensino	Comunidade Interna	Órgão colegiado competente
5. PLANO DE OFERTA DE CURSOS E VAGAS	Comissão Específica/Temática e/ou Pró reitorias específicas	Comunidade Interna / Comissões Locais	Órgão colegiado competente
6. PLANO DIRETOR DE INFRAESTRUTURA FÍSICA	Comissão Específica/Temática e Coordenação Geral de obras	Gestores e Comissões Locais	Colégio de Dirigentes
7. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAL	Comissão Específica/Temática	Representantes das Pró reitorias/ diretorias competentes, CIS e CPPD	Órgão colegiado competente

8. POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	Comissão Específica/Temática	Comunidade Interna	Comissão Central
9. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	Pró Reitorias competentes	não se aplica	Comissão Central
10. POLITICA DE EaD	Comissão Específica/Temática	Comunidade Interna	Órgão colegiado competente
11. CAPACIDADE E SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA	Pró Reitorias competentes	não se aplica	Órgão colegiado competente
12. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	Comissão Específica/Temática e/ou PRODIN	Representantes das Pró Reitorias/ Diretorias competentes, gestores de campus e da CPA	Órgão colegiado competente

Fonte: FDI, 2013.

Assim, é possível notar que cada tema específico tinha uma comissão temática apta para discutir os problemas, soluções e avaliar as sugestões vindas dos servidores. No IFSP foram necessárias nove comissões específicas para abranger todos os temas, que foram denominadas: a) Perfil Institucional, b) Planejamento Estratégico, c) Oferta de Vagas e Cursos, d) Atendimento Estudantil, e) Ensino a Distância, f) Infraestrutura, g) Plano de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTIC), h) Gestão de Pessoas e Organização Administrativa e i) Sustentabilidade Financeira. Nesse sentido, as comissões temáticas articulam os debates de assuntos específicos, promovendo eventos, sistematizando sugestões da comunidade vindas através de audiências, consultas públicas, fóruns e comissões locais, tornando possível propor conteúdos para elaboração das minutas parciais do PDI. Para isso, essas comissões deveriam ser compostas preferencialmente por docentes e/ou técnicos administrativos especialistas nas respectivas áreas.

Vale ressaltar que tão importante como a elaboração do PDI, é o seu acompanhamento e controle no decorrer do percurso. Segundo Maximiano (2006, p. 105), o processo de controle ou monitoramento “consiste em acompanhar a execução de alguma ação e compará-la com a intenção ou ação planejada”, assegurando, assim, a realização dos objetivos e verificando se o que foi planejado está, de fato, sendo realizado. Outro ponto importante é avaliar a eventual necessidade de modificar a ação no percorrer do caminho.

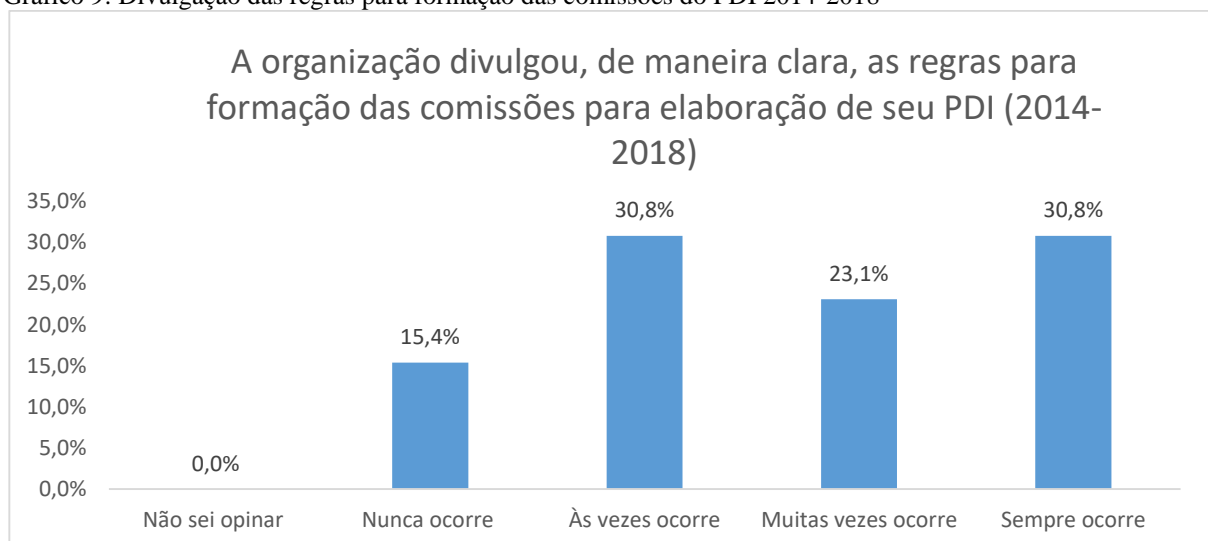
Para isso, o IFSP, com a Portaria 5.540 de 16 de outubro de 2014, criou a Comissão Permanente do PDI – CPPDI, responsável por acompanhar o processo de implantação do PDI 2014-2018 nos Campus e Reitoria, bem como orientar e monitorar as ações, eventos e etapas gerais do plano. A CPPDI foi composta por três discentes, nove docentes, quatro pedagogos da equipe do sócio pedagógico e quatro técnicos-administrativos, divididos em atuação nos Campus e nas Pró Reitorias.

5.1.3 Comunicação

Para que o conjunto de uma instituição ande sempre engrenado, a comunicação torna-se imprescindível pois, conforme define Maximiano (2006, p. 157) “a comunicação é a pedra de toque em qualquer atividade coletiva”. Sem a troca de informações não há decisão nem organização em um grupo uma vez que em diversas atividades ou projetos a importância da comunicação em um grupo é elemento fundante. Maximiano (2006) ainda afirma que as principais competências que uma equipe deve desenvolver na área da comunicação são: disposição para ouvir, disposição para falar e organização para participar, sendo que a falta de comunicação se constitui em um dos grandes problemas de um projeto

Ao analisar o processo da comunicação que permeou a construção do PDI-IFSP/2014-2018, fica evidente que este foi importante não apenas entre as comissões locais e centrais, mas principalmente entre os servidores e as comissões locais. Ao serem indagados sobre as regras das formações das comissões do PDI os professores participantes desta pesquisa demonstraram uma visão muito heterogênea, conforme exposto no Gráfico 9:

Gráfico 9: Divulgação das regras para formação das comissões do PDI 2014-2018



Fonte: A autora (2019).

A visão heterogênea refletida nas respostas dos sujeitos se dá pela interpretação do Comunicado 01 divulgado pela comissão central em junho de 2013, que determinava:

Os diretores-gerais dos Campus do IFSP deverão enviar a Comissão Central do PDI, instituída pela Portaria 2552/2013, os nomes de 3 membros, eleitos por seus pares, para a composição da Comissão Local e elaboração do PDI. A Comissão Local deverá ser composta por: 1 servidor docente, 1 servidor técnico administrativo e 1 discente, com indicação de um suplente por segmento. Poderão ser adicionados membros as comissões, devendo a Comissão Local enviar o pedido com justificativa a Comissão Central do PDI (IFSP, 2013).

Em posterior publicação do Comunicado 02 do IFSP (2013), a comissão Central permitiu a indicação de dois servidores pela gestão e o aumento dessa comissão para os Campus com maior número de servidores. Essa visão heterogênea é causada pelo entendimento diferente do mesmo comunicado para todos os Campus, isso pode acontecer pela leitura propriamente dita, ou pela réplica da mesma pelos gestores e docentes. Eco (2015) entende que interpretações diferentes de uma mensagem estão relacionadas com a interação do leitor com seu entorno.

interpretação é o mecanismo semiótico que explica não apenas nossa relação com mensagens elaboradas intencionalmente por outros seres humanos, mas toda forma de interação do homem com o mundo circunstante. É através de processos de interpretação que, cognitivamente, construímos mundos, atuais e possíveis (ECO, 2015, p. 10).

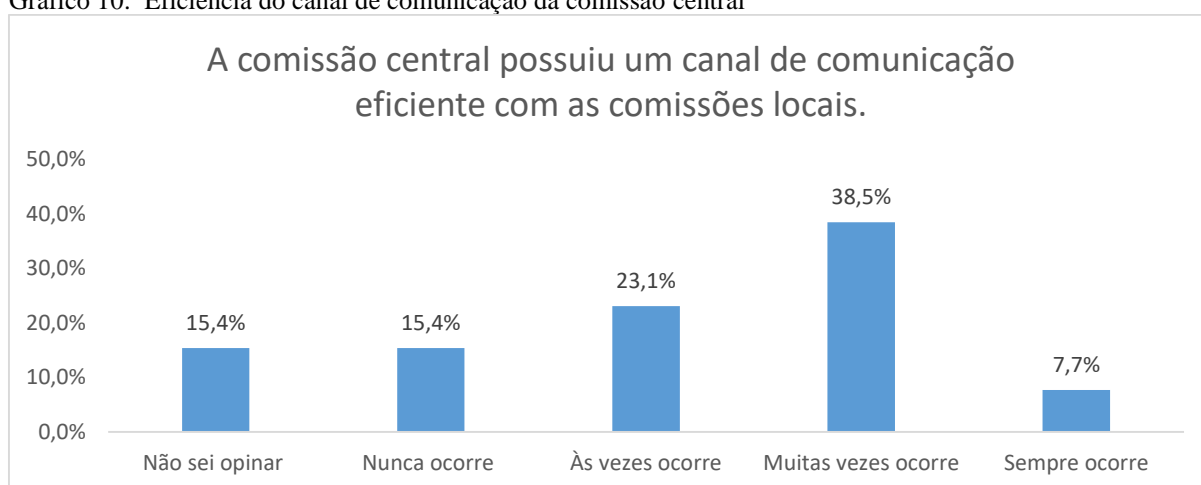
Kunsch (2013), destaca que a comunicação organizacional começou a ser vista como algo fundamental e estratégico, e a abertura de canais de comunicação com o seu público deve ser primordial, garantindo a transparência em todo o processo.

Neste contexto, na intenção de evitar falhas de comunicação e compartilhar informações, a comissão central estabeleceu canais de comunicação e a maneira pela qual seriam divulgados e publicados os atos e documentos. Desse modo, ficou estabelecido que haveria, além das comissões locais, um e-mail institucional para informações e sugestões, além de um local na rede onde todos os documentos pertinentes à construção do PDI seriam publicados. Salienta-se, ainda, que apenas a existência destes meios não garante o sucesso da comunicação, pois além do instrumento é necessário também o envolvimento dos sujeitos no processo. O Gráfico 10 demonstra a efetividade deste canal proposto pela comissão central.

Os dados revelam que 38,5% dos docentes responderam que muitas vezes os canais de comunicação foram eficientes e, ao levar em consideração apenas os docentes que souberam responder à pergunta, nota-se que mais de 50% ficaram satisfeitos com a forma de comunicação utilizada pela comissão central.

Para Katz e Kahn (1987) a comunicação é a troca de informações com a transmissão de significados, constituindo um processo social essencial para o funcionamento de qualquer grupo ou sociedade. Na mesma linha, Duarte (2007, p.04) acrescenta que Comunicação não se reduz à informação, ela “é um processo circular, permanente, de troca de informações e de mútua influência”. Duarte (2007) ressalta que a simples existência de informação não significa necessariamente que a comunicação é eficiente, ela pode ser manipulada, mal compreendida, inútil ou não chegar no momento adequado.

Gráfico 10: Eficiência do canal de comunicação da comissão central



Fonte: A autora (2019).

Um processo comunicativo, segundo Minicucci (1987), para ser completo e eficaz precisa, por meio de palavras escritas, orais ou de sinais, promover troca não apenas das informações, mas de ideias e sentimentos para o ajuste das pessoas dentro de uma organização.

Neste sentido, em uma instituição, a comunicação eficiente, ao entregar a mensagem, permite que os receptores ouçam, interpretem e a utilizem da maneira correta, tornando imprescindível que o gestor seja claro e objetivo, definindo o fluxo da informação para que as pessoas tomem as atitudes por ele esperadas, contribuindo para uma gestão transparente, com todos alinhados com os objetivos da instituição. Isso demonstra a importância de novos canais de participação onde todos tenham a possibilidade de interagir, principalmente com toda a tecnologia disponível hoje em dia.

No IFSP, essa interatividade no ambiente digital foi fundamental para que a comunicação acontecesse de maneira efetiva na construção do PDI 2014-2108, pois ela contém vários Campus espalhados pelo Estado e a presença física dos servidores na Comissão Central torna-se inviável.

Para isso, foram criados diversos canais para diferentes públicos. Nos Campuses, a Comissão colocou urnas e formulários para que os servidores e alunos contribuíssem com sugestões. O objetivo deste canal era possibilitar a participação de todos, sendo que o acesso à tecnologia não influenciaria na sua colaboração. Também foi divulgado um e-mail da comissão central para informações, dúvidas e sugestões. As reuniões da comissão geral com as comissões locais aconteciam por vídeo conferência. Isso possibilitava a participação de todos, cada um do seu Campus, fazendo com que o principal problema, a distância, não fosse um obstáculo para a construção coletiva do PDI.

5.1.4 Propostas dos Campuses

A participação dos servidores e da comunidade externa é elemento essencial para a democratização do processo de construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional. No IFSP esse processo é complexo, pois, segundo o seu Relatório de Gestão (2014), em 2013 eram 29 Campuses, com 2.521 servidores e 44.821 alunos. Deste modo, as comissões locais foram fundamentais na operacionalização deste processo, pois através dela foi possível articular e viabilizar as atividades do PDI, assim como sensibilizar a importância da participação da comunidade acadêmica local, provocando a reflexão sobre os temas do PDI, sintetizando e elaborando um documento com as propostas dos servidores e auxiliando no levantamento de dados solicitados pelas comissões centrais, de apoio ou temáticas.

Com a responsabilidade de articular os trabalhos, coordenando, orientando, acompanhando e monitorando os trabalhos das comissões temáticas e locais, bem como supervisionando o desenvolvimento, ações, eventos e etapas do processo de elaboração do PDI foi criada a comissão de sistematização, apoiando também a comissão central, mantendo registros e arquivos do PDI organizados e atualizados, divulgando documentos, convites, avisos, atividades e eventos na página do PDI no site da Instituição e atuando na sistematização de informações e consolidação do PDI.

Segundo explicita o FDI (2013), a construção do PDI deveria ocorrer em doze etapas, podendo ser desenvolvidas concomitantemente ou sequenciais, considerando as especificidades e o contexto de cada Instituto. O Quadro 6 apresenta a proposta destas etapas assim como as respectivas comissões responsáveis.

Quadro 6: Etapas PDI

Etapas	Responsável (eis)
Etapa 01 - Sensibilização e divulgação da construção do PDI, na Reitoria e nos Campus (por meio de folders, cartazes, Web conferências e até criação de página específica e/ou blog dentro do site institucional).	Comissão Central Equipe gestora do <i>Campus</i>
Etapa 02 - Constituição e capacitação das comissões envolvidas na elaboração do PDI.	Comissão Central Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 03 - Realização de Seminário sobre o PDI em cada campus, com a participação da comunidade interna por representação, visando divulgar a construção do Plano e realizar o diagnóstico interno do Campus.	Comissão Central Comissões Locais Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 04 - Realização de Encontro de Planejamento Estratégico Institucional, em cada campus, com a participação da comunidade interna e externa por representação, visando divulgar a elaboração do PDI e realizar o diagnóstico externo.	Comissão Específica do Planejamento Comissões Locais Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 05 - Realização por cada comissão específica de pesquisa documental e divulgação de material coletado por meio eletrônico.	Comissões Específicas
Etapa 06 - Realização de eventos/atividades para reflexão e discussão dos temas com levantamento de proposições.	Comissões Específicas Comissões Locais
Etapa 07 - Coleta de contribuições da comunidade interna sobre os temas em debate, por meio de sistema informatizado.	Comissões Específicas Comissão Central
Etapa 08 - Elaboração das minutas dos documentos por tema e submissão aos órgãos ou comissão responsável pela apreciação.	Comissões Específicas
Etapa 09 - Organização e revisão da minuta do PDI	Comissão Central
Etapa 10 - Divulgação do PDI construído com a comunidade interna.	Comissão Central Comissões Locais
Etapa 11 - Coleta e tratamento das Comissão Central e proposições de alteração à Minuta de PDI. (*) Esta etapa é opcional.	Comissões Específicas
Etapa 12 - Revisão final do Documento e envio ao CONSUP	Comissão Central

Fonte: FDI, 2013.

A primeira etapa vai nortear a participação dos servidores e da comunidade na elaboração do PDI. Observa-se que muitas pessoas desconhecem o significado do PDI e qual seu objetivo dentro da instituição, o que acarreta a não participação dos servidores nas comissões e reuniões de levantamento de necessidades. Se a divulgação conseguir sensibilizar todos os envolvidos, a sua construção torna-se muito participativa, e assim ganham os servidores, a comunidade e o Instituto.

Passada essa etapa, é necessário formar as comissões e capacitá-las para que consigam conduzir esse processo nos Campus e diagnosticar a realidade interna de cada unidade e de sua comunidade externa. Com isso começam as discussões e o levantamento de dados. Para essas discussões serem mais efetivas e não desviarem o foco, é mais produtivo determinar um tema para cada reunião e depois de exaurido o assunto, coletar as contribuições, disponibilizando um meio eletrônico para que elas possam ser enviadas dentro de um período pré-estabelecido.

Destarte, começam a ser elaboradas as minutas, revisadas pelas comissões, audiências, e em última instância pelo Conselho Superior, encarregado da aprovação e validação do PDI. Ressalta-se que este processo é longo, já que cada etapa necessita de um tempo de maturação específico para estar de acordo, ou próximo, do esperado.

No IFSP, segundo o próprio PDI e relatos dos participantes, a composição das comissões foi feita por eleições entre os interessados, contudo, alguns docentes indicaram que houve pouco interesse em compor as comissões locais. Nesses casos a gestão indicou os participantes. Assim, com a composição das Comissões Locais, foi vista a necessidade de orientá-las em relação ao processo de construção do documento, e para suprir essa necessidade, foi marcado o primeiro Encontro do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (2014-2018) no *Campus* São Carlos em agosto de 2013.

Neste contexto, a Comissão instituiu um cronograma de reuniões com as Comissões Locais, tendo como polos os seguintes *Campus*: Sertãozinho, São João da Boa Vista, Caraguatatuba, Hortolândia, Cubatão e Guarulhos. As reuniões aconteceram entre agosto a novembro de 2013, e o método escolhido foi de, em cada reunião, explorar um tema específico do PDI.

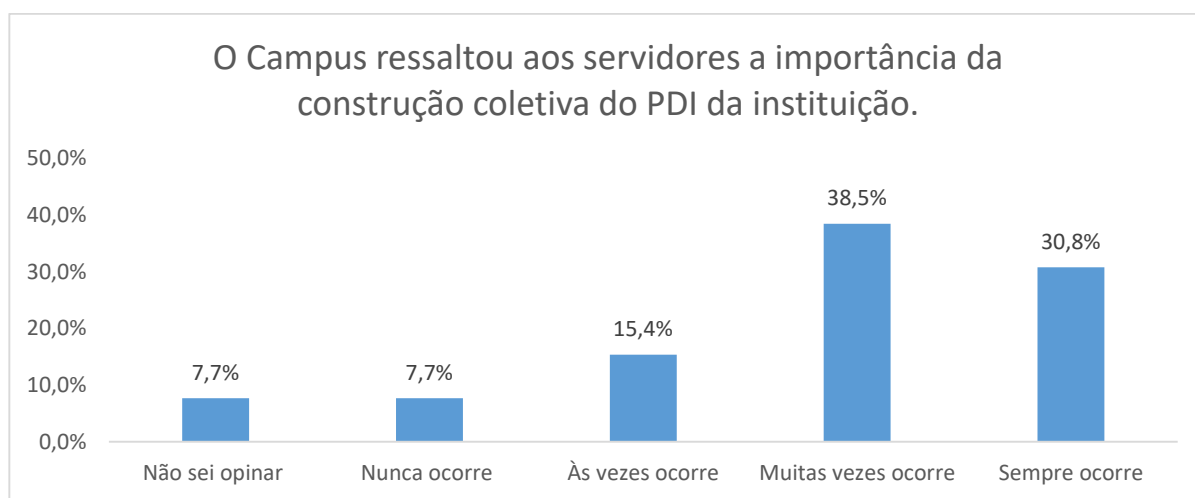
Assim, a primeira reunião foi no *Campus* de Sertãozinho, com o tema “Instrução Normativa n. 01/PDI”, que estabelecia o cronograma de atividades das comissões Central e Locais. Em seguida foi a vez do *Campus* São João da Boa Vista, com a proposta de pensar “a importância do PPI (Projeto Político Institucional) no âmbito do IFSP”. Já no terceiro *Campus*, Caraguatatuba, o assunto voltou-se para os balizadores (50% dos cursos técnicos, 20% das licenciaturas e 10% do PROEJA) previstos pela Lei n. 11. 892/2008 que nortearam todo o processo de construção do documento (Comunicado n. 17/2013-RET). No *Campus* Hortolândia, foi debatido novamente os balizadores, pois não havia consenso na questão dos percentuais e eles não estavam sendo respeitados pelos *Campus*. Na reunião do *Campus* de Cubatão, houve o fechamento das discussões do PPI.

Na semana anterior à Audiência Pública, houve uma reunião da Comissão Central para avaliar o processo de elaboração do PDI, a que se decidiu, por unanimidade, acerca da necessidade de prorrogação do cronograma de trabalho das Comissões, uma vez que foi assinalado que a maioria dos *Campus* não conseguiu discutir democraticamente sobre a construção do PDI; assim, a discussão sobre o PDI foi prolongada até o mês de março de 2014.

Neste tempo, agosto de 2013 a março de 2014, as comissões locais se reuniam em seus *Campus* para receber e discutir as propostas de conteúdo. Estes encontros eram realizados tanto entre os membros da comissão como nas reuniões deles com os servidores. Para isso acontecer

de maneira eficiente, alguns aspectos de cada Campus foram observados, como a ênfase da importância da construção coletiva do PDI para a instituição, meios para que a comissão local pudesse participar de maneira ativa da discussão realizada e tempo e espaço adequado para todas as reuniões. Para isso, analisa-se a percepção dos docentes participantes das comissões locais nestes quesitos. Em primeiro lugar, no gráfico 11 pode-se observar como os Campus trataram a questão da construção coletiva do PDI.

Gráfico 11: Importância da Construção coletiva do PDI



Fonte: A autora (2019).

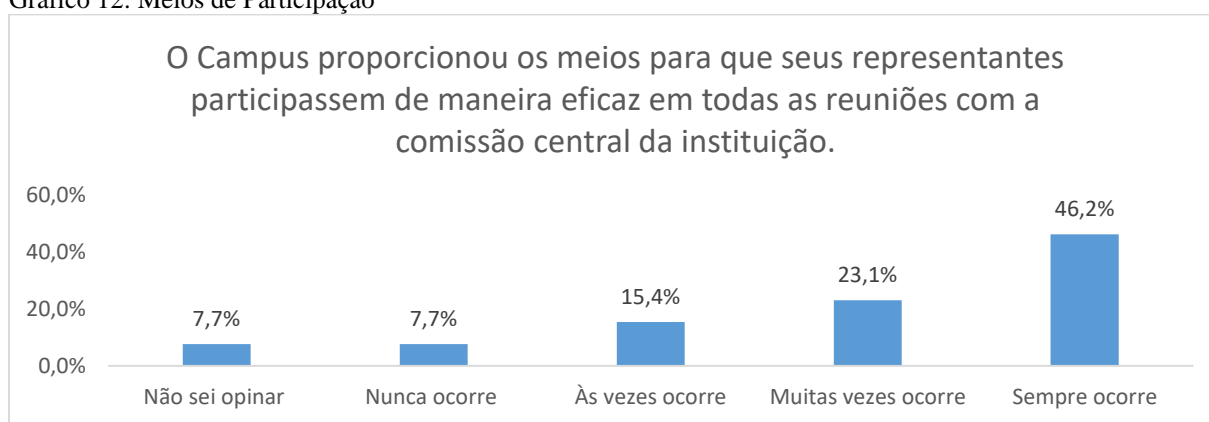
O CNE/CES 1366/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 3) ressalta a importância do PDI como um documento específico da IES, nos seguintes termos: “[...] reforça-se no presente parecer a importância e a relevância do plano de desenvolvimento institucional, que determina a missão de cada instituição e as estratégias que as mesmas livremente elegem para atingir metas e objetivos”. Essa importância, vai além a partir do Decreto 3860/2001 (BRASIL, 2001, art. 7) onde afirma que

o Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos [para os] atos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pelo SESu/MEC (BRASIL, 2001, p. 3).

Neste contexto, destaca-se a relevância que os Campus deram a este documento, no qual 69,3% ressaltaram aos servidores a importância da construção coletiva do PDI. Também é fundamental avaliar o quanto desse discurso se converte em ações de apoio para o envolvimento das pessoas. Para isso, questionou-se as atuações da gestão como facilitadoras e promotoras de recursos para a realização deste processo.

Quando questiona-se sobre a disponibilidade de meios para a participação dos membros da comissão local (vide Gráfico 12), o resultado positivo foi semelhante ao discurso anterior, onde evidenciou-se que em 46,2% dos Campus sempre ocorreu, e em 23,1% dos Campus quase sempre ocorreu, totalizando também 69,3% de respostas positivas. Desconsiderando-se que em 7,7 % dos Campus os representantes não souberam responder, tem-se a informação de que em 23,1% dos Campus nunca ou quase nunca deu-se a importância devida ao tema sendo que, nestes Campus não houve a disponibilização de meios suficientes para sua efetivação, dados importantes para entender e avaliar se a construção do PDI foi realmente coletiva.

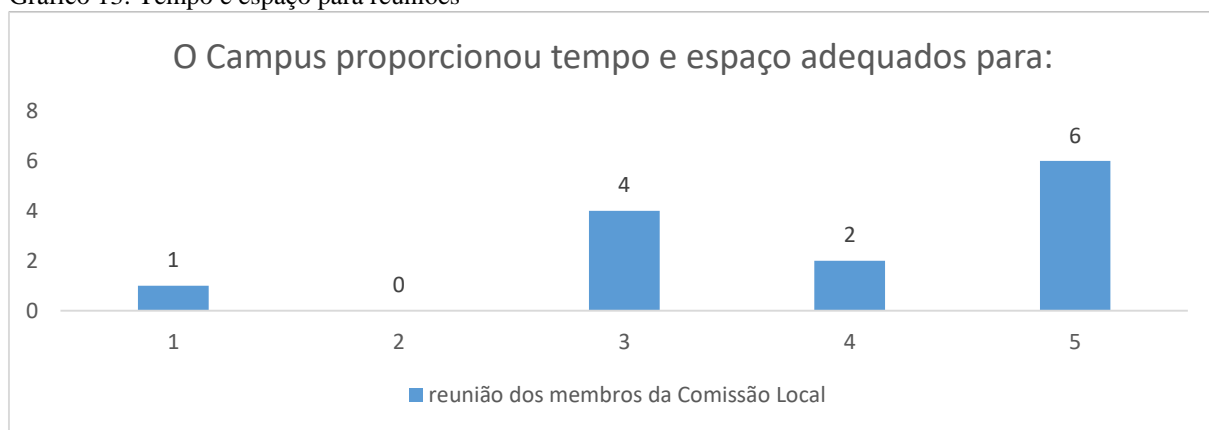
Gráfico 12: Meios de Participação



Fonte: A autora (2019).

Outro ponto importante relativo aos Campus, tempo e espaço, foi tratado de duas maneiras: 1) Tempo e espaço para a reunião entre os Membros da Comissão Local e 2) tempo e espaço para a reunião dos Membros da Comissão Local com os servidores. Os resultados estão apontados no Gráfico 13:

Gráfico 13: Tempo e espaço para reuniões



Fonte: A autora (2019).

Neste ponto percebe-se que as respostas positivas também se sobressaíram, com 61,6% dos respondentes assinalando como sempre ou quase sempre ocorreu, mas 30,8% das respostas que quase nunca ocorreu, o que se apresenta como um dado preocupante, pois sem estes quesitos básicos a discussão fica extremamente prejudicada, e, automaticamente, danifica a ação coletiva da construção do PDI. Neste sentido, é preciso refletir sobre a necessidade de suporte, por parte da gestão do Campus, para a efetivação destas discussões. A falta de suporte adequado potencialmente pode prejudicar, não só o Campus, mas o processo como um todo.

Desta maneira é possível entender a importância dos Campus neste processo, pois são nestes encontros que os servidores participam de maneira efetiva com suas propostas, pois segundo os professores, a comunidade interna foi ouvida, na maioria das vezes, por meio de reuniões gerais convocadas separadamente pela direção com todos os segmentos. Para complementar e estimular as propostas recebidas, as comissões disponibilizavam questionários em formulários eletrônicos, e-mails e horários reservados para eventuais dúvidas ou sugestões. Estas ações ajudavam a suprir a falta de tempo ou espaço para discussões mais específicas de determinados assuntos.

Muitos servidores também contribuíam diretamente com a comissão central, conforme destaca o gestor RR01, “a grande participação dos Campus se deu via e-mail, site e urnas espalhadas por eles nos Campus”. Deste modo foi viabilizado o recebimento do maior número de propostas possíveis, assegurando a possibilidade de participação de todos os servidores no envio de sugestões ao PDI.

5.1.5. Inclusão das propostas pela instituição

Após o recebimento de todas as propostas foi o momento de filtrar o que foi dito, avaliando e catalogando as sugestões recebidas. Essa função coube à comissão central, onde o RR01 realizou o imenso trabalho feito por eles.

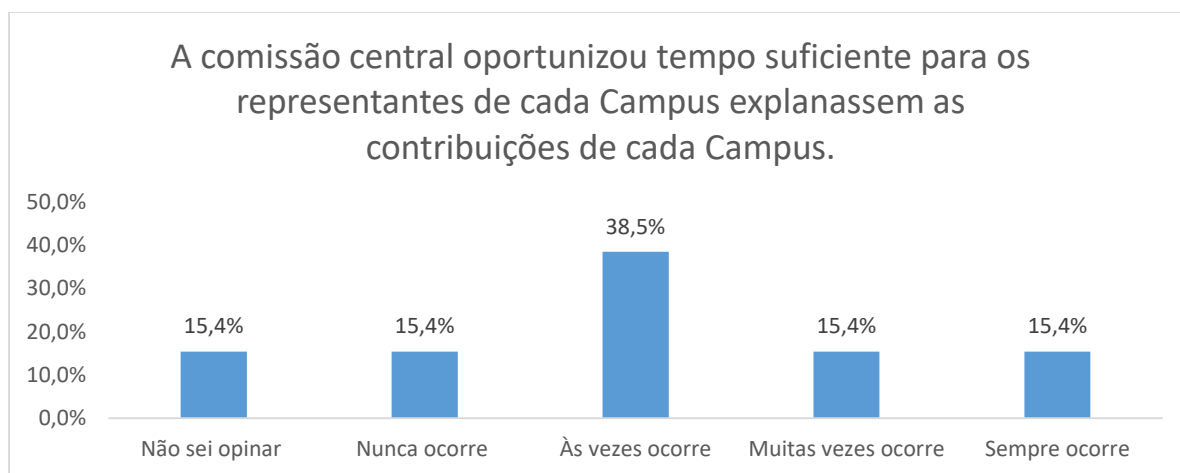
O critério para decidir o que seria ou não levado em conta era se a sugestão estava dentro dos balizadores, as demais foram agrupadas e levadas para audiência pública. Aqui é importante destacar que todas as propostas foram avaliadas e respondidas, caracterizando o compromisso com os servidores. Segundo o gestor RR01, “se estava dentro dos balizadores já ia para frente, então já eram separadas; não estava, a gente já respondia para o campus ou para pessoa, se não fosse anônimo, que não ia ser levado em consideração porque não estava dentro dos balizadores. Fizemos documentos de maneira geral que foi publicado falando que tal sugestão e tal não foi levada em

conta, porque não atendia os balizadores ou eram sugestões absurdas. Sempre existe. Mas todas foram respondidas. Todas foram respondidas! Isso é importante”.

As propostas seguintes eram classificadas e agrupadas por assunto, logo após catalogadas e encaminhadas para as audiências públicas. “As demais, nós catalogamos e classificamos e todas elas foram levadas para a audiência pública. Todas as sugestões [...] quando a gente classificou e catalogou nós vimos que muitas eram parecidas, então não dava para agrupar e aí diminuiu bastante e conseguimos levar todas para duas audiências públicas e lá foi decidido. Lá foi tomada a decisão”, disse o gestor RR01.

Como já dito anteriormente, a grande participação aconteceu pelo e-mail, site e urnas físicas depositadas pela comissão central nos Campus. Para os docentes, isso se deu pela falta de tempo, eles destacaram o cronograma apertado, além da falta de participação das comunidades e a restrição das discussões em torno da abertura de cursos. O que pode ser visualizado no Gráfico 14.

Gráfico 14: Tempo para contribuições dos Campus



Fonte: A autora (2019).

A partir das respostas dos professores representantes dos Campus observa-se que 38,5% dos sujeitos disseram que às vezes tinham tempo suficiente para apresentar suas contribuições e 15,4% responderam que nunca tiveram esse tempo. Apenas 30,8% responderam que muitas vezes ou sempre ocorreu, mas relataram também que, em alguns momentos o pouco tempo era suficiente para as propostas apresentadas, evidenciando a falta de interesse pela discussão de questões mais abrangentes, fundamentais neste importante documento.

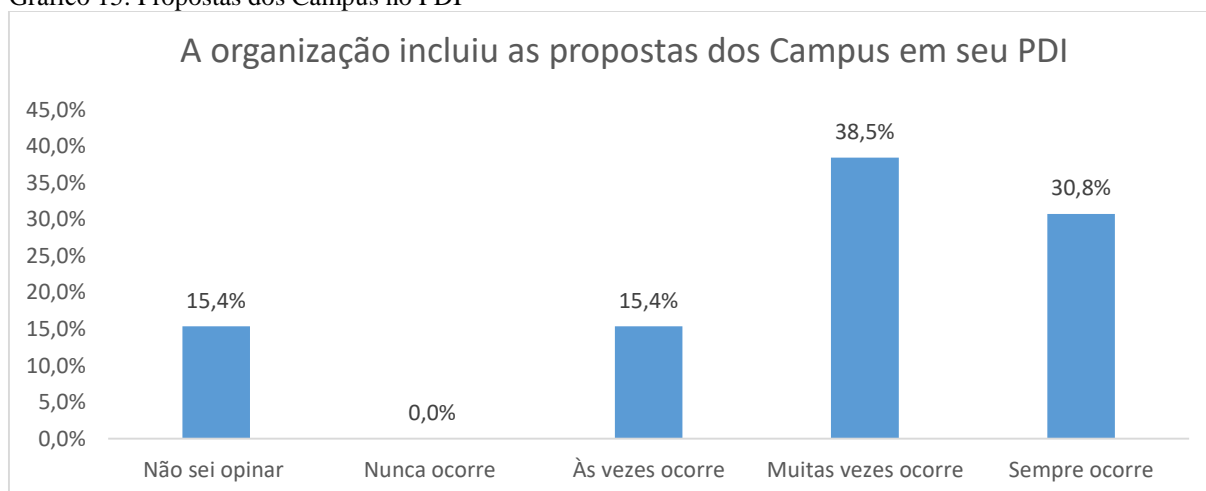
As propostas eram passadas para as comissões temáticas ou central através de um documento redigido pelas comissões locais com os resultados das discussões e propostas feitas

pelos docentes nas reuniões locais. Como as propostas eram, basicamente, de abertura de cursos, a apresentação era breve, como relata o docente P03: “um ponto que merece destaque é que os Campus somente enxergam e acabam contribuindo com questões que envolvem abertura e fechamento de cursos”, o docente P08 foi enfático ao responder que o debate “se restringiu, basicamente, à discussão de oferta de cursos”.

O docente P05, pontuou que “os setores se reuniram com cada coordenação preenchendo após estas reuniões um formulário proposto pela comissão central e distribuído pela comissão local do Campus que foi eleita em uma reunião geral e que entregou este formulário às coordenações; reuniões dos membros da comissão local e a direção geral do Campus; reuniões gerais para discussão em conjunto e assembleia geral final com participação de membros da comunidade externa, discentes e servidores para as decisões finais”. Todo esse processo gerou um documento que foi enviado para a comissão central e, a partir deles e das propostas feitas por e-mail ou urna a comissão central incluiu as propostas dos Campus.

Ao serem questionados sobre a inclusão das propostas de seus Campus no PDI/IFSP/2014-2018 constata-se que 69,3% dos professores representantes admitiram que as propostas de seus Campus foram incluídas no documento elaborado, conforme evidenciado no Gráfico 15.

Gráfico 15: Propostas dos Campus no PDI



Fonte: A autora (2019).

Ainda que a maioria dos representantes docentes tenham demonstrado a percepção de que as propostas de seus Campus foram efetivamente incluídas, pela Comissão Central, no PDI da instituição, outros 38,5% não souberam responder e 46,2% dos docentes responderam que muitas vezes ou sempre ocorreu esta análise. Quanto à sintetização destas propostas para

aprovação, 46,2% não souberam opinar e 38,5% responderam que ocorreu muitas vezes ou sempre.

Este resultado vai ao encontro da fala do representante RR01, que salientou o fato da grande maioria das propostas chegarem diretamente para a comissão central, “a participação efetiva dos Campus não se dava nas audiências, nem locais, nem nas duas audiências finais, nem as gerais. Ela se dava via e-mail, site e nós deixamos urnas espalhadas nos Campus para eles darem sugestões e aí veio bastante”.

Desta maneira os representantes das comissões locais desconhecem tais sugestões, e das propostas apresentadas através da comissão local, o retorno foi efetivo. Pode-se confirmar com as falas dos representantes docentes que as propostas inclusas eram de cursos ou modificação no texto que conta sobre o Campus, como o docente P04 que afirma que “apenas enviamos propostas de modificações das seções do texto do PDI relacionado ao campus. Todas elas foram aceitas pela comissão central”, ou como o docente P05: “uma proposta foi enviada e 100% dela passou a integrar o PDI geral” e do P07 “Somente no que se referia ao Campus (histórico e oferta de cursos)”.

A única resposta que destoou foi a do docente P09, que afirmou que “enviamos várias propostas à comissão central sendo que algumas delas passaram a integrar o PDI”, mostrando o envolvimento existente naquele Campus com o processo completo.

Vale realçar que a inclusão de uma proposta no PDI não é de responsabilidade de nenhuma comissão, as audiências públicas que decidem se as propostas apresentadas vão integrar o documento. Em última análise é o Conselho Superior que aprova o PDI. No PDI 2014-2018 do IFSP, segundo o RR01, o CONSUP não rejeitou nenhuma proposta que estava no documento final, apontou apenas algumas melhorias sobre tabelas e dados que estavam faltando.

5.1.6. Audiências Públicas

Uma audiência pública é um espaço decorrente da democracia participativa, com o princípio da participação popular estabelecida na Constituição Federal, conforme defendido por Lock (2004, p. 127). Esta democracia participativa se concretiza na medida em que os cidadãos aproveitam todas as formas participativas contidas na legislação e através delas ampliam ainda mais o dever dos governantes de ouvir a sociedade e prestar contas de suas gestões. Garantida pelo princípio da participação popular, a democracia participativa brasileira, “prevê variadas

formas de atuação do cidadão na condução política e administrativa do Estado. Dentre elas destaca-se a audiência pública, prevista constitucionalmente no âmbito da participação legislativa e em diversas normas infraconstitucionais” (LOCK, 2004, p. 172).

Para Soares (2002), a audiência pública é um instrumento de participação popular, garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulado por Leis Federais, Estaduais e Municipais. A autora define audiência pública como “um instrumento que leva a uma decisão política ou legal com legitimidade e transparência” (IDEM, p. 261). Trata-se de uma instância no processo de tomada de decisão onde a autoridade competente permite a influência das pessoas que fazem parte daquele contexto, abrindo espaço para se manifestarem antes do desfecho do processo. Na Administração Pública a audiência pública é um instrumento de conscientização comunitária funcionando “como veículo para a legítima participação dos particulares nos temas de interesse público” (SOARES, 2002, p. 261). Lock (2004), também define audiência pública como:

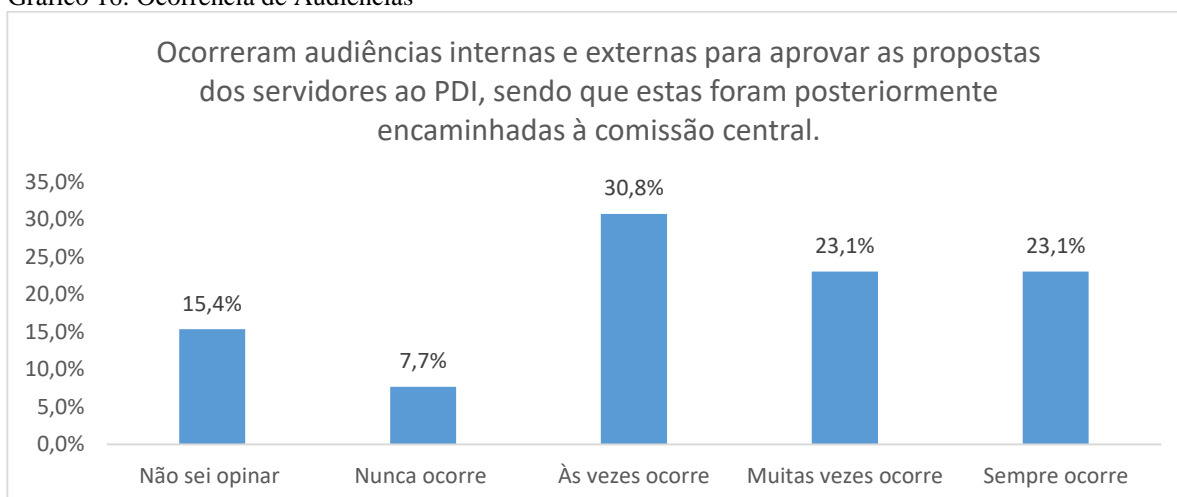
um processo de participação aberto à população, para que possa ser consultada sobre assunto de seu interesse e que participando ativamente da condução dos assuntos públicos, venha a compartilhar da administração local com os agentes públicos. Constitui-se em instrumento de legitimação das decisões, através de um processo democrático, onde constantemente a comunidade teria o direito de se manifestar sobre a melhor forma de administração da coisa pública e poderia controlar as ações dos governantes através de prestações de contas (LOCK, 2004, p. 127).

De modo a confirmar a legitimidade do PDI é exigida a participação social em sua construção. A participação social, da comunidade, na construção do PDI, pode ocorrer de diferentes formas, dependendo do nível de maturidade de cada Instituição. Vale destacar que na avaliação externa da Instituição, um dos itens considerados é a participação da comunidade. No IFSP, essa participação social tem como base as audiências públicas. Elas ocorrem em dois momentos: 1) com a comunidade de cada Campus, discutindo propostas para aquela demanda específica, 2) discussão do documento final em audiência pública em um Campus escolhido na discussão do cronograma inicial.

Após as discussões, ocorrem as audiências internas com os servidores para aprovação das propostas que foram sintetizadas pela comissão local. Essas propostas também são levadas para uma audiência externa, onde a comunidade opina e aprova as mesmas propostas. Após essas etapas, as propostas são encaminhadas para a comissão central sintetizar e colocar na minuta final do PDI.

No Gráfico 16 estão expostas as percepções dos representantes docentes quanto as audiências ocorridas nos Campus do IFSP.

Gráfico 16: Ocorrência de Audiências



Fonte: A autora (2019).

Na visão dos representantes docentes as audiências ocorreram em apenas 46,2% dos Campus (sempre ou muitas vezes) e às vezes em 30,8% dos Campus. Os dados indicam que a participação da comunidade no PDI não foi plena, cabendo a reflexão sobre os motivos para esta falta de interesse, tanto nas audiências internas quanto externas, que pode estar ligada à falta de informação sobre a importância deste documento para os moradores das regiões onde os Campus do IFSP estão inseridos, pois em muitos Campus a convocação desta audiência externa está no site do Campus, onde apenas alunos acessam costumeiramente.

Por outro lado, em alguns Campus esse trabalho foi intenso, na tentativa de envolver o maior número de pessoas interessadas neste processo, dando credibilidade na discussão. Segundo o docente P12, “visitamos e convidamos para ir no Campus os sujeitos envolvidos neste processo: Representantes das áreas importantes: Secretaria de educação (estadual e municipal) e Unesp - em Registro, Secretaria do meio ambiente, Associação Comercial, Câmara Municipal, Prefeitura, entre outros”.

Este movimento dos representantes da comissão local em busca pela comunidade externa está cada vez mais presente no Instituto, afinal se os Campus não entenderem o que a sociedade que ele está inserido necessita, fica impraticável formar um estudante para trabalhar naquele mercado de trabalho, afinal cada região possui uma vocação produtiva e a expansão do IFSP tem como objetivo aprimorar os arranjos produtivos locais.

O termo *arranjos produtivos locais* surgiu em um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e depois foi incorporado pelo SEBRAE e BNDES, ele é definido como:

Aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultorias e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros, e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para a formação e capacitação de recursos humanos (escolas técnicas e universidades), pesquisa, desenvolvimento, engenharia, política, promoção e financiamento. Tais arranjos comumente apresentam fortes vínculos envolvendo atores localizados no mesmo território; por sua vez, as interações referem-se não apenas a empresas atuantes em diversos ramos de atividade e suas diversas formas de representação e associação (particularmente cooperativas), mas também às diversas outras instituições públicas e privadas (LASTRES; CASSIOLATO, 2004, p. 10-11).

O IFSP acredita que sem a participação da comunidade, os Campus não sobrevivem, sendo que neste contexto foi criado o Núcleo de Audiência Pública (NAP) no IFSP, que “visa a aprimorar as audiências, proporcionando, pelo diálogo democrático com as comunidades, a abertura de novas unidades que ofereçam cursos realmente almejados pela cadeia produtiva local” (PDI-IFSP, 2014, p.139).

Portanto, quando não existe participação espontânea da comunidade externa no Campus, é necessário ir ao encontro dela, conversar com as pessoas, convidá-las para conhecer o Campus, contatar as empresas e comércios, entender o que elas precisam e que tipo de curso pode fortalecer os arranjos produtivos locais, agindo em prol do aprimoramento das políticas públicas locais e do desenvolvimento da região.

As audiências públicas finais do PDI 2104-2018 começaram em fevereiro de 2014, onde, após reuniões nos Campus de Catanduva e Suzano, foi publicada a segunda versão da minuta e levada para audiência pública no Campus de São Paulo. A partir desta audiência, foi inserida as contribuições da Comunidade e o texto final foi levado para a Assembleia Geral no Campus São Carlos para sua aprovação e encaminhamento ao CONSUP. Importante salientar que em ambas audiências estiveram presentes observadores externos, entre eles “professores da Faculdade de Educação da USP, professores da UNICAMP e representantes de movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade, que muito contribuíram para a construção do PDI” (PDI-IFSP, 2014, p. 28).

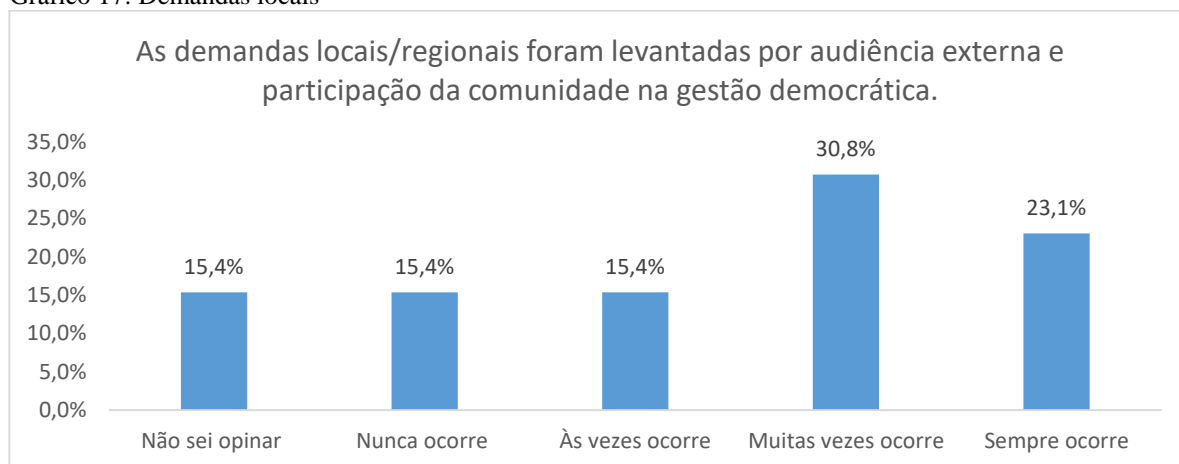
Vale ressaltar a importância do ponto de vista do observador externo, oferecendo uma nova perspectiva para compreender a demanda de outros segmentos da sociedade civil, agregando conhecimento, vivência e um olhar diferente para os conflitos, com soluções que, muitas vezes escapam do cotidiano da instituição.

Neste PDI participaram professores de educação das maiores universidades públicas do estado para qualificar a discussão pedagógica, representantes de movimentos sociais para

assegurar seus interesses dentro do processo educacional e representantes do mercado para colocar suas necessidades na hora de contratar um profissional.

Os docentes representantes dos Campus tiveram a oportunidade de refletir sobre o levantamento das demandas locais ou regionais, em audiências externas, quando manifestam-se conforme Gráfico 17:

Gráfico 17: Demandas locais



Fonte: A autora (2019).

A maioria dos respondentes, 53,8%, afirmaram que as demandas locais foram levantadas em audiências públicas sempre ou em muitas vezes, isso nos leva a acreditar que nestes Campus houve um empenho das comissões locais e da gestão em envolver a sociedade na construção do PDI, evidenciando a magnitude deste documento. Infelizmente essa realidade não fez parte da totalidade das unidades, já que mais de 30% responderam que às vezes ou nunca ocorre, sendo possível, nesses locais, questionar se as propostas retratam a necessidade da comunidade.

Na visão do gestor RR01, "o envolvimento das pessoas sempre é muito menor do que a gente espera, porque nós não conseguimos, a verdade é essa, nós não conseguimos motivar, digamos assim, a comunidade". Mesmo assim, nesta última audiência, foram apontadas algumas questões importantes relativas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, observatório de políticas públicas e EaD, que, segundo o próprio PDI, serão discutidos no decorrer do período de vigência (PDI-IFSP, 2014, p. 28).

Com isso pode-se perceber um grande esforço, por parte do IFSP, para que a construção do PDI fosse coletiva, sendo este movimento articulado pela comissão central. Contudo, esse envolvimento não foi o mesmo em todos os Campus e, os motivos para esta heterogeneidade talvez esteja na gênese do processo, que teve seu início em 2013, quando começaram a se

formar as comissões locais, e observa-se que dos 29 Campus existentes, muitos destes eram recém-criados, ou seja, 11 Campus iniciaram suas atividades em 2010 e outros 06 Campus foram criados entre 2011 e 2012. Essa grande quantidade de novos Campus pode ter sido um fator decisivo para que a participação na elaboração do PDI 2014-2018 fosse menor do que a esperada pelos gestores do IFSP.

5.2 PROCESSO PARTICIPATIVO NA ELABORAÇÃO DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018

Neste tópico, o enfoque de análise volta-se para a questão da participação no processo de construção do PDI/IFSP/2014-2018, de modo a refletir sobre como se deu a participação dos sujeitos.

5.2.1 Envolvimento e participação: docentes, técnicos e comunidade externa

Com o intuito de analisar a participação na elaboração do PDI 2014-2018 serão considerados três grupos, sendo que primeiramente são avaliados todos os servidores, em seguida destaca-se apenas os docentes, parte interessada na gestão pedagógica e objeto deste estudo, e por fim a comunidade externa, que determina a demanda produtiva local.

Na questão da participação de todos os servidores, como já foi dito anteriormente, o problema começou na formação das comissões locais, quando relatos dos representantes docentes destacaram que em muitos Campus não havia candidatos suficientes para ocorrer uma eleição, com a direção indicando membros para complementar o grupo da comissão local. Com isso é possível entender que estes membros nem sempre estavam tão envolvidos nas discussões, onde a elaboração do PDI não era a prioridade dentro da Instituição. Isso acarreta a falta de motivação nos debates da comissão com os demais servidores.

Dallari (2010) ressalta que a luta pela participação política de todos foi longa e repleta de desafios, no entanto, algumas pessoas abstem-se desses direitos por causas diversas, como egoísmo, indiferença, preguiça ou até mesmo não achar que faça alguma diferença. No entanto, a omissão não exclui ninguém da sociedade, portanto os problemas políticos gerados atingem tanto os que fazem uso da participação quanto aos que ignoraram tudo.

Um dos maiores motivos desta falta de participação é a questão da expansão do IFSP, entre 2009 e 2012 foram inaugurados 18 Campus, segundo o gestor RR01 "havia a sensação de

que o PDI era só para cumprir uma exigência legal, que há essa exigência que o Instituto tenha PDI até para abrir cursos, depois para cadastrar um Instituto na plataforma, tem que ter o PDI já aprovado pelo Conselho Superior. Havia essa impressão. Então não, não houve uma participação efetiva. Para você ter uma ideia, na primeira audiência central havia cerca de mil e quinhentos docentes e mil e duzentos administrativos. Participaram cem, cento e cinquenta servidores”.

Outro problema grave foi a burocratização dos espaços democráticos de decisão com a falta de tempo para as discussões, já que o cronograma para a construção do PDI foi muito estreito, com isso não houve grandes incentivos para aumentar a participação. Isso se deu pelo atraso de dois ou três meses na nomeação do Reitor em 2013. A transição de gestão começou em janeiro de 2013, mas a nomeação efetiva saiu em abril e a posse de fato em maio de 2013. O PDI, que já era para estar encaminhado desde 2012, ficou estacionado por conta da eleição de Reitor e foi retomado apenas em junho de 2013, com o prazo de outubro de 2013 para a primeira minuta estar elaborada. De acordo com o gestor RR01, “já era para estar encaminhado um novo PDI desde 2012, só que com o resultado da eleição parou tudo, né, a eleição para reitor. Quanto nós assumimos de fato lá em maio, junho de 2013 o PDI já tinha que estar aprovado em outubro, novembro de 2013. Não conseguimos, claro! Acho que foi aprovado em fevereiro, março, abril de 2014, não me lembro exatamente. Foi uma correria total de montagem de comissões locais, seguir as diretrizes da SETEC e por aí vai”.

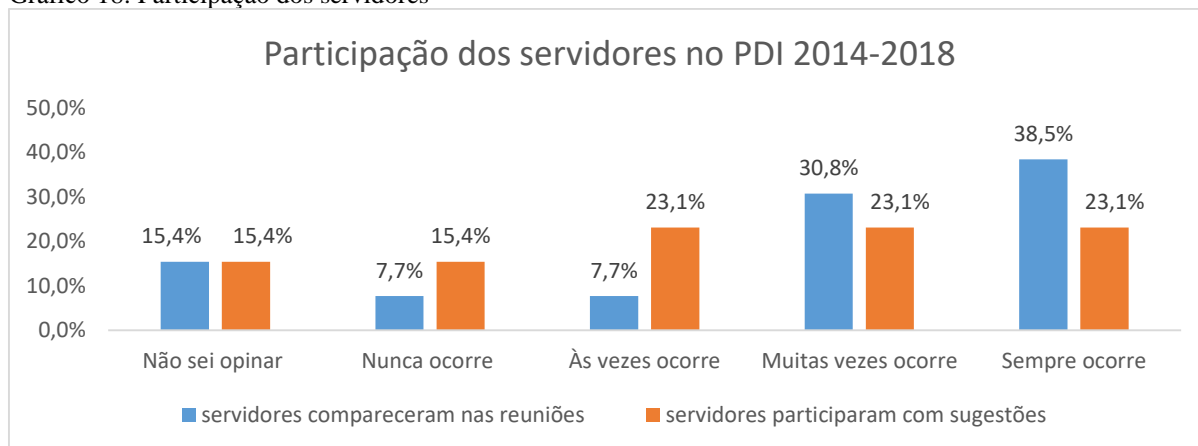
Isso gerou o terceiro problema, relatado pelos docentes, que foi a falta de organização sendo que, segundo relata o docente P04, “o cronograma foi bastante apertado, com prazos curtos para cada meta de construção do Plano, e com a Comissão Central bastante confusa em suas atividades e pedidos às comissões locais”. Para gestor RR01, isso se deu pela falta de sistema de gestão, não tinha como integrar e muito menos fazer um acompanhamento estratégico do PDI. Em 2013 a Rede Federal estava discutindo qual sistema iria adotar, se seria ou não unificado para todos os Institutos Federais, e enquanto não se definia este dilema, o IFSP trabalhava com o *Nambei*, baseado em *MS-DOS*.

Assim, os debates ficaram por conta dos Projetos Pedagógicos de curso - PCCs, onde o ideal era que, não só a questão pedagógica fosse atrelada ao PDI, mas a parte administrativa também, como licitações, planejamento de compras, entre outras.

Neste cenário, o Gráfico 18 indica uma condição muito favorável nas reuniões convocadas pela comissão local, talvez por estas convocações serem feitas pela gestão, em horário de trabalho, onde 69,3% dos servidores compareceram sempre ou quase sempre nestas reuniões.

Vale ressaltar que comparecer nas reuniões não significa necessariamente participar da elaboração do documento, para isso confrontamos as duas informações para verificar se estas reuniões provocaram o debate ou apenas ocorreu para fins informativos. Vale ressaltar que, por ser convocação, os servidores são obrigados a estarem presentes.

Gráfico 18: Participação dos servidores



Fonte: A autora (2019).

A partir dos dados expostos é possível comparar a presença de 69,3% dos servidores com a efetiva participação de 46,2%, em contrapartida 38,5% dos servidores participavam as vezes ou nunca. Assim, é possível notar que faltou maior debate e divulgação sobre a importância do PDI para todos os segmentos dos Campus, não apenas na parte pedagógica, mas também nas estruturas, compras, orçamento entre outros.

O detalhamento destes itens técnicos sequer são levados para reuniões gerais, com exceção de aspectos que envolvem as áreas de infraestrutura e setor financeiro, que afetam diretamente a aprovação, ou não, de um curso, pois as discussões se concentraram na parte pedagógica, outro fator que contribui para este resultado, afinal nem todos os servidores se sentem à vontade de se manifestar.

A partir do momento que concentramos os debates na parte pedagógica, a participação docente faz-se fundamental para a efetiva construção do PDI. Neste ponto, os representantes docentes foram enfáticos em pontuar que a discussão ficou restrita a abertura de cursos. Segundo o docente P03, "um ponto que merece destaque é que os Campus somente enxergam e acabam contribuindo com questões que envolvem abertura e fechamento de cursos e (para os Campus) parece que o PDI não serve para mais nada além disso".

Complementando esse pensamento, o gestor RR01 também enfatiza que a preocupação da comunidade é com relação à oferta de curso, outros pontos passam à margem do processo. "As discussões pedagógicas, quais seriam os pensadores que a Instituição iria utilizar, a questão da

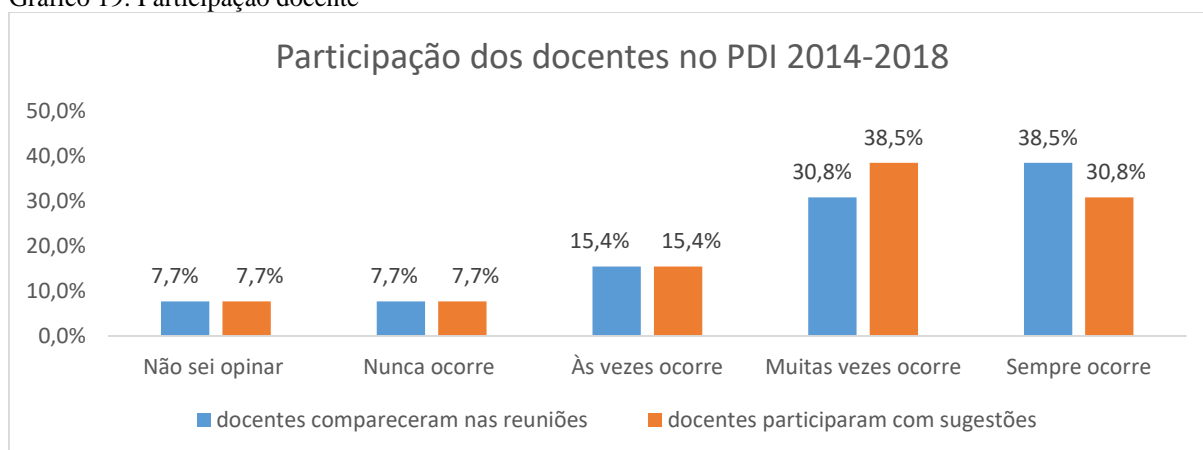
Missão, Visão, Valores, isso era tratado à margem. O que era importante é: quais cursos serão criados? Era isso. Tanto é que nas primeiras versões que a gente recebia dos Campus e que iriam para audiências eram basicamente planilhas de criação de cursos. Extinção e criação”.

Isso é confirmado em analisando-se o PDI 2014-2018, documento que possui 680 páginas, das quais 100 são destinadas para a parte pedagógica, destas, 47 são planilhas de abertura de cursos. As outras 53 páginas são destinadas a Resolução n. 859 de 07 de maio de 2013 que dispõe sobre a organização didática do IFSP. Essa resolução foi colocada na íntegra, sem alteração alguma depois das discussões do PDI. Tirando esta, sobrou o que foi discutido e incluído de cada Campus, as tabelas de curso.

A discussão pedagógica feita no campus foi separada por unidade, assim todos os Campus tinham os seguintes componentes: Nome do Campus, Tabela I (A) - Programação de abertura de cursos técnicos (integrado, concomitante e EJA), Tabela I (B) - Programação de abertura de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), Tabela II – Programação de abertura de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), Tabela III – Programação de abertura de cursos de Pós-Graduação (*Strictu Sensu*), Tabela VI – Programação de remanejamento de vagas e/ou criação de novo turno, Tabela VII – Programação de abertura de cursos de extensão. Todos estes itens são tabelas, nos Campus a abertura de novos cursos se tornou o único elemento avaliado e o resultado da discussão foram as tabelas mencionadas.

Para entender a participação docente, o Gráfico 19 compara a presença destes docentes nas reuniões e a participação deles nas mesmas.

Gráfico 19: Participação docente



Fonte: A autora (2019).

O Gráfico 19 traz dados muito parecidos, onde a única diferença é que se observa que 38,5% dos docentes presentes sempre nas reuniões e esta porcentagem se desloca para quase sempre quando se trata da participação efetiva. Mesmo assim, 69,3% dos docentes estiveram

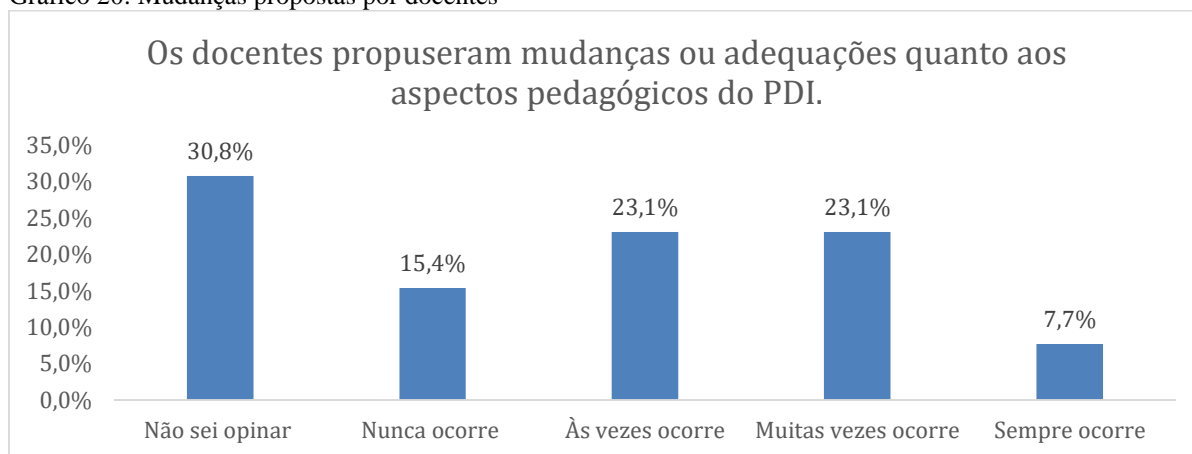
sempre ou quase sempre nas reuniões e participaram na mesma medida, mesmo porque, torna-se muito difícil 100% dos docentes presentes participarem com sugestões.

Esse resultado é muito positivo, pois aponta a valorização deste espaço pelos docentes, onde o debate democrático é incentivado e a participação deles na construção do PDI é essencial, pois “à medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce” (RODRIGUES, 2003, p. 66).

Importante ressaltar que a contribuição dos docentes vai muito além de propor cursos novos, o debate de cunho pedagógico, de como os saberes e competências dos estudantes serão trabalhados é primordial para o entendimento deste aluno dentro do curso e, posteriormente, no mercado de trabalho local.

Essa participação diminui quando a questão refere-se aos aspectos pedagógicos (vide Gráfico 20), onde 30,8% não souberam opinar. Dos que conseguiram responder 23,1% apontaram que os docentes quase sempre propuseram mudanças ou adequações nas questões pedagógicas e apenas 1 Campus (7,7%) respondeu que essa discussão sempre ocorreu, somando 30,8% contra 38,5% dos docentes que participavam as vezes ou nunca.

Gráfico 20: Mudanças propostas por docentes



Fonte: A autora (2019).

Esses dados reforçam a fala dos representantes da reitoria e dos representantes docentes, onde o debate pedagógico ficou restrito aos novos cursos que a instituição pode oferecer. Não apenas o debate pedagógico, mas também as reais necessidades da comunidade local, que, segundo o professor P02, muitas vezes não recebiam a atenção necessária devido ao embate interno entre áreas do mesmo Campus: “Foi um processo de intensa participação política e de construção coletiva nos setores e áreas. Na construção na escala do campus, as disputas entre as áreas de alocação dos docentes foi destrutiva e não permitiu o respeito às diretrizes dos eixos e as demandas

da comunidade e do arranjo produtivo local e regional. Na categoria docente a discussão ficou restrita a abertura de cursos”.

Daí a importância de que o cidadão cobre seus direitos de acesso à informação, exercendo a sua influência por meio da participação ativa. Para isso é necessário “estabelecer mais amplos e mais diretos mecanismos de participação dos cidadãos na busca de uma maior legitimidade nas tomadas de decisões” (SANCHEZ, 2003, p. 89).

A dinâmica da participação tem a tendência de fortalecer a relação da sociedade civil com o Estado. Para isso, o Estado amplia “os canais de informações aos cidadãos de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas” (GOHN, 2003, p. 15).

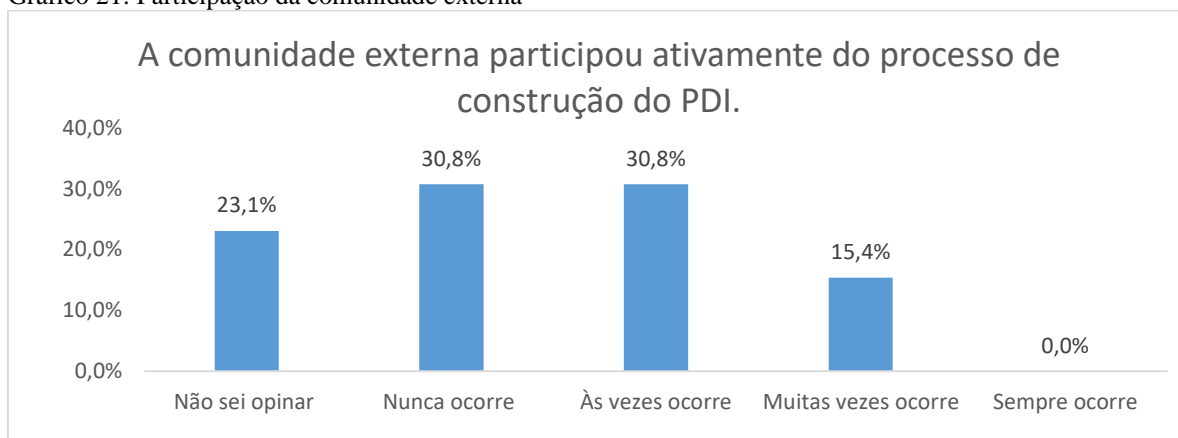
Para Dal Bosco (2002, p. 137), o direito à participação da população nas decisões governamentais ainda depara com inúmeras barreiras para sua prática efetiva no Brasil, “essas barreiras são primeiramente de natureza cultural, já que o modelo político que adotamos, a democracia, encontra-se ainda em fase de aperfeiçoamento, motivada esta situação, em muito, pelo longo período de ditadura militar que tomou conta do País”.

Na gestão educacional não é diferente, mesmo com espaços abertos para ouvir a comunidade, a participação acontece de modo muito acanhada. Neste contexto Demo (1999), alega que para haver gestão democrática é indispensável a participação. Ela é um componente essencial para o processo de democratização da escola. Porém, o autor considera tal participação utópica, já que a instituição conhece de maneira superficial a comunidade em que atua, logo:

Como podem administradores e professores desempenhar bem o seu trabalho se não conhecem a comunidade em que a escola está localizada? Como pode a escola atingir seus objetivos se desconhece as condições de vida e as aspirações da comunidade de que provêm seus alunos? É simplesmente impossível (PILETTI, 2002, p. 139).

Segundo Paro (2005), não basta só a escola ceder espaço para que as pessoas participem; é preciso que haja interesse por parte delas em participar de seu planejamento escolar. Neste contexto, analisando a participação da comunidade no IFSP, foi unânime entre os consultados que a participação ativa da comunidade ocorre de maneira bem menor do que o esperado. Vale destacar que nenhum Campus respondeu que a comunidade externa participou sempre; 15,4% indicaram que participaram muitas vezes e a grande maioria afirmou que participaram as vezes (30,8%) e nunca (30,8%), totalizando 61,6% de Campus que não tiveram o feedback da comunidade e nem sugestões para avaliarem como a instituição pode aprimorar o atendimento à demanda do arranjo produtivo local, conforme aponta o Gráfico 21:

Gráfico 21: Participação da comunidade externa



Fonte: A autora (2019).

Estes dados evidenciam a necessidade de sensibilizar a comunidade sobre a importância da participação coletiva na construção do documento. Segundo o gestor RR01, “a comunidade entendia o PDI como carta-morta. Por que havia isso? Porque não havia um sistema em que qualquer cidadão pudesse acompanhar a execução do PDI”.

Cabe ressaltar que em 2013, muitos Campus ainda não tinham formado turmas, eram recentes nas cidades e a comunidade ainda não tinha se apropriado de seu espaço. Este PDI apontou que, em muitos Campus, apesar do esforço das comissões a comunidade ainda não tinha liberdade e confiança para apresentar suas necessidades, debatê-las e, posteriormente, cobrar uma ação do instituto.

Como já apontado anteriormente, a busca pela sociedade civil, o convite para conhecer as unidades, as ações de divulgação são de extrema importância para mudar essa visão, fazendo com que todos os agentes entendam a importância do documento, quando a gestão, o docente, o técnico e o aluno tiverem essa consciência, a comunidade será automaticamente envolvida.

5.2.2 Pontos de atrito

O conceito de conflito pode ser refletido a partir da ideia defendida por Vasconcelos (2008, p. 18) que o entende como um “fenômeno inerente às relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a atos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns”.

Desta maneira, os conflitos começam quando há uma discordância ou oposição em termos de valores, crenças ou interesses entre duas ou mais pessoas. Segundo Nascimento e Sayed (2002) existem conflitos desde o início da humanidade, como parte do processo evolutivo

do homem, sendo importantes para o crescimento e desenvolvimento de um sistema familiar, social, político ou organizacional. Os conflitos podem ser vistos de maneira negativa, quando associados à agressividade e confrontos, mas também pode ser encarado como fonte de ideias, debates de diferentes pontos de vista levando a uma discussão aberta a determinados assuntos.

Sob este enfoque, foram selecionados os pontos com maiores divergências no processo de discussão da construção do PDI/IFSP/2014-2018 para análise neste estudo. Assim destaca-se: a) Balizadores, b) Educação a Distância (EaD), c) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), d) Tecnólogos x engenharia e e) Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

5.2.2.1 Balizadores

A Lei n. 11.892/ 2008 que cria os Institutos Federais, define os cursos que podem ser ministrados na instituição atrelando-os com balizadores conforme o art. 8º

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, art. 8).

O art. 7º possui seis incisos, o primeiro apresenta a definição “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. No inciso VI trata que cursos superiores, onde a alínea *b* define “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7).

Desta maneira a lei prevê que, no mínimo, 50% das vagas oferecidas pelos IFs, devem ser de educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada. A prioridade da forma integrada em relação às demais, subsequente ou concomitante ao Ensino Médio, evidencia a estratégia da Lei de criação dos IFs no que diz a respeito à vinculação entre o desenvolvimento econômico e a elevação da escolarização dos jovens da classe trabalhadora, por meio da ampliação do acesso a uma educação que busca superar a dualidade que separa o trabalho formal do intelectual.

Além disso, a Lei também determina que, no mínimo, 20% das vagas sejam ofertadas em cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica. Os demais cursos oferecidos precisam se encaixar nos 30% restantes.

Neste ponto começam os conflitos, em todos os Campus. Tema de maior atrito e discussões na elaboração do PDI. Ambos representantes da reitoria sinalizaram este como o maior problema, para o gestor RR01 “A questão do 50/30/20 sempre é problemática, porque no PDI de 2014 quando nós fomos fazer a contabilidade, o 50/30/20 estava muito fora. Havia pouco curso técnico em detrimento dos cursos superiores, muitos Campus queriam abrir, já, a pós-graduação *stricto sensu*. A conta não ia fechar”.

Para resolver isso, além das discussões do PDI, foi levado para a reunião do Colégio de Dirigentes (reuniões mensais do reitor, pró-reitores e diretores de todos os Campus). A proposta de reitoria era para aplicar esses balizadores em todos os Campus, pois para cumpri-los no IFSP era necessário que cada unidade também o cumprisse. Desta maneira a proposta era que, no PDI de 2014-2018, todos os Campus cumprissem os balizadores, se em 2018 estivesse equilibrado poderia voltar a discussão no PDI de 2019. A proposta não foi aceita por muitos diretores, principalmente de Campus mais antigos. Então deu-se a seguinte sugestão: os Campus mais novos cumprem essa meta. Como estavam sendo abertas muitas unidades, as mais novas já começariam com a regra de balizadores em seus Campus. Segundo os Representantes da Reitoria, esse não era o problema, era só deixar a regra clara para as novas unidades “então o campus que está chegando, ele vai saber: você chegou por último, você não vai pegar a regra porque foi decidido, então você vai abrir o que os outros decidiram para você” (RR01). Caso aprovassem, levaria a regra para as comissões de PDI. Como já tinham muitos diretores de Campus novos, que estavam ainda no primeiro eixo tecnológico (geralmente são três eixos por Campus), a discussão foi pesada, pois eles não aceitaram essa sugestão, mesmo porque, ainda existe o fato de ter que conciliar isso com as demandas locais.

Essa discussão também aconteceu nas reuniões por polos do PDI, assunto previsto na terceira reunião do campus de Caraguatatuba e se estendeu para a quarta reunião em Hortolândia. Como não houve consenso, a Reitoria, em decisão conjunta com o Colégio de Dirigentes, decidiu por manter os percentuais por *Campus*.

5.2.2.2 Educação a Distância (EaD)

De acordo com o Parecer do CNE/CES n. 492/2001, as atividades complementares têm o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, complementando a formação social e profissional do estudante. O Parecer CNE/CES n. 2/2007 dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Segundo ele “os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário” (BRASIL, 2007, art. 1º).

Neste contexto, muitas universidades ou institutos usam a modalidade de Educação a Distância para essas atividades complementares. Outro ponto polêmico foi como usar essa modalidade no IFSP. Sempre existiu uma discussão se poderia ser usado de complementação de carga horária a modalidade EaD. A gestão sempre foi contra, segundo o gestor RR01 “porque você usar EAD como complementação de carga horária num mestrado é excelente, é razoável numa graduação com toda discussão tem que ser feita, no Ensino Médio não. Não dá.” Fora o contexto político, a discussão foi por conta da norma que cada Campus pode ter, no máximo, 70 professores (Portaria n. 246, de 15 de abril de 2016 que institui o número máximo servidores que cada instituto pode ter). A partir do momento que o Campus possui sua carga completa, iriam faltar docentes, para os diretores e professores a solução era usar os 20% de carga complementar na modalidade EaD. Como a reitoria era contra isso, houve outro embate.

O grande problema era, e ainda é, a falta de estrutura para isso. O ideal seria ter uma estrutura EaD separada, com um pessoal administrativo atendendo exclusivamente esses cursos, pois a carga é muito grande, além de matricular o aluno da mesma forma que os cursos presenciais, é necessário gerenciar um sistema bem complexo. Existem três ou quatro salas com estrutura para preparação de videoaulas, além disso é necessário pessoal para filmar e editar, uma estrutura de pessoal, prédio e equipamento que precisa ter. A reitoria propôs montar uma estrutura separada para essa modalidade, mas o MEC rejeitou.

Desta maneira é necessário retirar equipamentos dos Campus, aumentar o número de coordenadores na secretaria nos polos, pois a secretária do Campus não comporta essa demanda, muitas vezes maior que o número de alunos presenciais. Essa discussão foi muito intensa na construção do PDI. Desta maneira foi constituído um grupo de trabalho, coordenado pela Comissão Permanente do PDI (comissão formada para acompanhar e avaliar anualmente as atividades relacionadas ao PDI, que será pontuada, nesta análise, de maneira mais específica

posteriormente) para discutir a ampliação da oferta de vagas na Instituição e também o seu papel nas políticas de ensino. Por fim, apesar de existirem 11 polos de EaD, a complementação de carga horária foi vetada pela reitoria.

5.2.2.3 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

Em 2006 foi promulgado o Decreto n. 5.840 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Decreto obriga as instituições federais de educação profissional implantar o PROEJA disponibilizando, no mínimo, 10% do total de vagas (BRASIL, 2006).

Esta resolução também causou debates intensos na elaboração do PDI, pois os Campus não queriam incluir o PROEJA em seus planejamentos. Isso aconteceu porque acreditavam ser difícil trabalhar com esse público, que representa uma faixa etária onde situam-se jovens e adultos e que, geralmente, estão afastados da escola há bastante tempo. Definitivamente os docentes não conseguem se motivar para lecionar nele. Nas palavras do gestor RR01, no PROEJA, “de uma maneira geral, os docentes não gostam, essa é a questão. E tem a questão que tem que ter treinamento, aí tem vários temas transversais, mas o que está por trás é que é um público difícil, a evasão é alta e assim por diante”.

Neste contexto, a reitoria exigiu que todos os Campus contemplassem a inserção do PROEJA em seu PDI, definindo o curso que iriam oferecer e seu cronograma de implantação. Essa determinação causou algumas discussões, nos debates internos dos Campus o questionamento não era se iriam ou não oferecer, pois era uma obrigação legal, mas qual eixo iria oferecê-lo.

5.2.2.4 Tecnólogos x engenharia

Essa questão foi colocada pelo gestor RR01, a polêmica dos cursos tecnólogos *versus* as engenharias. Segundo ele, há uma percepção geral que os tecnólogos não funcionaram, que não houve uma aceitação do mercado. Então, todos os Campus queriam transformar os tecnólogos em Engenharia. Mas essa transformação não é tão simples, pois para isso seriam necessários mais docentes, esbarrando novamente no limite de 70 docentes por Campus. Os

Campus coordenadores defendiam que não, e enviavam o PPC para análise. O erro estava nas disciplinas que notoriamente iam precisar de dois professores, no PPC estava com um. Disciplinas de laboratório, todas com um. Com isso minimizava a carga horária.

Para o gestor RR01 essa é uma estratégia muito perigosa, pois “na hora que a coisa acontecer, a Reitoria tem que dar um jeito, alguém tem que dar um jeito, entendeu? E aí é complicado. Então houve um embate mútuo grande”. A pergunta feita para a reitoria era: será que os Institutos Federais, os Campus, não contribuirão mais com a sociedade e não estarão destacando a sua importância de forma mais incisiva com as Engenharias? No final a maioria concluiu que sim, que o Instituto estaria fazendo a sua parte se fossem extintos os tecnólogos e transformados em Engenharias, mas não houve um acordo com a Reitoria, esse ponto ainda está em discussão. Para alguns Campus a solução seria mudar o tipo de Campus, mas isso é definido pelo MEC.

A Portaria n. 246, de 15 de abril de 2016, institui o tipo de Campus e o número máximo servidores que cada um pode ter. Os Campus antigos, denominados pré extensão, possuem uma capacidade maior, onde o Campus de São Paulo é um Campus 350 (permite até 350 docentes) e os Campus de Cubatão e Sertãozinho são Campus 90/60 (permite até 90 docentes). O restante, Campus abertos no processo de expansão, são Campus 70/45, permitindo no máximo 70 docentes.

5.2.2.5 Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Como já foi dito anteriormente, a Lei n. 11.892/ 2008, determina que 50% das vagas dos IFs são destinadas a atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Neste contexto a Reitoria impôs que todos os PDIs deveriam contemplar os cursos integrados, essa questão foi muito pacífica, até porque era de conhecimento geral e consensual que todos os Campus teriam que implantar o Curso Técnico Integrado com Ensino Médio.

A polêmica foi se o IFSP está formando esse aluno para o mercado de trabalho ou para a universidade. O fato é que o curso técnico integrado com o ensino médio abre para a população uma opção de escola pública, gratuita e de qualidade, muito alunos não tem o foco no ensino técnico e sim no ensino médio.

A verticalização dos IFs é uma forma deste aluno continuar na instituição, pois oferece a oportunidade de formação vertical, ou seja, o aluno do Técnico em Informática, por exemplo, ao se formar, tem a possibilidade de participar do processo seletivo e de ingressar em Tecnologia

de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e, posteriormente, na pós-graduação em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis. Assim, o aluno tem a chance de verticalizar sua formação em sua área em uma mesma instituição.

Pode-se notar os pontos de maiores conflitos levantados nesta categoria, apesar do embate, levam às discussões construtivas sobre o futuro do IFSP. Acredita-se que todas as opiniões, favoráveis ou contrárias da reitoria, puderam ser discutidas na elaboração do PDI, fazendo com que o planejamento buscasse alcançar a qualidade cada vez maior da educação oferecida pela instituição.

5.2.3 Críticas

Ao buscar compreender como se efetivou a elaboração do PDI/IFSP/2014-2018, a partir da análise das diretrizes, da organização de comissões, dos processos de comunicação, das propostas dos Campus e dos processos participativos é possível elencar algumas críticas que, notadamente, podem ser vistas como pontos de melhoria para qualificação de futuras reelaboraões/revisões deste importante documento institucional.

Um dos aspectos que ficou evidente no processo de elaboração deste PDI foi a falta de participação, tanto da comunidade interna quanto da comunidade externa. Faltou incentivo, por parte da gestão, à sociedade.

Para o pessoal interno, faltou pensar em formas para que todos os envolvidos realmente se envolvessem, não só na abertura de cursos, mas no processo como um todo. Para a comunidade faltou divulgação, ir para contato direto, explicar o que é o IFSP, o que ele oferece, já que algumas pessoas desconhecem a existência de IFs na cidade, ou sabem que tem uma escola nova, mas não conhecem o que a instituição pode propiciar.

A sugestão é inverter o processo, ouvir a comunidade, montar os temas e depois levá-los para as discussões com as comissões. Se as pessoas são chamadas para participar, são ouvidas de maneira efetiva e integram esse processo, vão, com certeza, participar mais do IFSP e tornar essa troca muito valiosa para ambas as partes.

5.3 GESTÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico são discutidas as principais questões pedagógicas que envolveram a construção do PDI/IFSP/2014, em especial quanto ao atendimento da legislação e dos processos participativos.

Catanduva	1	0	1	0			2	0
Cubatão			2	1	1	1	3	2
Guarulhos	1	1			1	1	2	2
Hortolândia	2	1	1	1			3	2
Itapetininga	4	1	4	2			8	3
Jacareí	3	1	1	1			4	2
Matão	1	1	1	1	1	1	3	3
Piracicaba	3	3					3	3
Presidente Epitácio	3	2					3	2
Registro			1	1	2	0	3	1
Salto			2	1			2	1
São Carlos	1	0	1	0	2	1	4	1
São João da Boa Vista	1	1	4	2			5	3
São José dos Campos	2	2	2	2			4	4
São Paulo	8	2	3	1	2	2	13	5
São Roque	2	1	1	0	1	1	4	2
Sertãozinho	1	1	2	1			3	2
Suzano	1	1	1	1	2	2	4	4
Votuporanga	2	2	1	1	2	1	5	4
Total	47	25	41	20	25	16	113	61

Fonte: A autora (2019).

A tabela acima foi dividida entre cursos de graduação (grande maioria engenharias), licenciaturas e tecnólogos. A graduação e tecnólogos representam realmente a verticalização do Instituto, todas com cursos técnicos dentro do eixo tecnológico. É possível perceber que 53% dos cursos programados de Bacharelado foram efetivados, entre os principais motivos alegados, está a previsão de cursos ideais para o Campus que, no decorrer do período de 2014-2018, foram avaliados de acordo com os balizadores e as demandas (internas e externas) adequando o número de cursos a ser implantado. Segundo os docentes, a opção de indicar mais cursos no PDI foi para não perder a oportunidade da expansão e, depois de definido a quantidade de cursos permitidas pelos balizadores e pelo orçamento disponível, discutiriam internamente a escolha da melhor opção. É possível verificar isso com a fala do docente P12 ao relatar que “acredito que em nenhum Campus ocorreu 100% de implantação. O agravante foi a crise economia/política”. No mesmo sentido também do docente P10 manifesta que “foram feitos alguns ajustes, como estávamos em plena expansão, colocamos no PDI os cursos ideais para o Campus, com o decorrer do tempo tivemos que adequar o planejado devido ao cumprimento dos balizadores e a crise econômica”. Isso também ocorreu para os cursos tecnológicos, onde 64% dos cursos programados foram realizados.

Além dos novos cursos programados no PDI, também existiam os cursos já ministrados nos Campus, desta maneira, a evolução deles no período de vigência do PDI/IFSP/2014-2018 foi relacionada na tabela 9 onde o número total de Campus foi considerado a partir de unidades que possuíam cursos técnicos, de graduação ou de pós-graduação em funcionamento, pois alguns Campus avançados, começaram a oferecer estes cursos após sua inauguração, que até então ofertavam apenas a modalidade de Formação Inicial e Continuada – FIC.

Tabela 9: Oferta de Curso Superior

Ano	Número total de Campus	Número de Campus ofertando Bacharelado	% de Campus ofertando Bacharelado	Número de Campus ofertando Tecnólogos	% de Campus ofertando Tecnólogos
2012	25	01	4%	17	68%
2013	25	05	20%	25	100%
2014	25	06	24%	25	100%
2015	28	07	25%	25	89%
2016	30	08	26%	25	83%
2017	35	20	57%	25	71%
2018	36	21	58%	28	77%

Fonte: Relatório de Gestão IFSP (2102-2018).

A partir dos dados apresentados percebe-se que, ao longo dos anos, o número de Campus com oferta de Bacharelados, assim como Tecnólogos, cresceu de maneira significativa. Existe uma diferença nos eixos tecnológicos, onde os Cursos de Bacharelado são distribuídos em 4 eixos, enquanto os Tecnólogos abrangem 10 eixos, conforme a Tabela 10:

Tabela 10: Eixos tecnológicos dos cursos superiores

Eixos Tecnológicos	Número de cursos	
	Bacharelado	Tecnólogos
Agricultura e Veterinária	1	
Ambiente e Saúde		1
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2	
Ciências, Matemática e Computação	28	
Controle e Processos Industriais		20
Gestão e Negócios		8
Informação e Comunicação		22
Infraestrutura		1
Produção Alimentícia		2
Produção Cultural e Design		1
Produção Industriais		5
Recursos Naturais		1

Serviços	1	
Turismo, Hospitalidade e Lazer		5
Total	32	66

Fonte: A autora (2019), a partir dos Relatórios de Gestão IFSP (2012-2018).

O número de cursos de bacharelados, bem como a frequência com que são replicados nos Campus, comprova a necessidade de uma discussão conjunta com a comunidade acadêmica, no sentido de buscar uma referência para os cursos do IFSP. Por outro lado, é possível verificar uma diversidade maior nos eixos dos cursos de Tecnologia, somando 66 cursos, ofertados em 29 Campus, uma diferença de 48%.

Vale ressaltar que os cursos superiores de tecnologia são regulados pela SETEC e têm como princípios diretrizes o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016) e a CNE/CP 3 de 18 de dezembro de 2002.

Na questão do PROEJA, como já dito anteriormente, é onde existe o maior problema. Por ser uma exigência legal, a reitoria definiu que todos os Campus deveriam contemplar o PROEJA no PDI, a tabela 11 apresenta as propostas e o que realmente foi realizado.

Tabela 11: Previsto x Realizado - PROEJA

Campus	PROEJA	
	Previsto	Realizado
Araraquara	1	
Avaré	2	1
Barretos	1	
Birigui	1	1
Boituva	1	
Bragança Paulista	2	
Campinas	1	
Campos do Jordão		
Capivari	2	1
Caraguatatuba	1	1
Catanduva	3	
Cubatão		
Guarulhos	1	
Hortolândia	3	
Itapetininga		
Jacareí		
Matão	2	1
Piracicaba		
Presidente Epitácio	1	
Registro	1	
Salto	1	

São Carlos		
São João da Boa Vista	1	
São José dos Campos	1	
São Paulo	4	
São Roque		
Sertãozinho	1	1
Suzano	1	
Votuporanga		
Total curso - modalidades	32	6

Fonte: A autora (2019).

Desta maneira fica claro como este item, mesmo com a pressão da reitoria para atender a legislação, ficou muito abaixo do esperado, 18,75%, isso se confirma com a tabela 12, que mostra a evolução desta modalidade ano a ano.

Tabela 12: Campus ofertando PROEJA

Ano	Número total de Campus	Número de Campus ofertando PROEJA	% de Campus ofertando PROEJA
2012	25	03	12%
2013	25	03	12%
2014	25	03	12%
2015	28	04	16%
2016	30	05	17%
2017	35	05	15%
2018	36	09	25%

Fonte: A autora (2019) a partir dos Relatório de Gestão IFSP (2012-2018)

Esse é o ponto mais delicado do PDI/IFSP/2014-2018, pois quando este documento foi elaborado, 12% dos Campus tinham a modalidade PROEJA. Após as discussões, intervenções da reitoria determinando que todas as unidades se programem para oferecer o PROEJA, esse índice subiu para 25%, o que é incipiente para o esforço despendido. Dobraram os Campus que oferecem PROEJA, mas está muito longe da meta de 100%, ressaltando-se, ainda, que de todas as modalidades apresentadas, esta é a que está menos presente no IFSP.

Sobre este tema, o gestor RR01 afirma que "o PROEJA continua sendo um problema. Por força de lei tem que ser 10% dos 50%, então acho que 5% para o Instituto Federal como um todo não atende. Os Campus não querem, porque é difícil trabalhar com esse público. Aí os docentes encaram essa dificuldade e nós não conseguimos que eles se motivassem ou que eles se qualificassem. Então, nesse PDI, meio que teve que ser de cima pra baixo. Há uma exigência legal e ela tem que ser cumprida, então todos os Campus tiveram que colocar no seu PDI a questão do PROEJA. Foi minimamente atendida, alguns Campus gostam de trabalhar com

PROEJA e o exemplo é Sertãozinho, mas a maioria não quer trabalhar com PROEJA” e continua afirmando que os professores precisariam ser capacitados para isso, “...e tem a questão que tem que ter treinamento, aí tem vários temas transversais, mas o que está por trás é que é um público difícil, a evasão é alta e assim por diante”.

Rodrigues e Garcia (2011, p. 160) defendem que o Proeja considera exigências históricas da classe trabalhadora, e revelam “desafios localizados nos marcos de uma sociedade desigual”, assim representa um avanço para esta classe, com vistas à qualificação profissional e elevação da escolaridade. Motivo este para insistir neste projeto, que usa a educação como ferramenta para diminuir a desigualdade social.

Diante deste panorama, é necessário refletir, junto com os docentes, sobre o papel do PROEJA, sua finalidade e importância para a democratização da educação, como também o papel do professor da Rede Federal de Educação Tecnológica como agente de transformação. Acredito que essa reflexão no próximo PDI ajude a instituição aumentar o número de Campus que ofereçam essa modalidade.

Quantos aos Técnicos integrados ao Ensino Médio - EMI, é possível perceber que 80% dos cursos previstos foram realizados, a Tabela 13 nos mostra essa relação:

Tabela 13: Previsto x realizado – Curso Técnico Integrado

Campus	Curso Técnico Integrado	
	Previsto	Realizado
Araraquara	2	2
Avaré	5	3
Barretos	3	3
Birigui	2	2
Boituva	2	2
Bragança Paulista	2	2
Campinas	2	1
Campos do Jordão	2	2
Capivari	2	2
Caraguatatuba	1	1
Catanduva	3	2
Cubatão	2	2
Guarulhos	2	2
Hortolândia	3	3
Itapetininga	5	2
Jacareí	2	1
Matão	2	2
Piracicaba	2	2

Presidente Epitácio	2	2
Registro	1	1
Salto		
São Carlos		
São João da Boa Vista		
São José dos Campos		
São Paulo	2	0
São Roque	4	2
Sertãozinho	1	1
Suzano	3	3
Votuporanga	3	3
Total curso - modalidades	60	48

Fonte: A autora (2019).

Assim, é possível perceber como os Campus acolheram essa demanda, e ao final do período do PDI, a Instituição conseguiu ter 100% dos objetivos atendidos, conforme Tabela 14:

Tabela 14: Campus ofertando Curso Técnico Integrado

Ano	Número total de Campus	Número de Campus ofertando EMI	% de Campus ofertando EMI
2012	25	05	20%
2013	25	05	20%
2014	25	07	28%
2015	28	12	43%
2016	30	23	77%
2017	35	32	91%
2018	36	36	100%

Fonte: A autora (2019) a partir dos Relatório de Gestão IFSP (2012-2018).

Infere-se, também, que esse crescimento se efetivou no período de vigência do PDI, onde a discussão, tanto com as comissões quanto com o colégio de Dirigentes, foi fundamental para cumprir o que estava disposto na Lei n. 11.892/ 2008.

Entre os cursos técnicos, o PDI também contemplou os concomitantes e subsequentes, com uma taxa de 60% de efetivação do que foi programado. Estes cursos são os mais tradicionais do IFSP, presentes em 100% dos Campus desde sua abertura. A Tabela 15 mostra a relação do que foi previsto com que foi implantado no Campus, lembrando que, para esta análise, não se leva em consideração os cursos já instituídos e em funcionamento de cada unidade.

Tabela 15: Previsto x realizado – Curso Técnico Concomitante

Campus	Concomitante	
	Previsto	Realizado
Araraquara		
Avaré	1	1
Barretos		
Birigui		
Boituva	2	2
Bragança Paulista		
Campinas	2	1
Campos do Jordão	4	2
Capivari	2	
Caraguatatuba	2	2
Catanduva	1	1
Cubatão		
Guarulhos		
Hortolândia	1	1
Itapetininga		
Jacareí	2	2
Matão	1	
Piracicaba		
Presidente Epitácio	1	1
Registro		
Salto		
São Carlos	2	1
São João da Boa Vista	4	3
São José dos Campos	2	2
São Paulo	3	
São Roque	1	
Sertãozinho		
Suzano	4	2
Votuporanga		
Total curso – modalidades	35	21

Fonte: A autora (2019).

Com isso, a programação relativa aos cursos técnicos (integrados, PROEJA, concomitantes e subsequentes) foi de 127 novos cursos, sendo que 75 deles foram implantados, uma taxa média de 59%.

Na Licenciatura, o que incidiu para que os Campus incluíssem a oferta desta modalidade, foi o atendimento aos balizadores, que segundo a Lei n. 11.892/ 2008, determina, no mínimo, 20% do total de vagas.

Na Tabela 16 é possível verificar que que 49% dos cursos previstos foram realizados:

Tabela 16: Previsto x realizado – Licenciatura

Campus	Licenciatura	
	Previsto	Realizado
Araraquara		
Avaré	3	1
Barretos	1	0
Birigui		
Boituva		
Bragança Paulista	5	0
Campinas	1	0
Campos do Jordão	1	1
Capivari	1	1
Caraguatatuba	1	1
Catanduva	1	0
Cubatão	2	1
Guarulhos		
Hortolândia	1	1
Itapetininga	4	2
Jacareí	1	1
Matão	1	1
Piracicaba		
Presidente Epitácio		
Registro	1	1
Salto	2	1
São Carlos	1	0
São João da Boa Vista	4	2
São José dos Campos	2	2
São Paulo	3	1
São Roque	1	0
Sertãozinho	2	1
Suzano	1	1
Votuporanga	1	1
Total curso – modalidades	41	20

Fonte: A autora (2019)

Assim, conforme a Tabela 17, é possível notar que os Campus, após longas discussões sobre os balizadores, conseguiram atingir 77% do objetivo, contribuindo para que a instituição consiga cumprir essa divisão:

Tabela 17: Campus ofertando Curso Técnico Integrado

Ano	Número total de Campus	Número de Campus ofertando Licenciatura	% de Campus ofertando Licenciatura
2012	25	12	48%
2013	25	14	56%

2014	25	17	68%
2015	28	17	60%
2016	30	21	70%
2017	35	26	74%
2018	36	28	77%

Fonte: A autora (2019) a partir dos Relatórios de Gestão IFSP (2012-2018).

Vale também ressaltar o crescimento de oferta das Licenciaturas no período de vigência da PDI 2014-2018, onde os Campus entenderam a importância da Licenciatura, para formação de professores da Educação Básica, contribuindo para a melhoria da educação local, assim, os balizadores de 2018 do IFSP estão distribuídos conforme a Tabela 18:

Tabela 18: Balizadores

Balizadores	Ano 2018
Técnicos (%)	54,73
Licenciatura (%)	15,75
Outros (%)	29,82
Total (%)	100

Fonte: A autora (2019).

Desta maneira, ao verificar a situação dos balizadores do ano de 2018, é possível entender que a instituição está próxima de cumprir seu objetivo, sendo possível o questionamento sobre o motivo destes números serem tão relevantes para a instituição e para a sociedade. O IFSP tem sua origem no Ensino Técnico, que hoje significa a oportunidade de qualificação profissional, principalmente para a juventude, assim desenvolvendo habilidades que permitam aos estudantes uma rápida absorção no mercado de trabalho. Neste contexto, metade das vagas oferecidas devem pertencer a esta modalidade, fomentando mão de obra qualificada para os arranjos produtivos locais e preservando a identidade da instituição.

O segundo balizador, 20% destinados à Licenciatura, tem o objetivo de qualificar o Ensino Básico da região, constituindo a base para a formação de professores, auxiliando assim, a qualidade do ensino. E por fim, 30% destinados para outros cursos, garantindo a verticalização com cursos de nível superior e pós-graduação dentro da área de formação do aluno. Aqui vale ressaltar o caráter específico dos PPCs dos cursos superiores de tecnologia – CSTs, para Bentin (2017).

a construção de projetos pedagógicos que priorizam a compreensão e a reflexão sobre a realidade da qual esses sujeitos fazem parte, possibilitando que ela seja transformada a partir de uma prática profissional crítica, é uma das formas de garantir a qualidade dos cerca de 530 CSTs existentes nos Institutos Federais, o que representa cerca de 47% do total de cursos desse grau ofertados na rede pública de educação superior (BENTIN, 2017, p.153).

Neste sentido, a criação de ofertas de cursos no PDI pode ser vista como um avanço pedagógico, pois além de garantir o desenvolvimento para a região com ensino de qualidade, também envolve os professores nas questões de planejamento, estrutura curricular que atenda a demanda da comunidade, entendimento da realidade do aluno para priorizar os conteúdos das disciplinas e da prática profissional. Toda essa discussão leva o corpo docente a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, e de certa forma refletir sobre as questões pedagógicas que pautam o PDI, como a aprendizagem significativa e a pesquisa como princípio pedagógico.

Portanto, mesmo com o foco das discussões na abertura de novos cursos, as questões pedagógicas são consideradas para a elaboração do seu PPC. Para os cursos superiores, sua concepção está vinculada com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que segundo a Resolução n. 01, de 17 de junho de 2010, é responsável pelas “atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (IFSP, 2010). O PDI nos indica que esse processo está em constante evolução, garantindo o cumprimento dos balizadores e assim, do desenvolvimento regional em todos os aspectos previstos por lei.

5.3.2 A Implantação e desenvolvimento dos novos cursos em cada Campus, de acordo com Audiências Interna e Externa.

Neste tópico além dos tipos de cursos, o importante é avaliar os eixos temáticos que eles estão inseridos, verificando se os cursos definidos nas audiências internas e externas foram implantados, e assim verificando, em cada modalidade os eixos de maior concentração do ensino do IFSP.

O curso técnico integrado ao ensino médio é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental, ele garante tanto a formação do ensino médio quanto a técnica profissional, mantendo o compromisso com a formação integral dos estudantes, já incluída a relação com o mundo do trabalho. Por serem públicos, gratuitos e de qualidade, a procura pelos cursos é muito grande, havendo a necessidade destes jovens (geralmente entre 15 e 18 anos) passarem por um processo seletivo. A Tabela 19 apresenta os eixos tecnológicos dos 85 cursos EMI do IFSP, classificados de acordo com o número de cursos.

Tabela 19: Eixos Tecnológicos EMI

Eixos Tecnológicos	Número de cursos EMI
Controle e Processos Industriais	30
Informação e Comunicação	24
Gestão e Negócios	12
Produção Industriais	6
Infraestrutura	5
Produção Alimentícia	4
Ambiente e Saúde	1
Produção Cultural e Design	1
Recursos Naturais	1
Segurança	1
Total	85

Fonte: PDI/IFSP (2014-2018)

Os dados possibilitam visualizar uma concentração de cursos nos eixos de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação seguidos por Gestão e Negócios. Os cursos nestes eixos também são os mais escolhidos entre os Tecnólogos, conforme a Tabela 20, alterando apenas a ordem dos dois primeiros eixos, com um crescimento na oferta de cursos em Informação e Comunicação, indicando a demanda do Estado.

Tabela 20: Eixos Tecnológicos - Tecnólogos

Eixos Tecnológicos	Número de cursos - Tecnólogos
Informação e Comunicação	22
Controle e Processos Industriais	20
Gestão e Negócios	8
Produção Industriais	5
Turismo, Hospitalidade e Lazer	5
Produção Alimentícia	2
Ambiente e Saúde	1
Infraestrutura	1
Produção Cultural e Design	1
Recursos Naturais	1
Total	66

Fonte: PDI/IFSP (2014-2018).

Esta demanda é confirmada pelos cursos de bacharelado, que, na maioria representam as Engenharias. A Tabela 21 apresenta os eixos tecnológicos de cada curso, onde 56,6% estão concentrados nas áreas de Controle e Processos Industriais. Dos 30 cursos de Bacharelado, 25 são Engenharias, evidenciando que um ponto muito forte dentro do IFSP.

Tabela 21: Eixos tecnológicos: Bacharelado

Eixos Tecnológicos	Número de cursos - Bacharelado
Controle e Processos Industriais	17
Infraestrutura	4
Informação e Comunicação	3
Recursos Naturais	3
Gestão e Negócios	2
Produção Alimentícia	1
Total	30

Fonte: PDI IFSP (2014-2018).

Ao apresentar esses dados, o enfoque priorizou não apenas os eixos temáticos de maior procura, mas também a verificação se eles estão alinhados, pois a escolha dos mesmos eixos temáticos nos Cursos Técnicos e Superiores indica que a verticalização proposta no PDI está acontecendo.

Para Bomfim e Roças (2018), um ponto positivo na verticalização é a possibilidade de convívio, em um mesmo ambiente, de estudantes do Ensino Básico e Ensino Superior, assim sendo “possível realizar educação de qualidade, por conta de uma relação simbiótica (benéfica para os dois) entre a Educação Básica e a Educação Superior, através de uma Educação Científica do Ensino Médio até a pós-graduação *stricto sensu* dentro de uma mesma Instituição” (BOMFIM, 2017, p. 115).

Essa verticalização vai ao encontro da demanda regional de poder continuar seus estudos, se especializando na área escolhida. Em muitas cidades o IFSP é a única instituição pública que propicia essa oportunidade.

Por outro lado, essa verticalização constitui-se um desafio para a gestão, além de atender alunos com perfis muito diferentes, também precisa administrar as questões pedagógicas específicas da formação e um corpo docente que trabalha em diferentes níveis de ensino. Para isso, uma gestão democrática pode defender um “Instituto Unitário”, que “se oponha aos vários dualismos da educação, que se oponha à divisão entre formação técnica e propedêutica, entre a escola para trabalhadores e a escola dos mais abastados, entre ciências naturais e ciências humanas, entre periferia e centro” (BOMFIM E ROÇAS, 2018, p. 5). Ainda na verticalização, o curso de Licenciatura possui uma determinação específica sobre as áreas de concentração das mesmas, estabelecidas pela Lei n. 11.892/ 2008. Na Tabela 22, é possível notar que 74,5% das ofertas de licenciatura do IFSP são concentradas nas áreas de matemática e ciências da natureza, definidas legalmente, o restante levou também em consideração a demanda em outros campos do conhecimento.

Tabela 22: Eixos tecnológicos - Licenciaturas

Eixos Tecnológicos	Número de Licenciaturas
Matemática	12
Química	8
Física	7
Ciências Biológicas	5
Letras	5
Pedagogia	4
Formação Pedagógica	3
Ciências Naturais: Física	1
Ciências Naturais: Química	1
Geografia	1
Total	47

Fonte: PDI IFSP (2014-2018).

A definição das áreas de conhecimento para concentração dos cursos de Licenciatura está relacionada com a falta de formação específica desses professores no Brasil. Segundo o Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), a área com maior déficit de formação docente é de exatas. Para isso o Ministério da Educação lançou programas de incentivo às áreas com formações mais deficitárias, entre eles a especificidade na lei N. 11.892/2008, onde determina que os cursos de licenciatura sejam, preferencialmente, nas áreas de Ciências e Matemática.

Embora a lei de criação dos Institutos Federais considere, ao direcionar o desenvolvimento das suas licenciaturas, as áreas do conhecimento mais carentes de professores da educação básica (ciências e matemática), ao analisarmos as demandas regionais veremos que a diversificação de cursos é algo extremamente necessário para o atendimento dos Arranjos Produtivos Locais.

Desta maneira, é possível comprovar que o IFSP cumpre sua determinação de Instituto de Ciência e Tecnologia observando as demandas regionais e adequando seus cursos às necessidades do seu público.

5.3.3 Organização Didática

Em 2013 foi aprovada a Resolução n. 859 do IFSP, que institui as Diretrizes Pedagógicas, pautadas em critérios definidos para a Organização Didática: perfil de egressos, seleção de conteúdos, princípios metodológicos, processo de avaliação e atividade prática profissional, atividades complementares e estágios. Desta maneira, esta

Organização Didática, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, suas regulamentações, Pareceres, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regerá todos os procedimentos didático-pedagógico-administrativos de todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (BRASIL, 2013, art. 2º).

Com isso, por meio dos diferentes cursos oferecidos para a sociedade, o IFSP, de acordo com seu PPI/2014-2018, tem seus objetivos específicos pautados na Resolução n. 859/2013, que define:

I. formar o estudante de forma ética, responsável, autônoma e criativa para que, no exercício de sua cidadania, corresponda aos novos desafios socioambientais, pessoais e profissionais; II. formar cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados ao desenvolvimento social, técnico, econômico e cultural do país; III. ofertar ensino que contribua para preparar profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência, a docência e as técnicas incorporadas aos processos de produção e de serviços (BRASIL, 2013, art. 5º).

Os currículos dos Campus devem estar baseados em práticas que dialoguem com professores, estudantes, técnicos e comunidade, traduzido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do campus, determinado pelo art. 12 da Lei 9.394/96. Para os cursos, o currículo será consolidado no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) “contemplando o perfil desejado para o egresso e abrangendo uma política cultural que envolva o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, projetos, experiências, estágios relacionados à formação profissional e integral do estudante” (BRASIL, 2013, art. 9º).

Assim, sua estrutura deve conter a Base Nacional Comum (Para os cursos EMI), parte diversificada, parte profissionalizante/específica e projeto integrador, articulando a interdisciplinaridade com a pesquisa e extensão, permitindo construir um conhecimento que apresente um projeto acadêmico e técnico-científico como forma de avaliação final. No decorrer do curso a avaliação será formativa, processual e contínua com a “contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas”, assim como a oferta de recuperação contínua e paralela, na conformidade da Lei Federal n. 9.394/96 (BRASIL, 2013, art. 27º).

Para compor as estratégias pedagógicas, o Parecer do CNE/CES n. 492/2001 determinou que os estágios e atividades complementares podem compor até 20% da carga horária do curso, desta maneira o IFSP entende que essas atividades permitem o aperfeiçoamento profissional e a formação do cidadão, contribuindo na formação de um profissional que se destaque no mercado de trabalho.

Esta análise se faz importante para entender a organização didática do IFSP como ferramenta para atender a necessidade do desenvolvimento pedagógico da sociedade, onde a formação tem como foco, não apenas o mercado de trabalho, mas o indivíduo em sua totalidade e o grupo que pertence. Para isso a educação precisa ser integrada no ensino, na pesquisa e na extensão.

Formar o aluno do ensino profissional dentro destes moldes é um desafio, pois é preciso integrar os estudos teóricos, práticos e políticos com o desenvolvimento de um olhar crítico da realidade que o cerca e ter a capacidade de transformá-la.

Neste contexto, o IFSP tem um papel estratégico em conciliar o desenvolvimento com a inclusão social, onde seu aluno terá uma formação humanística além da técnica e profissional, fazendo com que a classe trabalhadora tenha uma visão muito mais ampla, “com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico” (AGUIAR e PACHECO, 2017, p.20).

A elaboração conjunta do PDI, com gestores e servidores, faz com que ocorra a troca de conhecimentos, experiências e torne-se possível a percepção de que cada região tem uma especificidade, mas que todas necessitam de um profissional com essa formação inovadora. E são os docentes, nas salas de aula, que conduzem, ou não, este processo, por isso é tão importante que eles participem efetivamente do Planejamento do Campus e da Gestão Pedagógica.

5.3.4 Pesquisa como princípio pedagógico

Pesquisadores como Freire (1996, 2002, 2006), Demo (2003), Veiga (2004) e Martins (2009) entendem a pesquisa como uma forma didática e investigativa para conseguir independência intelectual, atuando na condição de ser capaz de pensar por si, (re) construindo conhecimentos.

Veiga (2004, p. 17), afirma que a pesquisa, “é atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo”. Onde ela deve ser “instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação consistindo no ponto de partida e de chegada na apreensão da realidade”. Desta maneira, aprender a pesquisar deve fazer parte do dia-a-dia da escola, uma vez que “é muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação”.

Para Demo (2003, p. 28), a pesquisa é o saber procurar e questionar, impulsionando o “questionamento reconstrutivo”; desta maneira, o desafio da elaboração própria acontece no momento em que o aluno é incentivado a tomar a iniciativa, frequentar a biblioteca, buscar dados e fontes, manobrar o conhecimento disponível e o senso comum. A partir do momento que o estudante explora esse material e faz reflexões ele aprende a perguntar, a duvidar e a querer saber sempre mais, aperfeiçoando o espírito crítico. Assim, segundo o autor, sujeito começa a abandonar a “condição de objeto” (DEMO, 2003, p. 29).

Freire (1996, p. 44) acrescenta que o “bom clima pedagógico-democrático” se dá quando o estudante aprende à custa de sua prática, mesmo que sua curiosidade e liberdade tenham certos limites, estão em permanente exercício.

Neste contexto, Valer *et al* (2017) entende que a atividade de pesquisa, quando constituída por projetos articulados e contextualizados, faz com que a aprendizagem fique significativa, qualificando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Sob o ponto de vista docente, ser pesquisador, segundo Freire (1996, p. 16), “não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Assim, sendo necessário, em sua formação permanente, que o professor perceba-se e assumo-se como pesquisador. Assim “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Valer *et al* (2017, p. 2789) ressalta que é comum o discurso de que a atividade de pesquisa deva ser realizada apenas nos cursos superiores, pois é muito complicada sob a ótica cognitiva e linguística. Ocorre que a proposta para a qualificação da educação nacional defende “que essa prática seja estendida também à esfera escolar, ou seja, à Educação Básica”. Nesse aspecto, ressalta-se a importância do processo de mediação, através do professor, para o aprendizado desse conteúdo.

Para o IFSP é fundamental que a produção deste conhecimento seja mediada no sentido ético, destacando a visão de pesquisa como ciência e desenvolvimento tecnológico, onde exista um compromisso com a “produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca” (IFSP, 2014, p.159). Assim, seu maior diferencial está no foco em pesquisa aplicada e sintonizada com as demandas do desenvolvimento local e regional, com vistas à inovação tecnológica.

Portanto, IFSP acredita que o ensino, a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos são indissociáveis e são ferramentas que vão ajudar no ensino-aprendizagem. Para

o gestor RR01, “essa discussão da indissociabilidade levou a pesquisa como parte do processo pedagógico. Estamos engatinhando, ainda, porque o docente tem dificuldade, mas é salutar essa discussão, de ver a sua prática como ferramenta para pesquisa e a pesquisa como auxiliar pedagógico para os alunos, como motivação dos alunos”.

A indissociabilidade fica evidente a partir da disponibilidade de diversas informações aos alunos por meio da tecnologia, isso fez com que os professores mudassem suas práticas e levassem essas ferramentas para sala de aula, renovando seu conceito e fazendo com que o aluno participe ativamente na construção de seu conhecimento.

A questão levantada sobre pesquisa na Educação Básica também é questionada por alguns docentes do Instituto Federal, esta dificuldade acontece pelo fato de que muitos deles entendem a pesquisa como pesquisa avançada, e assim o aluno não tem pressupostos teóricos para executá-la. Com isso a pesquisa no IFSP ainda não é um diferencial, mas o PDI 2014 serviu para fomentar e discutir como também fazer pesquisa com a aluno do Ensino Médio. Para o gestor RR01 o debate precisa ocorrer no sentido da questão “Que tipo de pesquisa o meu aluno do Ensino Médio pode fazer? É essa a discussão. Que ele pode fazer eu não tenho dúvida, mas tem que ser uma pesquisa adequada para aquele público”. E finaliza seu pensamento avaliando se a pesquisa ocorre hoje e qual a previsão para os próximos anos; “o grande ponto é esse: é forte hoje? Não. Há muita pesquisa? Não. Mas a discussão está acontecendo. Essa pesquisa vai se tornar forte? Vai, é inevitável. Está caminhando para isso”.

Neste contexto, a pesquisa como princípio pedagógico acontece nos cursos superiores, especialmente das Engenharias, mas existe essa dificuldade de adaptá-la aos cursos Técnicos. Segundo o gestor RR01, a intenção de incluir essa questão no PDI 2014 foi para abrir a discussão e fortalecer essa prática em todos os níveis de cursos da instituição.

O trabalho com pesquisa permite que o aluno deixe de ser “ouvinte repetidor de conteúdos e passe a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fatos estudados”, (MARTINS, 2009, p. 39), assim, é preciso investir no protagonismo do estudante de modo a qualificar todo o processo de aprendizagem, o que reverbera a outros contextos, os ambientes de trabalho e interação social.

Como forte aliada neste processo de pesquisa, as novas tecnologias, carecem de ser entendidas, no espaço escolar, não apenas como mero monopólio na difusão do conhecimento antes, precisam ser incorporadas tendo em vista que “a instrumentalização eletrônica em geral possibilita o contato cada vez maior com livros, bibliotecas e bancos de dados, o que torna o acesso ao conhecimento cada vez mais descentralizado” (DEMO, 2003, p. 27). Diante desse

panorama, é essencial que no contexto escolar ocorra ampla discussão sobre o papel das instituições de ensino e de seus docentes no desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos. No IFSP, este debate começa a ganhar espaço, a partir do processo de planejamento e construção do PDI/2014-2018, quando os docentes têm a oportunidade de refletir sobre o papel fundamental da pesquisa para o desenvolvimento da aprendizagem e para a qualificação de todo o processo pedagógico.

5.3.5 Aprendizagem significativa

Aprendizagem significativa surgiu da teoria da aprendizagem de Ausubel, que afirma que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, assim podendo “construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz” (PELIZZARI, *et al*, 2001, p. 37).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) iniciam seu livro de Psicologia Educacional com a seguinte frase: "Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isso: O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos" (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, prefácio da segunda edição, ix).

Para Moreira (2006, p. 17), a aprendizagem significativa tem como principal característica a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, “que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade”.

Aprender de maneira significativa é expandir e reconfigurar ideias que já existiam na estrutura mental, assim sendo capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, quanto maior o número de conexões feitas, mais consolidado estará o conhecimento (ARAGÃO, 1976).

Segundo Moreira (2006, p. 17) o conhecimento prévio é a variante que mais influencia a aprendizagem, só aprendemos a partir do que já conhecemos. “Ausubel já nos chamava atenção para isso em 1963. Hoje, todos reconhecemos que nossa mente é conservadora, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo”. Assim, usando os significados que já internalizou, de “maneira substantiva e não arbitrária”, ele pode entender os significados dos materiais educativos. Com isso, ao mesmo tempo que está diferenciando gradualmente sua

estrutura cognitiva, também está elaborando a “reconciliação integradora” identificando diferenças e semelhanças para reorganizar seu conhecimento. O que significa que o aprendiz constrói seu conhecimento.

No contexto do IFSP, com 29 Campus em diferentes cidades, com cultura, vivência e percepção próprias, a aprendizagem significativa faz-se necessária e foi destacada no PDI de 2014 pela importância de aprender a partir de um contexto que é significativo para aquela população.

A partir do PDI/IFSP/2014-2018 é possível perceber que o grande desafio do docente se estrutura em trabalhar metodologias de ensino onde tenha como objetivo a aprendizagem significativa dos discentes. Ao contextualizar os conteúdos, as relações dos alunos com os objetos de conhecimento tornam significativas, inteirando os sujeitos com a realidade. Portanto, “os alunos devem ser mobilizados para a elaboração científica dos conhecimentos, assim como para o desenvolvimento das habilidades e valores considerados importantes para sua formação” (IFSP, 2014, p. 161).

Para os Representantes da Reitoria, apesar do debate não ser fácil, nem breve, os Campus do IFSP conseguiram compreender a questão que envolve a aprendizagem significativa, e o que qualificou essa discussão foi a entrada dos professores do Núcleo Comum, tornando essa fala mais qualificada, não só sobre a atuação do docente de uma forma geral, mas sobre PPC, e toda questão pedagógica da carreira. Portanto, com a vinda desses docentes, potencialmente houve um ganho na questão pedagógica. Além destes novos professores que chegaram com o Ensino Médio Integrado, os Campus contam com uma equipe do sócio pedagógico, formada por pedagogos, assistente social e psicólogo, que completam o grupo, estimulando o pensar de toda a equipe sobre a educação reflexiva, da formação completa do cidadão.

Neste ponto, o gestor RR01 acrescenta que “esta é uma discussão muito efervescente, sobre formação integrada. Eu entendo como sucesso e uma discussão muito qualificada, coisa que o pessoal do técnico nem entendia e, não estou fazendo crítica porque não tinha formação mesmo, hoje eles já estão inseridos nessa discussão, o que é muito legal”.

Esse trabalho rompe com a forma fragmentada de conhecimento, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos tecnológicos, científicos, humanísticos e sociais para o estudante adquirir competências e habilidades não só relacionadas ao trabalho, mas na formação da visão holística deste cidadão. O gestor RR01 complementa que “teremos tempos de discussões

acaloradas no Instituto Federal com relação à Educação significativa. O que já sinaliza para o sucesso do debate, da educação reflexiva, da formação do cidadão, da formação completa”.

5.3.6 Formação docente

As pesquisas sobre formação docente têm apontado que é de fundamental importância a análise da questão da prática pedagógica, avaliando a complexidade dos saberes docentes, na busca do resgate do papel do professor, destacando a necessidade de se discutir a formação em um enfoque além do acadêmico, considerando o “desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28).

Para Nóvoa (1991) essa formação pode incitar o desenvolvimento profissional dos educadores, representando uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para o autor, é importante valorizar paradigmas formativos que fomentem professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (IDEM, p. 16).

Para a escola, a mudança educacional está vinculada aos professores e sua formação. Para isso é fundamental a mudança das práticas pedagógicas na sala de aula, além de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. “Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola” (NÓVOA, 1991, p.18).

Na concepção defendida por Dourado, Oliveira e Santos (2007), o docente qualificado e comprometido com o aprendizado dos alunos é essencial para uma escola eficaz e de boa qualidade, a que se relaciona diretamente a qualificação dos professores relacionada com o desempenho dos alunos. Os autores destacam alguns atributos importantes do quadro de docentes para a construção de uma escola de qualidade, entre eles “a titulação e qualificação adequada ao exercício profissional e o regime de trabalho do docente, particularmente o regime de dedicação exclusiva” (IDEM, p. 22).

Uma das diretrizes que norteiam a expansão da rede de IFs é o apoio à titulação dos servidores em cursos de mestrado e doutorado, por meio de afastamento remunerado para capacitação. No IFSP, as políticas de qualificação preveem o Programa de Capacitação, com incentivos funcionais sob a forma de afastamento integral ou parcial, para mestrado e doutorado, e financeiros, respeitando-se os limites orçamentários e financeiros de cada exercício aos servidores em processo de capacitação, em todos os níveis de educação.

Segundo o gestor RR02, essa diretriz foi plenamente atendida, uma vez que a proposta do PDI era de se aproximar do limite legal de 20% de docentes afastados para qualificação e esse número foi alcançado. Isso demonstra o investimento da instituição na qualificação docente. Segundo Relatório de Gestão (2017), neste ano a instituição possuía 2.481 docentes, dos quais 189 tiveram o benéfico do afastamento remunerado para qualificação, vale ressaltar que os editais para afastamento são publicados nos meses de maio e outubro, e todos os docentes que solicitaram afastamento para mestrado foram contemplados. Hoje a pontuação para integrar a lista do edital leva em consideração o tempo de serviço no IFSP, a fase de pesquisa do programa de pós-graduação que o docente se encontra e o tema de pesquisa, já que temas relacionados à educação tem pontuação diferenciada. Essa iniciativa é para estimular a formação pedagógica deste profissional.

Este item comprova o compromisso da instituição em qualificar seu corpo docente, pois oferecer uma educação de qualidade demanda investimento na construção de práticas educativas. De todos os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, o elemento que mais se destaca é professor, pois possui maior influência na aprendizagem do aluno, ensinando e orientando-o a construir seu conhecimento.

5.4 AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PDI DO PERÍODO DE 2014-2018

Nesta categoria são levantados, do ponto de vista pedagógico, os avanços e desafios considerados mais importantes pelos os representantes da reitoria e representantes docentes, envolvidos na elaboração do PDI/IFSP/2014-2018.

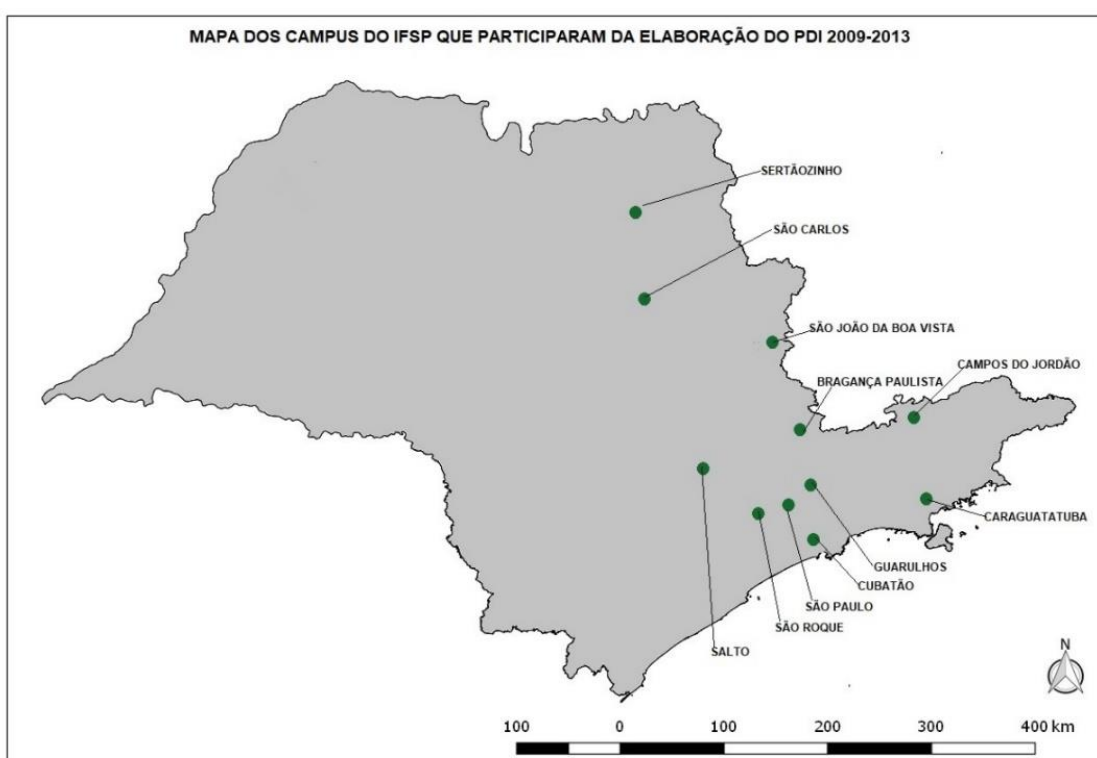
Para listar os avanços, tornou-se necessário tomar como base o PDI do período anterior, ou seja, o PDI 2009-2013 e os Relatórios de Gestão deste mesmo período. Assim, foi possível elencar as melhorias mais significativas do PDI/IFSP 2014-2018.

Nos desafios, são apontadas as questões mais complexas e com maior dificuldade de serem realizadas, sejam elas pela falta de consenso entre os servidores ou pela falta de estrutura da instituição. Esses itens são registrados como pontos de retomada do debate neste período, uma vez que para isso foi programado uma revisão do PDI/2014-2018, sendo que esta ocorreu no ano de 2016. Desta maneira um item pode ser considerado como avanço, mas ainda assim ser um desafio para a instituição, necessitando de acompanhamento constante na sua execução.

5.4.1 Contextualização do PDI anterior (2009-2013)

Quando se pensa em avanço, a primeira dúvida que surge é: avanço em relação a quê? Partindo deste questionamento justifica-se a opção de utilização do PDI 2009-2013 como base para esta comparação, no entanto, não é possível que este documento seja a única ferramenta para esta análise, pois a realidade dos dois períodos mostra-se muito diferente, visto que o IFSP estava em plena expansão, em 2008 eram 11 os Campus que participaram da elaboração do PDI, conforme figura 3:

Figura 3: Mapa dos Campus – PDI 2009-2013

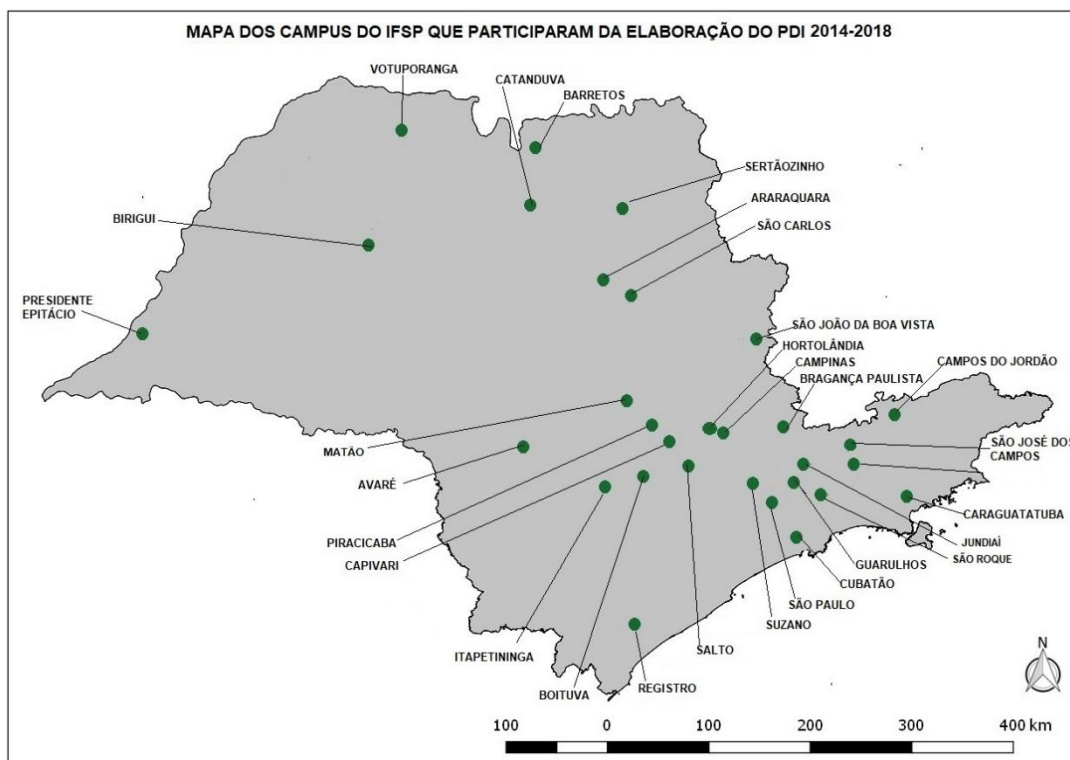


Fonte: A autora (2019).

Em 2013, quando da elaboração do PDI/2014-2018, o IFSP já possuía 29 Campus, conforme figura 4. O IFSP mais que dobrou, além dos 18 novos Campus a gestão também era nova, a mudança do reitor e sua equipe ocorreu neste ano de debate e construção do PDI. Neste contexto, diante de tantas particularidades, a comparação dos dois documentos seria desigual. Por isso, a perspectiva dos representantes docentes e da reitoria pode ser o fio condutor para o debate.

Portanto, a complexidade para a elaboração do documento em 2014 foi muito maior, com dificuldades desde a organização até os debates pedagógicos. Com temas polêmicos, mas de suma importância para o debate.

Figura 4: Mapa dos Campus – PDI 2014-2018



Fonte: A autora (2019).

Embora já apresentado anteriormente, vale retomar que o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia esteve ligada a uma política de Educação Nacional, onde o enfoque da Educação Técnica e Profissional esteve em pauta. A expansão dos Institutos Federais foi avaliada como uma estratégia para o desenvolvimento regional, qualificando as pessoas e, conseqüentemente, incluindo-as no mercado de trabalho, levando em consideração os arranjos produtivos assim como os aspectos sociais, culturais locais.

5.4.2 Avanços

Para o recorte e análise sobre os avanços, selecionou-se os cinco itens mais citados pelos representantes, sendo que todos eles já foram debatidos nas categorias anteriores e aqui a intenção é comparar com o PDI anterior para entender a dimensão de cada mudança, e se realmente essa transformação foi benéfica para o IFSP e para a comunidade.

a) Balizadores

Essa questão é estruturante para o contexto dos institutos federais, uma vez que todos os cursos giram em torno dos balizadores definidos por lei (sendo estes: 50% cursos técnico,

30% outros e 20% licenciatura). São esses balizadores que definem que curso poderá ser aberto ou não em cada instituição. Em 2014, conforme relembra o gestor RR01, a situação era assim definida “quando nós fomos fazer a contabilidade, o 50/30/20 estava muito fora. Havia pouco curso técnico em detrimento dos cursos superiores, muitos Campus queriam abrir, já, a pós-graduação *stricto sensu*. A conta não ia fechar. A conta não fechar não tem muito problema, o que não poderia acontecer é ela sair muito desse 50/30/20. Não poderia ter 35/35/30, isso não era aceitável”. O avanço se deu após a revisão do PDI/IFSP/2014-2018, ocorrida em 2016, e atualmente, como já foi dito, estes balizadores estão muito próximos de serem atendidos.

Importante destacar que, após os debates nas reuniões de dirigentes, os gestores dos Campus se conscientizaram da importância de atingir essa proporção, isso foi um quesito fundamental para o IFSP cumprir este objetivo.

Ao analisarmos o PDI de 2009, um dos objetivos era regular a oferta de curso, adequando-as para atender à legislação e aos programas de governo. Vale ressaltar que este documento foi o primeiro PDI da instituição, e a preocupação em atender os balizadores não era a prioridade, os Campus estavam focados em abrir cursos de graduação e pós-graduação, tanto que em 2011, dois anos após a criação dos IFs, o número de matrículas da graduação e pós-graduação (46%) já se aproximavam com as dos cursos técnicos (54%), e a licenciatura ainda não era oferecida. As proporções começaram a se adequar no período de vigência do PDI de 2014, onde, após muito debate, todos os Campus precisavam cumprir os balizadores, o que se pode considerar como um grande avanço neste quesito.

A seguir, a Tabela 23 mostra a situação anual dos balizadores a partir de 2016:

Tabela 23: Situação balizadores 2016-2018

Ano	Técnicos (%)	Licenciatura (%)	Outros (%)	Total
2016	52,09	14,49	33,42	100
2017	52,36	15,47	32,17	100
2018	54,37	15,75	29,88	100

Fonte: Revisão PDI 2014-2018 (IFSP, 2016).

Aqui é possível constatar como a instituição está próxima de cumprir seu objetivo, um avanço real e extremamente relevante neste PDI, pois, para a equipe gestora, esse ponto era uma prioridade. A partir do momento que os balizadores estão dentro da lei, surge outro desafio: como atender os balizadores e as demandas da comunidade ao mesmo tempo. Este é um aspecto que iremos debater no próximo item.

b) Cursos Técnicos Integrados

A mesma lei que garante a porcentagem dos balizadores, Lei 11.892/2008, determina que o Ensino Técnico de nível médio deve ser ofertado, prioritariamente na forma de cursos integrados

O Decreto n. 5.154/2004 reintegrou a educação profissional técnica ao ensino médio, assim superando a organização didático-pedagógica do afastamento organizacional entre formação geral e técnica, tornando-se um espaço escolar plural e multicultural.

A campanha da gestão que ingressou em 2013 (e foi reeleita em 2016) no IFSP era abrir ou manter os cursos integrados em todos os Campus. Além de serem cursos com baixa evasão, existe uma necessidade da sociedade brasileira de investir na criação e manutenção de cursos de nível médio, públicos e de qualidade, que garantam aos frequentadores formação pessoal, profissional, humana e cidadã.

Para o gestor RR01, “o avanço foi essa questão do Integrado, é o meu ponto de vista. Acho que hoje, quatro anos depois, sob todos os aspectos, inclusive o financeiro, o aluno do Integrado é um dos alunos que mais vale em termos de matriz disponível, né, orçamentária. É consenso hoje, quatro anos depois, que foi a decisão mais acertada do PDI, fazer com que todos os Campus transformassem o Concomitante ou mantivessem o Concomitante com o Integrado”.

É possível destacar, no discurso do gestor RR1, a referência à Matriz Orçamentária, segundo o Fórum de Planejamento e Administração – FORPLAN, a Matriz Orçamentária, chamada de Matriz CONIF foi elaborada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

Essa Matriz é uma ferramenta que o CONIF utiliza para que a SETEC faça a distribuição de Recursos Orçamentários da Lei Orçamentária Anual (LOA) entre as Instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Essencialmente, a composição da Matriz considera as matrículas dos estudantes dos cursos de nível básico, médio, técnico, tecnológico, graduação, *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos de educação à distância (EaD) por campus de cada Instituição da Rede Federal.

Em relação aos cursos, referência do gestor RR01, a Matriz trabalha com um peso para cada curso. Em 2018 houve uma modificação com o aumento de 3 para 4 classificações de pesos, com variação de 0,5 pontos entre eles. Menor peso igual a 1,0 e maior peso igual a 2,5. O que vai definir o critério utilizado como referência será número de laboratórios

profissionalizantes previstos para cada curso técnico conforme CNCT 2014. De acordo com o critério de 2018, o curso que possui 1 laboratório tem peso 1, com 2 laboratórios tem peso 1,5, 3 laboratórios com peso 2 e por fim, 4 ou mais laboratórios tem peso 2,5.

No peso dos cursos, a divisão fica de acordo com o Quadro 7:

Quadro 7: Peso cursos Matriz CONIF 2018

Curso	Peso
FIC	1,0
Ensino Fundamental	1,0
Ensino Fundamental I	1,0
Ensino Fundamental II	1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Ensino Médio	1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Cursos Técnicos	Peso de acordo com critério de referência. Cursos integrados terão no mínimo Peso 1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Cursos PROEJA	2,5
Bacharelados e Tecnologia	Verticalização a partir do critério de referência
Licenciatura	2,5
Pós-Graduação Lato Sensu	Indicação de peso a partir dos critérios de referência
Pós-Graduação Stricto Sensu	Peso 2,5 mais bonificação de 50% = Peso 3,75

Fonte: CONIF (2018).

Portanto, denota-se que os Cursos Técnicos Integrados começam com peso 1,5 mais o peso dos laboratórios específicos, um Curso Técnico Integrado na área de mecânica, eletrônica ou informática, por exemplo, chega com peso 2,5. O mesmo peso dos cursos Proeja e Licenciatura, e dependendo da área, peso maior que alguns cursos superiores.

Cabe destacar que para incentivar os cursos obrigatórios por lei, PROEJA e Licenciatura, independentemente do número de laboratórios, possuem peso 2,5. Com essa Matriz, os Eixos Tecnológico que possuem muitos laboratórios possuem peso 2 ou 2,5, enquanto cursos sem laboratórios específicos ficam com peso 1. Essa composição, (válida a partir de 2018) reflete no orçamento de cada unidade, desta maneira, para a sobrevivência financeira dos Campus, o Integrado, Licenciatura e PROEJA são fundamentais. Outro ponto importante é a quantidade de laboratórios, essa determinação faz com que os Campus tenham, pelo menos, um eixo tecnológico em áreas que demandam aulas mais práticas (que será apontado na categoria 5.5).

Em uma comparação dos dados do ano de 2013, que representa o último ano do PDI 2009- 2013 e o primeiro ano da nova gestão do IFSP com o ano de 2017, último ano disponível do PDI 2014-2018, o número de Cursos Técnicos Integrados aumentou consideravelmente, cumprindo a promessa da gestão em sua campanha, conforme Tabela 24:

Tabela 24: Balizadores 2013 e 2017

	2013		2017	
Técnico Conc./Subs.	11067	95,7%	11302	61,3%
Técnico Integrado	192	1,7%	6901	37,4%
Técnico Integrado - PROEJA	300	2,6%	247	1,3%
Total	11559	100,0%	18450	100,0%

Fonte: Relatório de Gestão IFSP (2013,2017)

Neste contexto é possível notar que o salto foi enorme, partindo de 1,7% dos Cursos Técnicos oferecidos sendo integrados para 37,4%. Pode-se destacar que esse ponto foi um avanço do PDI 2014, onde seu término culminou com 100% dos Campus do IFSP possuindo Curso Técnico Integrado.

c) Debate pedagógico

Outro avanço citado pelos representantes e provocado pelo aumento dos Cursos Técnicos Integrados, foi a inserção de professores da Base Comum no quadro de Docentes e das equipes do sócio pedagógico.

Para o gestor RR01, “a questão, também, de ter trazido esse pessoal do núcleo comum, pessoal de Biologia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua inglesa, eu acho que deu ao Instituto Federal algo que não existia lá nos CEFETs que é uma discussão mais qualificada sobre não só a atuação do docente de uma forma geral, mas sobre PPC, toda essa questão pedagógica da carreira. Acho que hoje, com a vinda desse pessoal, potencialmente a questão pedagógica houve um ganho. Hoje, até pouco tempo, eu ia aos Campus e o pessoal da área técnica estava fazendo uma discussão mais qualificada da questão pedagógica. Muito se deve pela vinda desse pessoal, pela vinda, também, do pessoal administrativo, então ganhamos mais pedagogos, ganhamos mais assistentes sociais. As assistentes sociais trazem uma discussão muito complexa e necessária sobre essa grana do auxílio estudantil, então hoje você percebe nos Campus que foi muito benéfica a vinda desse pessoal. Todos os Campus estão fazendo uma discussão mais qualificada da questão pedagógica, da questão orçamentária, o orçamento é pensado no estudante, então foi muito legal a vinda. Para mim, a decisão mais acertada foi o Integrado. A questão da evasão, né? Por um motivo ou por outro, a evasão do Integrado acabou sendo menor. Foi um grande ganho”.

A primeira questão citada pelo gestor é a chegada dos professores do núcleo comum. A princípio, os Cursos Técnicos Integrados eram realizados em parceria com as prefeituras, onde o IFSP se responsabilizava pelas disciplinas técnicas e o município pelos componentes da base comum. Com a mudança de gestão em 2013, o IFSP assumiu completamente esses cursos e em

2014 promoveu um concurso de docentes e técnicos administrativos com vagas de diversas áreas para todos os 27 Campus, foram contratados 954 novos servidores em 2014 e 225 em 2015, segundo relatórios de gestão dos respectivos anos.

Esse concurso foi para inserir os servidores nos novos Campus (a maioria deles estava funcionando com poucos técnicos e professores substitutos) e para suprir a demanda dos cursos técnicos integrados que estavam programados. Algumas unidades tinham os docentes da área técnica, mas precisavam de todos os docentes do núcleo comum.

Desta maneira, cada Campus recebeu em média 15 professores do núcleo comum. Estes profissionais, além da formação específica (Matemática, História e demais) possuíam também a formação pedagógica, base para uma discussão mais qualificada nesta questão.

A Resolução n. 138 de 4 de novembro de 2014 aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. Constitui-se em uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar composta por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Técnico de Assuntos Educacionais. O objetivo destes profissionais é acolher o aluno, acompanhando e orientando-o com o foco na qualidade do Ensino-aprendizagem e diminuição da evasão. Também orientam os docentes e acompanham os casos de baixo rendimento escolar, tanto com os alunos quanto com os familiares, compondo a Supervisão Pedagógica do Campus.

A equipe também é responsável pelo Programa de Assistência Estudantil (auxílio financeiro destinado aos alunos em situação de vulnerabilidade social) e ao Programa de Bolsas de Ensino (participação dos discentes em atividades acadêmicas de ensino). Esses profissionais mudaram o olhar do Campus em relação aos estudantes, direcionaram o orçamento estudantil do Campus em função do aluno, e estimularam os docentes com formação mais técnica a pensar a questão pedagógica de maneira mais qualificada. Esse debate altera a maneira com que o docente encara a sala de aula.

Pimenta (2000) aborda que os saberes da docência são constituídos da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Para o docente das disciplinas técnicas, sua formação garante o conhecimento e sua atuação no mercado de trabalho a experiência, mas e os saberes pedagógicos? A Resolução CNE/CEB n. 02/97 é o documento que regulamenta e exige uma formação específica para profissionais que já possuem um diploma de nível superior a atuarem na educação profissional, através de programas especiais de formação pedagógica. A resolução ainda facilita esta formação, flexibilizando, através da metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, a parte teórica do programa. Muitos desses professores passam por esses programas por exigência legal, mas não valorizam essa formação. Quando a

instituição propicia momentos de debates dessas questões pedagógicas, os docentes entendem a importância deste pilar. Os cursos integrados trouxeram esse debate para o IFSP.

Junto com o debate, a diminuição da evasão também foi uma preocupação muito grande da instituição, sendo este tema de diversos debates e ações. Na Tabela 25 é possível analisar os dados de Eficiência Acadêmica dos Concluintes (EAC) dos anos de 2013 e 2017.

Este indicador mede a capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizam a matrícula. Onde, concluintes são todas as matrículas que tiveram alteração de status para “Concluído”, ou seja, se formaram no curso que fizeram a matrícula. Já os finalizados são todas as matrículas que tiveram alteração de status para “Concluído”, “Evadido”, “Desligado” ou “Transferido Externo”.

Tabela 25: Eficiência Acadêmica dos Concluintes - 2013 e 2017.

	2013			2017		
	Concluintes	Finalizados	EAC	Concluintes	Finalizados	EAC
Superior	697	2490	28,0%	773	2574	30,0%
Especialização (Lato Sensu)	34	160	21,3%	115	252	45,6%
Mestrado	14	45	31,1%	33	57	57,9%
Técnico Concomitante/Subsequente	2056	5409	38,0%	2009	4794	41,9%
Técnico Integrado	312	874	35,7%	873	1380	63,3%
FIC	339	632	53,6%	13763	24713	55,7%
Total	3452	9610	35,9%	17566	33770	52,0%

Fonte: Relatórios de Gestão IFSP (2013; 2017).

Com relação ao ano de 2013, observa-se que o indicador geral da instituição subiu 16,1 pontos percentuais, onde o maior índice de concluintes foi no Técnico Integrado, apontando o sucesso da implantação destes cursos em todos os Campus.

Vale ressaltar que a oferta dos cursos da instituição foi ampliada com a implantação de cerca de 56 novos cursos no ano de 2017, e que esses cursos ainda não possuem concluintes, assim, a previsão é que tenha uma melhoria considerável nesse indicador a partir dos próximos anos.

d) Formação docente

Segundo o PDI/IFSP/2014-2018 uma das principais diretrizes que norteiam a expansão da rede de IFs incluem o apoio à titulação dos servidores em cursos de mestrado e doutorado, por meio de afastamento remunerado para capacitação. Tais diretrizes reafirmam “o compromisso dos IFs com a formação humanística de docentes, que precede a qualificação para

o trabalho e enxerga a educação profissional e tecnológica baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura” (IFSP, 2014, p. 153).

Sobre a essa diretriz, o gestor RR01 afirma que “no PDI estava claro que a gente ia tentar dar um salto na qualificação dos nossos servidores e foi plenamente atendida. Saímos de cerca de oito ou dez afastamentos por ano para cerca de cento, quase duzentos afastamentos por ano, então plenamente atendido. Hoje já entrou em regime isso aí, então agora, de janeiro até março devem voltar cerca de setenta a noventa docentes e já saem mais setenta. Já entrou em regime”.

Esta política de afastamento, prevista no PDI, foi regulamentada pela Portaria n. 2.110/2013, que descreve as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal voltadas a capacitação e qualificação do servidores Técnicos-Administrativos em Educação e Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O objetivo deste programa é o desenvolvimento integral do servidor, impulsionando o aporte de conhecimentos e habilidades para aprimorar seu desempenho e o desenvolvimento na carreira.

A Portaria n. 2.110/2013 facilitou o cumprimento da qualificação profissional, oferecendo afastamento remunerado de até um ano para pós-doutorado, quatro anos para doutorado, e dois anos para mestrado, como também estabelecendo critérios iguais de classificação para todos os servidores. O edital é semestral, dividido entre docentes e técnicos-administrativos. Para participar do edital, o servidor precisa cumprir os critérios estabelecidos (ter no mínimo três anos do IFSP, não ter se afastado há menos de dois anos, não receber bolsa ou ajuda de custo, entre outros) e preencher a planilha, enviando-a junto com todos os documentos solicitados que comprovem as informações solicitadas. Depois de todas as inscrições deferidas, o processo classificatório divulga uma lista de classificação para os docentes e outra para os técnicos-administrativos, usando os mesmos critérios: fases do trabalho de pesquisa e tempo de trabalho no IFSP. O número de vagas altera entre 70 e 90, dependendo do número de servidores que voltam de seus afastamentos.

Essa política incentiva o docente a buscar sua qualificação, pois além da possibilidade de adquirir maior conhecimento para melhorar sua prática pedagógica, permite dedicar-se exclusivamente à sua pesquisa e, ao obter o título, evoluir nos quesitos funcionais.

Para analisar os dados da qualificação docente, serão utilizados os Relatórios de Gestão do ano de 2013 (último ano contemplado no PDI 2009) e de 2017 (último relatório disponíveis, pois os dados referentes ao último ano incluso no PDI 2014, o ano de 2018 ainda não foi publicado).

Segundo o Relatório de Gestão do IFSP (2013), em 31 de dezembro de 2013, existiam 4 (quatro) servidores afastados para qualificação, em 2017 esse número saltou para 246 servidores afastados, de acordo com a Tabela 26:

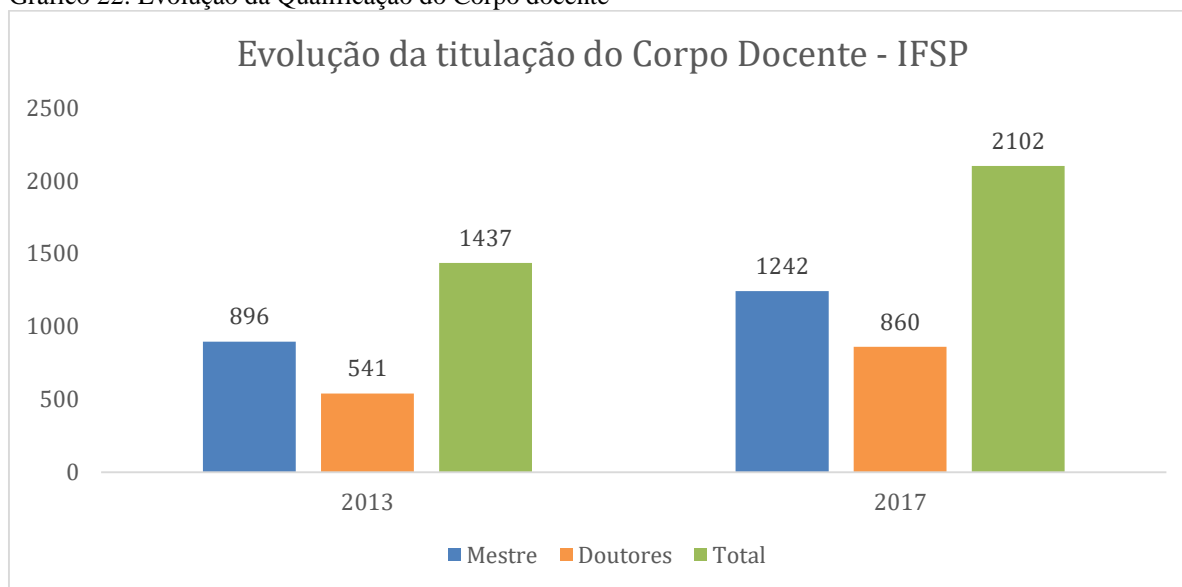
Tabela 26: Afastamento para Qualificação

Afastamento para Qualificação				
	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	Total
Docentes	45	134	10	189
Técnicos Administrativos	46	11	0	57
Total	91	145	10	246

Fonte: Relatório de Gestão IFSP, 2017.

Com esta política de incentivo à qualificação, a titulação (mestrado e doutorado) do corpo docente aumentou 46,5 %, em 3 anos, conforme o Gráfico 22:

Gráfico 22: Evolução da Qualificação do Corpo docente



Fonte: Relatório de Gestão IFSP (2013; 2017).

Comparando o ano de início do PDI com os últimos dados disponíveis, a relação de professores com mestrado ou doutorado aumentou de 76,76% para 84,72%, conforme a Tabela 27:

Tabela 27: Total titulação docentes

	Total de mestres e doutores	Total de docentes	Relação (%)%
2013	1437	1872	76,76
2017	2102	2481	84,72

Fonte: Relatórios de Gestão IFSP (2013; 2017).

A tendência é que esse indicador aumente devido ao número de professores que atuam nos Campus e que estão cursando programas de pós-graduação. Compreende-se que a titulação dos professores não representa, por si só, uma melhoria na qualidade do ensino, porém elevar a qualificação do corpo docente é condição fundamental para alcançar tal objetivo.

e) Contribuições para gestão democrática

Este PDI marcou também o compromisso da reitoria de democratizar cada vez mais a gestão da instituição, para isso colocou como metas a execução de algumas ações que considerava fundamentais para demonstrar para a comunidade os novos rumos para a instituição.

A primeira medida foi mudar o tempo das eleições para diretor dos novos Campus. Quando uma unidade é inaugurada, a reitoria indica um diretor que, até o ano de 2013 permanecia no cargo por até 5 anos, a partir deste PDI, esse diretor fica no cargo por até 2 anos, após isso ocorre eleições nos Campus como forma de indicação dos Diretores-Gerais. Com isso, espera-se um amadurecimento em um tempo menor, potencializando o compromisso de cada unidade escolar com a sua comunidade externa, assim como o comprometimento maior dos alunos e servidores com a instituição, na medida em que a participação dos mesmos é num nível maior nas grandes decisões do Campus.

Outro item importante também foi a reformulação do Regulamento do Conselho Superior, permitindo que todos os interessados possam acompanhar as discussões. Assim, não apenas os servidores, mas a comunidade como um todo pode conhecer o funcionamento da instituição e como as principais decisões são tomadas.

Um ponto importante para os servidores foi a formulação de regulamentos e critérios (ou reformulação dos existentes), nos processos que envolviam os interesses para capacitação e remoção, a intenção é gerar segurança para todos que se sentem prejudicados ou com o acesso dificultado, por motivos políticos ou pessoais, a algum desses benefícios. Hoje o critério é o mesmo para todos os Campus, com uma classificação geral do IFSP, com a pontuação de todos divulgada e período para recurso.

Uma medida também prevista do PDI e realizada em 2014 foi atender a demanda para a implementação da jornada de 30 horas para todos os servidores administrativos (exceto para aqueles que possuem função gratificada), pois, segundo o PDI (IFSP, 2018, p. 182) a instituição entende que “a qualidade do trabalho não é estritamente proporcional ao número de horas

trabalhadas”, mas também se relaciona ao ambiente e ritmo de trabalho e ao grau de comprometimento entre gestão e servidores.

Além de legal, para garantir a democracia da gestão, outro item previsto e realizado, dentro do possível, foi a agilidade na recomposição de comissões e colegiados internos. Dentro do possível porque alguns Campus não tinham ainda todas as comissões formadas, necessitando de um tempo para os servidores entenderem a importância da participação deles na gestão do Instituto e garantir a participação dos diferentes segmentos da comunidade nas decisões a serem tomadas e execução de atividades fundamentais para o funcionamento adequado do Instituto. Entre estes coletivos, cita-se a Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos de Técnico-Administrativos - CISTA, Conselho de Campus - CONCAM, Conselho Superior - CONSUP, a Comissão Permanente de Pessoal Docente; - CPPD, a Comissão para Estudo das Atividades Docentes e as comissões de elaboração do PDI.

5.4.3 Desafios

Os desafios foram selecionados com o progresso da elaboração deste estudo, a maioria deles já foram debatidos nas categorias anteriores, aqui intenciona-se explicar o motivo do assunto ser um desafio para, no Capítulo seguinte, discutir possíveis contribuições para superá-los.

Na questão dos cursos, é possível citar como os principais desafios: o PROEJA, a integração das disciplinas do EMI e a evasão. O PROEJA é o grande desafio do IFSP, logo, efetivá-lo em todos os Campus e cumprir o Decreto n. 5840/13, por motivos já citados aqui, é onde incide a maior resistência, tanto por parte dos Campus e docentes, como também da comunidade, que devido à diversos fatores sociais, dificilmente voltam para a sala de aula e conseguem concluir o curso.

Como já vimos, o EMI foi uma decisão muito assertiva da instituição, todos os Campus já possuem dois ou mais EMI. Neste momento, com os cursos em pleno funcionamento, começam a acontecer as discussões sobre os desafios pedagógicos encontrados para integrar suas disciplinas

Essa dúvida de como seria esse ensino integrado e como implementá-lo é muito comum. Araújo (2009) destaca que isso acontece devido à dicotomia entre a profissionalização e a escolarização:

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que

pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Esta visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática (ARAÚJO. 2009, p. 11).

Esta dicotomia está presente no ensino de muitos Institutos Federais, pois a unificação do currículo, visando integrar o Ensino Técnico ao Ensino Médio, não é tarefa fácil, pois a maioria dos professores não tiveram essa formação integral, muitos docentes de disciplinas técnicas acreditam que isso não é necessário e os professores da área comum, por falta de conhecimento, não conseguem visualizar quais de seus conteúdos seriam estudados nas disciplinas técnicas.

A evasão é um problema da grande maioria das escolas públicas e acredita-se que o IFSP não fuja a regra. O problema não está apenas na questão pedagógica, mas na construção da identidade do aluno. Quando nos referimos à identidade do aluno, estamos falando da relação entre o individual e o coletivo. Castells (2001, p. 22), define a identidade como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevelece (m) sobre outras fontes de significado”. Para Woodward (2007), a identidade é relacional, constituída culturalmente, na relação com o outro e com o ambiente, passando por contradições e reconstruções.

Importante ressaltar como o indivíduo se identifica perante o outro. O primeiro grupo social que a pessoa faz parte é a família, o primeiro nome o diferencia, e o sobrenome o iguala. Assim, a diferença e a igualdade representam a primeira noção de identidade (CIAMPA, 2007).

Portanto, uma vez dentro da escola o aluno se depara com diferenças e, assim, com a necessidade de se adaptar aos processos didático-pedagógicos e às relações pessoais, vê sua própria identidade ser reconstruída.

Para que a identidade do aluno esteja próxima a identidade da instituição é necessário que o ensino seja crítico, significativo, orientado à realidade do aluno e às suas necessidades sociais. Demanda a atualização constante do projeto político pedagógico - PPI e o acompanhamento individualizado do aluno, pois a evasão tem causas heterogêneas. Estabelece também o comprometimento dos docentes com a inclusão destes estudantes ao novo ambiente acadêmico, agindo como facilitadores do conhecimento.

Desta maneira o PPI é outro desafio do IFSP, no PDI/2014-2018 ele é entendido, como já foi citado, como abertura e fechamento de cursos, a discussão de quais são os pressupostos teóricos, da formação do aluno da instituição, passa a ser um tema que tangencia o PPI. O que

é realmente discutido é a abertura e fechamento de cursos, a sua carga horária, o currículo mínimo, a necessidade do currículo unificado para todos os Campus. Não que isso não importe, mas para fundamentar essa discussão, a questão pedagógica é fundamental.

Destaca-se ainda, como conciliar a demanda local com os balizadores, visto que, como já apresentamos anteriormente, o IFSP está muito próximo dos balizadores, mas agora o desafio é manter esses balizadores e atender a demanda das cidades. Algumas cidades comportam mais cursos superiores, outras necessitam mais de curso técnico. E isso já começou a acontecer. O primeiro problema aconteceu no Campus de São Paulo, que na audiência pública foi votado a abertura de um curso de Engenharia Mecânica, o Campus tinha como abrir (docentes, equipamentos e estrutura) mas não pode por conta dos balizadores. Para esse problema o gestor RR01 comenta “a gente já estava com todos os números nas mãos, algumas cidades não poderiam mais abrir curso superior. Por quê? Porque não tinha demanda, a cidade. Então eram cidades tipicamente com vocação de Ensino Médio Integrado. Alguém teria que chegar para essas cidades e esses diretores e falar ‘olha, você não tem mais condição de abrir curso superior, porque a sua cidade tem a Universidade X, a Universidade Y, a Universidade Z, a Universidade W e já está atendida. Já tem Engenharia que dá’. Aí a gente tinha todos os números e ‘Engenharia x da Instituição tal, olha aqui. Não tem mais demanda, não tem procura. Por outro lado, não tem SENAI, não tem ETEC, não tem um Paula Souza, a rede de escolas estaduais não está dando conta, então você precisa focar no Médio Integrado’. São Paulo não. São Paulo precisa”.

No PDI/IFSP/2014-2018 existe uma ressalva apontando que será fundamental que esse debate seja retomado no próximo PDI. Essa de fato se constitui em uma grande discussão, e para isso funcionar é essencial a participação da comunidade, constituindo-se em mais um desafio, como motivar a comunidade a participar de forma ativa nas discussões para atender a demanda da cidade? Já vimos que a participação, tanto interna como externa, é baixíssima, prejudicando a construção de programas dirigidos aos seus arranjos produtivos locais e regionais.

Em virtude da expansão do IFSP e de todos os desafios aqui mencionados, foi constituída a Comissão Permanente do PDI – CPPDI, com objetivo de acompanhar e avaliar anualmente as atividades relacionadas ao PDI, bem como a prospecção do próximo Plano de Desenvolvimento Institucional. Apesar da previsão do PDI ser anual, ela aconteceu após dois anos com a Resolução n. 162/2017 de 28 de novembro de 2017 que aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 do Instituto Federal de São Paulo com o objetivo

de acompanhar a evolução oferta de vagas dos cursos do IFSP e verificar se a oferta de proporção de suas vagas estariam de acordo com a lei de criação dos Institutos Federais.

A CPPDI foi criada com a Portaria n. 5.540, de 16 de outubro de 2014 com a responsabilidade de acompanhar o processo de implantação do PDI 2018-2018 nos Campus e Reitoria, bem como orientar e monitorar as ações, eventos e etapas gerais do plano. Essa comissão teve grande importância para se fazer cumprir o que estava planejado, pois alguns Campus pediram para abrir cursos diferentes do que estava previsto no PDI e a posição da Reitoria sempre foi de abrir somente os cursos que estavam no documento. Isso fez os Campus se planejarem adequadamente para atualizarem suas propostas para revisão de 2016.

Essa comissão foi formada inicialmente por 3 discentes, 9 docentes, 4 profissionais sociopedagógicos e 5 técnicos-administrativos. Entre esses componentes estavam representantes das pró-reitorias de Ensino, Extensão, Administração, Desenvolvimento Institucional e Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. Para efetivar esse acompanhamento foi criada, em cada Campus a Comissão Permanente Local, com um representante discente, docente, técnico administrativo e sociopedagógico. Durante o período de vigência as equipes se reuniram dez vezes por vídeo conferência para acompanhar o que estava sendo feito e propor a adequação necessária para a revisão. Em 2017, com a Resolução n. 162, a comissão publicou a Revisão do Plano, com dados atualizados de demanda e a planilha de previsão de cursos revisada.

Esse acompanhamento foi essencial para a comunidade compreender que o PDI não era apenas uma formalidade legal, mas um documento de planejamento estratégico da instituição e que a sua participação na elaboração do mesmo seria de suma importância, pois, a partir do momento que faço parte de sua construção tenho um compromisso com a instituição e com a sociedade de buscar alternativas para a formação profissional do cidadão e do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

5.5 ALCANCE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PROJETADAS NO PDI/IFSP/2014-2018 QUANTO AO ATENDIMENTO DAS DEMANDAS LOCAIS/REGIONAIS

De modo a analisar o alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI/IFSP/2014-2018 é necessário um olhar retrospectivo sobre o documento que balizou as ações no período anterior, ou seja, O PDI/ IFSP/2009-2013, que ilustra as características da produção econômica no Estado de São Paulo, baseada em dois movimentos concomitantes: “a desconcentração do processo produtivo e a concentração do capital na megalópole do eixo Rio de Janeiro – São

Paulo” (IFSP, 2009, p. 70). Esses dois fenômenos, do ponto de vista da distribuição espacial da riqueza e de suas implicações demográficas, econômicas e sociais, que determinaram a expansão da rede composta pelos Campus do IFSP.

Desta maneira, a expansão do IFSP vai ao encontro do objetivo do MEC de levar o ensino técnico de qualidade no Brasil por meio da Rede Nacional de Institutos Federais, paralelamente com a rede estadual de Escolas Técnicas (ETECs) e Faculdades Tecnológicas (FATECs), ambas mantidas pelo Estado de São Paulo. Assim, assegura-se a existência de unidades em todas as regiões do estado, visando não haver concorrência e sim complementaridade. O PDI/IFSP/2009-2013 destaca a importância de:

assegurar que os novos IFs não sejam concorrentes e coincidentes às instituições públicas que já existem no âmbito local-regional. De modo que amplie a oferta de cursos e vagas de ensino público de qualidade e as instituições dos principais centros regionais do Estado de São Paulo (IFSP, 2009, p.73).

Por isso, a expansão foi feita de maneira a assegurar a escolha mais adequada de eixos tecnológicos e cursos de acordo com a demanda da região e sem coincidir com a rede estadual. Portanto, as audiências públicas para os novos Campus contribuem para o fornecimento dos melhores diagnósticos da localidade na escolha dos cursos.

Neste contexto, o IFSP criou o Núcleo de Audiência Pública (NAP), visando aperfeiçoar o diálogo democrático nas audiências com as comunidades, proporcionando a abertura de Campus que ofereçam realmente cursos esperados pela cadeia produtiva local. As audiências públicas, que deveriam ser realizadas nas localidades onde novos Campus poderiam ser instalados “são a garantia de fornecer melhores diagnósticos da situação local para fins de escolha dos cursos” (IFSP, 2014, p. 139).

Juntamente com o desejo que o MEC tinha de abrir Campus do IFSP em regiões carentes de ensino público de qualidade, a prioridade foi dada a unidades que seriam instaladas ao redor dos principais eixos rodoviários entre os eixos São Paulo – Campinas, São Paulo – Santos e São Paulo – Rio de Janeiro. Após essa demanda, seriam atendidas as regiões desprovidas deste tipo de ensino. Importante ressaltar a singularidade do Estado de São Paulo, que conta com uma rede muito forte de universidades públicas, como USP, UNICAMP e UNESP oferecendo diversos cursos de graduação e licenciatura, mudando a necessidade educacional de algumas cidades.

Assim, para um Campus ser instalado em uma cidade, era necessário primeiramente firmar parceria com as prefeituras para viabilizar o terreno, estrutura e contrapartidas, traçar o perfil dos municípios a partir de dados estatísticos de emprego, educação, vocação econômica

entre outros, assim abrindo espaço para o planejamento, organização e execução das audiências públicas e sua documentação legal. Cabe destacar que, o intento de analisar o alcance das propostas pedagógicas perpassa a discussão em torno de toda a organização necessária para a garantia da qualidade dos cursos ofertados, o que requer uma definição estratégica de indicadores de eixos pedagógicos que devem estar em sintonia com os arranjos produtivos locais/regionais. Isto posto, se evidencia a necessidade de um amplo debate com a comunidade, por meio das audiências internas e externas, com vistas a minimizar os conflitos de interesses que possam existir entre os diferentes grupos, tanto da sociedade civil organizada quanto de grupos acadêmicos ou governamentais ligados ao IFSP.

5.5.1 Indicadores norteadores dos eixos pedagógicos

No processo de decisão sobre quais eixos tecnológicos poderão ser implantados nos Campus, são coletados, inicialmente, dados estratégicos junto às Prefeituras Municipais e às Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (ETECs) ou Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECS) que houver.

Com a prefeitura é analisada a vocação do município junto ao seu plano de desenvolvimento, seu índice de Desenvolvimento Humano, a demanda das empresas e comércio, a viabilidade técnica e econômica da implantação e qual impacto a longo prazo no mercado de trabalho. São analisadas as instituições de ensino locais e regionais, avaliando quais os municípios que frequentam as instituições de ensino da cidade.

Posteriormente são avaliadas as ETECs e FATECs que existem na cidade e quais eixos tecnológicos e cursos ofertados por elas, com suas respectivas demandas no período retroativo de seis anos. Após esse levantamento são apresentados os eixos tecnológicos que o IFSP oferta e descartado os já existentes na rede técnica estadual.

Esse levantamento é analisado juntamente com os questionários diretivos respondidos na primeira audiência pública, assim definindo os eixos tecnológicos e cursos iniciais de cada Campus, que serão ampliados de acordo com a demanda da comunidade e a disponibilidade da instituição.

No Quadro 8 são apresentados os eixos tecnológicos de cada Campus presentes no PDI 2014-2018.

Quadro 8: Eixos Tecnológicos dos Campus

	Eixos Tecnológicos	Campus	Eixos Tecnológicos
			Controle e Processos Industriais
Araraquara	Controle e Processos Industriais	Itapetininga	Informação e Comunicação
	Informação e Comunicação		Infraestrutura
Avaré	Controle e Processos Industriais	Jacareí	Gestão e Negócios
	Produção Alimentícia		Produção Cultural e Design
	Recursos Naturais	Matão	Produção Industrial
Barretos	Informação e Comunicação		Produção Alimentícia
	Produção Alimentícia	Piracicaba	Controle e Processos Industriais
	Recursos Naturais		Informação e Comunicação
	Turismo, Hospitalidade e Lazer		Controle e Processos Industriais
Birigui	Controle e Processos Industriais	Presidente Epitácio	Gestão e Negócios
	Gestão e Negócios		Informação e Comunicação
	Informação e Comunicação		Infraestrutura
Boituva	Controle e Processos Industriais	Registro	Controle e Processos Industriais
	Desenvolvimento Educacional e Social		Gestão e Negócios
	Gestão e Negócios		Infraestrutura
	Informação e Comunicação		Controle e Processos Industriais
Bragança Paulista	Controle e Processos Industriais	Salto	Informação e Comunicação
	Informação e Comunicação		Controle e Processos industriais
Campinas	Controle e Processos Industriais	São Carlos	Gestão e Negócios
	Informação e Comunicação		Informação e Comunicação
Campos do Jordão	Informação e Comunicação	São João da Boa Vista	Controle e Processos Industriais
	Infraestrutura		Gestão e Negócios
	Turismo, Hospitalidade e Lazer		Informação e Comunicação
Capivari	Controle e Processos industriais		Produção Industrial
	Informação e Comunicação	São José dos Campos	Controle e Processos Industriais
	Produção Industrial		Controle e Processos Industriais
Caraguatatuba	Ambiente e Saúde	São Paulo	Gestão e Negócios
	Gestão e Negócios		Informação e Comunicação
	Informação e Comunicação		Infraestrutura
	Infraestrutura		Turismo, Hospitalidade e Lazer
	Recursos Naturais		Ambiente e Saúde
Catanduva	Controle e Processos Industriais	São Roque	Gestão e Negócios
	Informação e Comunicação		Produção Alimentícia
	Produção Industrial		Recursos Naturais
Cubatão	Controle e Processos Industriais	Sertãozinho	Controle e Processos Industriais
	Informação e Comunicação		Gestão e Negócios
	Turismo, Hospitalidade e Lazer		Produção Industrial
Guarulhos	Controle e Processos Industriais	Suzano	Controle e Processos Industriais
	Informação e Comunicação		Gestão e Negócios
Hortolândia	Controle e Processos Industriais		Produção Industrial

	Informação e Comunicação		Controle e Processos Industriais
	Produção Industrial	Votuporanga	Informação e Comunicação
			Infraestrutura

Fonte: IFSP (2018).

Como pode-se observar, o IFSP trabalha com 11 eixos tecnológicos que foram escolhidos para atender a demanda dos arranjos produtivos locais, ouvindo todas as partes interessadas para poder abranger e acolher o maior número de pessoas possível. Neste contexto, ressalta-se que as propostas de novos cursos devem estar sempre alinhadas com os eixos escolhidos na abertura de cada Campus e a verticalização dentro dos mesmos cursos, tornando o estudante mais especialista na área escolhida.

Ao analisarmos os eixos tecnológicos, nota-se que “Controle e Processos Industriais” e “Informação e Comunicação” são os dois eixos que estão mais presentes, isso se dá pelo fato de São Paulo ser o estado mais industrializado do país, liderando o ranking de competitividade feito pelo Centro de Liderança Pública (CLP), junto com a Tendências Consultoria Integrada. (JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO, 2017). Desta maneira, apenas duas unidades não possuem eixos ligados à comunicação ou indústria.

Em um deles, Jacareí, foi desenvolvido um novo eixo tecnológico: Produção Cultural e Design. Quando são feitas as audiências externas para escolha dos cursos na região, o IFSP apresenta os eixos que são possíveis trabalhar e todo o processo é feito em cima destas opções. Em Jacareí, foi apresentada a demanda de um novo eixo e, justamente por já ter sido pleiteado em outras regiões, a instituição aceitou a abertura. Desta forma, a região absorveu apenas dois eixos, um de Gestão, que precisa de uma infraestrutura mais enxuta e focou na elaboração do novo eixo, Produção Cultural e Design.

Outro Campus que também possui os eixos ligados à comunicação ou indústria, é o de São Roque. Esse Campus foi programado para ser um Campus Rural, mas enquanto a unidade era construída, a prefeitura alterou o zoneamento impossibilitando este perfil, desta maneira os eixos foram adequados com a nova realidade da cidade, visando ainda, atender a demanda inicial, oferecendo cursos nas áreas de Ambiente, Recursos Naturais, Produção de Alimentos e Gestão.

Outro ponto importante para citar é a quantidade de eixos tecnológicos que cada Campus possui, lembrando que, por determinação legal, as novas unidades começam com status de Campus 70-45, que significa que o máximo de servidores possíveis são 70 docentes e 45 técnicos administrativos. Para que esta conta feche, é importante que cada Campus trabalhe com dois eixos, mas isso não ocorre, como verificou-se, já que a grande maioria está com três

ou mais eixos para poder atender a demanda da cidade fazendo com que as disputas internas por profissionais seja grande.

Mesmo cidades turísticas, como Campos de Jordão, Santos (Campus de Cubatão), Barretos e São Paulo possuem o eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer concomitante com Informação e Comunicação ou Controle e Processos Industriais. Outro eixo presente em diversos Campus, Gestão e Negócios, consegue abranger também os comércios da região, tornando-os essenciais para qualificar a mão de obra.

Assim, é possível notar que a vocação de cada região e do estado de São Paulo está representada nos eixos indicados, atendendo os arranjos produtivos locais e aos interesses das regiões do Estado.

Outro ponto levantado, é a questão da Matriz CONIF, como visto anteriormente, o peso dos cursos influencia diretamente no orçamento do Campus, assim, para uma unidade poder se sustentar é preciso que existam áreas que demandem de laboratório, assim sendo necessário direcionar a comunidade escolher, pelo menos, um destes cursos. Um Campus que possui todos os eixos peso 1 não consegue se sustentar. Nesse sentido, o Curso Técnico Integrado, Licenciatura e PROEJA ajudam na manutenção da unidade.

Portanto, é possível entender que os eixos tecnológicos de cada Campus conseguiram atender a demanda de sua comunidade como também garantir um orçamento mínimo para o seu funcionamento.

5.5.2 Audiências externas e internas

Embasada na Lei n. 11.892/08, a Portaria n. 1.091 de 17 de março de 2015 aprova o Regulamento que normativa as Audiências Públicas do Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Segundo ela, “a Audiência Pública é um evento participativo de caráter presencial e consultivo, com a finalidade de apresentar, discutir, divulgar e definir os eixos tecnológicos e os cursos a serem implantados nos Campus do IFSP” (IFSP, 2015, p. 2). Portanto, essas audiências acontecem não apenas na abertura de um Campus, como na definição de cada curso novo proposto no PDI.

Desta maneira, após as áreas proporem um curso, os servidores dos Campus são convocados para uma audiência interna onde vão discutir e aprovar os cursos indicados. O próximo passo é a audiência externa realizada no município onde está localizada a unidade, e a Audiência Regional, com a participação da sociedade civil, movimentos sociais, instituições relativas à educação e representantes dos setores produtivos, garantindo espaço para sugestões

e recomendações encaminhadas pela sociedade. Essa audiência pode aprovar o curso proposto ou escolher o melhor deles, dependendo da possibilidade do Campus.

Com isso feito em todos os Campus, o PDI passa pelas auditorias gerais. No PDI 2014-2018, a Minuta foi levada para discussão com a Comunidade, em Audiência Pública realizada no *Campus* São Paulo. A partir de então, com a inserção das contribuições provenientes da Comunidade, o texto final do PDI foi apresentado à Assembleia Geral realizada no *Campus* São Carlos para aprovação e posterior encaminhamento ao Conselho Superior do IFSP.

5.5.3 Conflito de interesses

Após analisar esse processo, da abertura de um Campus até sua plenitude, é possível vislumbrar como é primordial a escolha correta do eixo tecnológico. Se o trabalho na abertura não for muito bem alinhavado com a realidade da região, o Campus perde força, os cursos começam a apresentar baixa adesão/inscrições, ocorre a ampliação da evasão escolar e, o mais impactante retrospecto se dá quando a região perde uma oportunidade de desenvolvimento regional ímpar.

A criação de um IFSP em uma determinada região significa melhorar o arranjo produtivo local, que amplia o desenvolvimento não apenas do município onde a instituição se localiza, mas tem seus reflexos em todo o entorno, abrangendo até mesmo uma macrorregião geográfica. Porém a questão altruísta de desenvolvimento local/regional deixada para segundo plano, especialmente quando o município precisa de mais cursos de Ensino Médio Integrado, mas os docentes não querem, direcionando as propostas para cursos superiores. Isto ocorre, pois, muitos docentes, oriundos de universidades de ponta, acreditam que não conseguem fazer pesquisa com Ensino Médio e reivindicam a verticalização do Campus, onde a demanda é dos docentes e não dos municípios/regiões. Com isso, regiões que demandam de curso superior ou pós-graduação não conseguem atender essa necessidade por conta dos balizadores. Esse é o grande conflito externo, as demandas da cidade e dos docentes não convergem, e quando as opções de cursos são levadas para a Audiência Pública, o objetivo é escolher entre os cursos definidos dentro das áreas, o que muitas vezes não condiz com o anseio local. A partir do momento em que o curso é definido pelo corpo docente, este vai privilegiar sua área de formação, sua experiência, as disciplinas que são mais importantes na sua visão e o PPC é construído em cima destes parâmetros, sem haver uma discussão se, de fato, estas disciplinas atendem o arranjo produtivo local.

Neste contexto, o gestor RR01 contribui com sua experiência: “Quando há essa discussão, eu já acompanhei várias em vários Campus, ela se dá da seguinte maneira: um Instituto Federal reúne um número de empresas, as maiores indústrias, normalmente, ali da cidade, e apresenta o que nós podemos oferecer. Então ele já leva o bolo feitinho e eles só falam se vão gostar ou não. Já é apresentado “o nosso profissional é assim e assim”, sendo que eu acho que o envolvimento tinha que ser o contrário: trazer o arranjo para dentro da escola e ele ajudar na construção da escola, mas isso não acontece. Aí o que acontece de fato hoje? Em vários Campus, os alunos não são absorvidos pelo arranjo produtivo”.

Para solucionar este problema, no PDI-2014 foram definidas duas soluções. A primeira é tornar os alunos empreendedores, o que não soluciona o problema, pois é necessário entender o motivo do aluno não ser absorvido pelo mercado. A segunda, são os convênios com empresas locais, com cursos de qualificação, estágios, visitas técnicas, firmando uma parceria da empresa com a escola. Hoje, grande parte dos docentes não conhecem o arranjo produtivo local, muitos não são do município ou tem experiência em grandes centros e não conseguem entender essa demanda, em especial de regiões interioranas. Para o gestor RR01, essa aproximação já está acontecendo em alguns Campus, e é uma tendência avançar essa discussão no próximo PDI, pois o Campus precisa ser importante para a cidade, é uma questão de sobrevivência do IFSP. “Essa aproximação está se dando. E não acho difícil os Campus se adaptarem às necessidades do arranjo produtivo, os docentes têm a formação de uma maneira geral que os arranjos vão gostar. Há uma simbiose, o que precisa haver é essa aproximação” disse o gestor RR01.

Outro ponto de conflito são os interesses internos, o embate entre as áreas para conseguir mais recursos, mais professores, para garantir a abertura de novos cursos, para ter sua área verticalizada. Isso acontece quando existem mais de dois eixos tecnológicos, pois o limite nos novos Campus é de 70 professores. Todos os Campus têm o curso médio integrado, que necessita de 12 a 14 professores no Núcleo Básico, sobrando de 56 a 58 docentes para as áreas específicas. Este número é ideal para dois eixos, até mesmo pela verticalização e licenciaturas, com 27 professores aproximadamente para cada área. Os Campus com mais eixos não conseguem atender a demanda da verticalização de todas as áreas, pois a mão de obra tende a ser menor em cada segmento, gerando os conflitos pela busca de mais professores. Muitas vezes os cursos estão previstos no PDI, mas pela falta de profissionais, não são todos abertos.

Os conflitos existem, e fazem parte de um aprimoramento do debate para um IFSP melhor, mas é fundamental construir uma instituição com a participação de toda a comunidade,

transformando-o em um local democrático, com o objetivo de propiciar educação de pública, gratuita e de qualidade para a sociedade.

5.6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DO IFSP

A pesquisa sob o título *A construção do Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do Instituto Federal de São Paulo: contributos à democratização da gestão pedagógica*, teve seu objetivo centrado em analisar o processo de construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto as suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição.

Os resultados desta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) fundamentam a reflexão em torno de contribuições para a discussão e revisão dos próximos PDIs, não apenas do IFSP, mas também de outros Institutos Federais, que no cotidiano podem vivenciar necessidades muito próximas da realidade investigada. Então, o intuito deste tópico é o de apresentar uma contribuição para que sejam sanadas possíveis dificuldades que são encontradas no processo de construção de um PDI. Ainda, cabe destacar que este tópico constitui-se no produto tecnológico resultante desta dissertação, elaborada em um programa de pós-graduação profissional e que, portanto, volta-se para o espaço de atuação profissional da pesquisadora, a partir de uma problemática específica, que ao ser questionada e analisada é, agora, apresentada no formato de uma proposta para ser discutida em posteriores momentos de ressignificação do PDI, enquanto documento instrumento de gestão que orienta todos os aspectos de uma instituição como missão, filosofia de trabalho, estrutura e organização, desenvolvimento profissional, integração com a comunidade, pesquisa, ensino e extensão dentre outros mas, especialmente quanto aos desafios do processo pedagógico de uma instituição pública que tem a educação como seu propósito fundante.

Após finalizar a análise dos resultados da pesquisa proposta foi possível ponderar sobre algumas etapas na construção do PDI que podem ser aperfeiçoadas, contribuindo para superar os desafios descritos neste estudo. Para estruturar esta contribuição, recortamos, de toda a análise feita, os desafios referentes a elaboração do PDI visando a democratização da gestão pedagógica. Neste contexto, os temas obedecerão a lógica disposta no Quadro 9:

Quadro 9: Divisão dos temas para a discussão contribuições da pesquisa

	Desafios	Foco de análise	Sugestão
I	Diferentes níveis de Ensino na mesma Instituição	a) PROEJA	Discussão sobre o papel dos Campus na democratização do ensino
		b) EMI	Integração das Disciplinas
		c) Ensino Superior/Pós-graduação	Verticalização
II	Qualificação do PPI	a) Pesquisa	Trabalho com Pesquisa em todos os níveis
		b) Educação Significativa	Ampliação da Discussão Pedagógica
III	Demanda de acordo com Arranjos Produtivos	a) Demanda Local x balizadores	Reconhecimento da vocação da Região
IV	Participação da Comunidade	a) Comunidade externa	Criação de estratégias para levar o IFSP para além de seus muros
		b) Comunidade interna	Fomento a diferentes formas de participação do servidor

Fonte: A autora (2019).

Para uma melhor visualização, as contribuições são apresentadas em tópicos, de acordo com os desafios encontrados, tornando possível a identificação do que será analisado, com um breve relato do que acontece atualmente, sendo posteriormente inseridas as sugestões da pesquisadora.

- Desafio I – Diferentes níveis de Ensino na mesma Instituição
- Foco de análise a) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

i - Dificuldade: O Decreto n. 5.840/06 obriga as instituições federais de educação profissional implantar o PROEJA, disponibilizando, no mínimo, 10% do total de vagas. Por ser difícil trabalhar com esse público, que representa uma faixa etária onde situam-se jovens e adultos e que, geralmente, estão afastados da escola há bastante tempo, os Campus do IFSP incluíram o PROEJA em seus planejamentos, mas muitos não efetivaram a proposta, como observa-se nos dados de 2018, em que apenas 25% dos Campus possuíam essa modalidade de ensino.

ii - Sugestão: como destacado na pesquisa a gestão do IFSP tornou obrigatório o curso de PROEJA em todos os Campus, contudo apenas a determinação legal não tem surtido o efeito esperado, sendo necessário a conscientização de todos os docentes do papel do PROEJA no país, onde a educação é a maior ferramenta para inclusão social. No que diz respeito ao público

do PROEJA é fundamental que a instituição vincule-se ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social. Sob essa ótica, os Campus do IFSP poderão assumir um papel importante quanto a democratização do ensino, considerando que quando da criação de cursos e na definição de sua gestão pedagógica, estarão contribuindo para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, alinhados com a qualificação de mão de obra especializada e, o mais importante, com as competências e habilidades de um sujeito ativo e protagonista de sua história.

Para isso acontecer o projeto precisa ter um processo de ensino diferenciado, focando na realidade dos alunos e da região, com uma concepção transdisciplinar, onde os conteúdos são vistos dentro de projetos que façam sentido para aqueles estudantes, quando a única preocupação não deve ser apenas o cumprimento da carga horária ou grade curricular, onde a sala de aula passe a ser concebida como espaço não-exclusivo do processo de ensino e de aprendizagem e onde os conteúdos passem a ser trabalhados por vários professores de maneira articulada e significativa.

- Foco de análise b) Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMI).

i - Dificuldade: Em 2018 o IFSP atingiu a marca de 100% dos Campus oferecendo o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (EMI). A dificuldade atual é que com os cursos em pleno funcionamento, começam a acontecer as discussões sobre os desafios pedagógicos encontrados para integrar suas disciplinas e, nem sempre a equipe docente e técnica está preparada para promover esta discussão, tão necessária à qualificação dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

ii - Sugestão: Ainda na concepção de que a educação é o caminho para a diminuição das desigualdades sociais, acredita-se que a construção do conhecimento precisa, respeitando as diferenças e a individualidade, ser baseado na coletividade e formação integral do sujeito. Neste contexto a educação, ao assumir um modelo omnilateral, segundo Bordin (2010), deve ser entendida como uma ferramenta que traz unidade entre a escola e a sociedade, contribuindo, por meio de uma revolução intelectual, para a efetiva diminuição das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista.

Desta maneira, o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico não significa apenas a mudança do nome do curso ou a revisão dos conteúdos e da carga horária. Para atingir o objetivo de formação profissional é necessário a integração de diversas disciplinas, em que o conteúdo planejado individualmente cede espaço para construção, junto com outras disciplinas, de um

novo campo de conhecimento, implantando um currículo que garanta uma formação omnilateral que tem por objetivo o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade. Para isso, é fundamental que o planejamento seja coletivo, com a efetiva participação dos docentes e gestão pedagógica dos Campus. Torna-se importante que os momentos de planejamento sejam utilizados para que os docentes possam interagir com seus pares, na troca de conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento de seus conteúdos curriculares, bem como na busca de interseções para integralizar o conhecimento.

- Foco de análise c) Cursos Superiores/Pós-Graduação

i - Dificuldade: Em 2018 o IFSP possuía 58% dos Campus oferecendo bacharelados e 77% com cursos tecnólogos e licenciaturas. Muitos destes Campus também ofereciam pós-graduação. Uma das dificuldades é que muitos estudantes do EMI não permanecem na instituição, sendo este também um desafio a ser vencido, quanto a verticalização do ensino deve ser assumida como proposta para os Campus.

ii - Sugestão: O ensino médio foi, por muito tempo, o nível de ensino mais alto alcançado por boa parcela da população escolarizada, apresentando uma dualidade que, segundo Saviani (1994), de um lado formava para o trabalho a parcela de menor renda e de outro, a escola da elite que formava para dar continuidade aos estudos. A proposta dos Institutos Federais, com diferentes níveis de Ensino no mesmo ambiente, chega para quebrar essa realidade com a proposta de verticalização do ensino, onde o aluno do EMI pode se formar para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos dentro da mesma área de conhecimento. Uma proposta de verticalização do ensino, no contexto dos IFS, precisa ser estruturada a partir da perspectiva em que “os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado. Também assumem um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social” (PACHECO, 2009, s/p).

Para que um processo de verticalização do ensino se efetive na prática é essencial a elaboração coletiva do PDI, onde o mesmo passa a ser discutido na articulação com a comunidade interna e externa, e a partir destas discussões se opere o processo de criação de novos cursos de acordo com as demandas que emergem dos contextos locais. Isto, potencialmente, favorece que o estudante permaneça na instituição por dois ou mais níveis de

ensino, se especializando e formando uma rede de troca de conhecimento e de experiência, sendo o elo entre a sociedade e a instituição de ensino, e fruto de um processo de democratização educacional.

- Desafio II – Qualificação do PPI
- Foco de análise a) Pesquisa

i - Dificuldade: no contexto do IFSP acredita-se que o ensino, a pesquisa e a extensão são princípios pedagógicos indissociáveis, mas existe uma dificuldade do docente em aplicar este conceito, principalmente no Ensino Técnico, quando de acordo com as perspectivas apontadas nesta pesquisa, muitos professores preferem atuar no Ensino Superior, em detrimento do técnico, argumentando a necessidade e possibilidade de fazer pesquisa apenas no âmbito da graduação ou pós-graduação.

ii - Sugestão: Quando se pensa em trabalhar pedagogicamente com pesquisa o objetivo volta-se para a formar um estudante que reflita e proponha soluções para problemas atuais, trabalhando em grupo, onde o docente passa a atuar como mediador do conhecimento. No entanto, a grande maioria dos docentes trabalha com uma metodologia tradicional, privilegiando o domínio do conteúdo, em que o aluno se resigna a ser um sujeito passivo, mero receptor, algo inviável frente às modernas tecnologias e possibilidades infinitas de desenvolvimento do conhecimento.

O trabalho com pesquisa é muito comum na graduação e na pós-graduação onde os grupos de pesquisa se tornam mais comuns e estão focados em assuntos específicos, o que exige também a atuação de especialistas em sua exploração. No entanto, quando são inseridos no contexto do Ensino Médio, estes docentes altamente especializados em seus campos de saber, não conseguem enxergar muitas possibilidades de se fazer pesquisa com estudantes desta etapa de ensino. Neste sentido, fica a sugestão de ampliação dos debates pedagógicos entre os docentes e a implantação de um curso-piloto, onde o foco seja pesquisa. Com o acompanhamento pedagógico qualificado e com os docentes empenhados na aprendizagem da pesquisa focada na de Educação Básica, espera-se a transposição desta dificuldade, especialmente porque os profissionais estarão mais capacitados tecnicamente e, com apoio institucional, poderão ajustar e replicar o modelo em outros cursos e unidades.

Outra opção, menos invasiva quanto à mudança, é a proposição de grupos de pesquisa, focados no Ensino Médio, em que, a partir de algumas disciplinas mais práticas, possa se pensar coletivamente, dentro dos arranjos produtivos locais, em quais temas aquele grupo consegue

trabalhar. No conjunto de disciplinas mais técnicas os grupos de pesquisa podem trabalhar com ética e cidadania, por exemplo, articulando de modo interdisciplinar pesquisa e conhecimento curricular. O importante é começar a conectar ensino e pesquisa desde o Ensino Médio, discutindo de forma intensa o PPI entre os docentes e fomentando as questões de natureza pedagógica.

Vale ressaltar que, com a verticalização do ensino, o trabalho de pesquisa torna-se mais concreto, e o aluno do Ensino Médio Integrado tem a possibilidade de continuar seus estudos dentro da Instituição, na mesma área de conhecimento.

- Foco de análise b) Educação Significativa

i - Dificuldade: No contexto do IFSP, com 29 Campus em diferentes cidades, com cultura, vivência e percepção próprias, a aprendizagem significativa faz-se necessária e foi destacada no PDI de 2014 pela importância de aprender a partir de um contexto que é significativo para aquela população. Isso não condiz com a realidade, onde o debate pedagógico limita-se a discutir abertura e fechamento de cursos.

ii - Sugestão: Para poder trabalhar a aprendizagem de maneira significativa é essencial conhecer de onde se originam os estudantes. Se os Campus não propiciam momentos de troca/interação com a comunidade no qual estão estabelecidos, a aprendizagem pode se dar de modo desconexo e não relacionado com as demandas que emergem dos sujeitos, das expectativas, e das necessidades emergentes nos contextos locais/regionais. Isso se torna mais importante no momento que muitos professores não são originários da região onde lecionam, sendo que suas vivências pessoais e acadêmicas geralmente ocorreram em centros distantes e totalmente distintos das realidades encontradas na maioria dos Campus do IFSP, localizados em regiões interioranas.

Desta maneira, a democratização da gestão pedagógica torna-se essencial, para o processo de percepção do aluno e da construção de seu saber, quando o docente tem a consciência de que pode contribuir, dentro da sua área de conhecimento, com a formação do discente, a partir de elementos que fazem sentido para ele. Isso pode acontecer, na prática, quando o docente extrapola os muros da instituição onde atua e busca compreender a realidade de onde seus estudantes emergem. A aprendizagem significativa traz a possibilidade da pesquisa, da integração das disciplinas e do ensino transdisciplinar, tanto para o PROEJA quanto para o EMI ou atividades junto ao Ensino Superior. A base para uma educação significativa perpassa mais uma vez pela qualificação dos debates pedagógicos, não apenas no

início do ano letivo ou na elaboração do PDI, mas continuamente com reuniões específicas semanais, com formação continuada dos docentes, assumida em uma perspectiva de desenvolvimento profissional que se articula ao longo da carreira docente. O processo de desenvolvimento profissional é complexo, uma vez que envolve mudanças de práticas e concepções, conforme refletido por Day (2001) e depende de vários fatores, que envolvem aspectos pessoais, culturais e temporais, uma vez que os professores necessitam de um certo tempo para aprender. Por isto, um programa de desenvolvimento profissional, de longa duração, pode ser criado no âmbito do IFSP, oportunizando assim que os docentes vivenciem aprendizagens efetivas e passem a incorporá-las em seu fazer educativo e, deste modo, provoquem a aprendizagem significativa dos estudantes.

- Desafio III - Demanda de acordo com Arranjos Produtivos
- Foco de análise a) Demanda Local x balizadores

ii - Dificuldade: Para atender os balizadores previstos pela Lei n. 11.892/08 (50% Ensino Técnico, 20% Licenciatura e 30% outros cursos), o IFSP determinou que todos os Campus deveriam cumprir estas proporções. A partir do momento que estes balizadores estão dentro da lei, surge outro desafio: como manter estas porcentagens por Campus e atender as demandas da comunidade ao mesmo tempo, visto que cada localidade possui vocações diferentes.

ii - Sugestão: Segundo os percentuais projetados pelo sistema do IFSP para 2019, com todos os cursos atuais em regime, os balizadores ficarão de acordo com a tabela 28:

Tabela 28: Balizadores 2019

Ano	Técnicos (%)	Licenciatura (%)	Outros (%)	Total (%)
2019	51,1	20,0	28,9	100

Fonte: IFSP (2019).

Desta maneira, o primeiro desafio de atender essas proporções foi superado, que nas projeções para 2019, atenderão plenamente o disposto legal. Agora é atender a demanda local sem mexer nestas proporções. A única opção para isso é trabalhar esses balizadores dentro do IFSP e não por Campus. Alguns Campus estão localizados em municípios que possuem muitas universidades e poucas ETECs, SENAC, SENAI, estes Campus possuem vocação para Ensino Médio Integrado, enquanto em outros, a procura para o EMI é baixa, e a demanda do arranjo produtivo é para Engenharia ou cursos de Tecnologia. Neste contexto, onde um Campus complementa o outro, os balizadores passariam a ser para a instituição como um todo. Vale

ressaltar que o propósito deve sempre ser estruturado a partir do atendimento das demandas das comunidades locais/regionais, em articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais, e não o que sobressair em detrimento de visões de gestores ou mesmo de interesses acadêmicos ou pessoais dos docentes. Para isso é essencial ouvir a comunidade externa, construir coletivamente o PDI e criar espaços que favoreçam a democratização da Gestão Pedagógica.

- Desafio IV – Participação
- Foco de análise a) Comunidade externa

i - Dificuldade: a principal dificuldade em relação a participação da comunidade externa reside na baixa adesão desta ao processo de construção do PDI, e quanto ao envolvimento com as discussões pedagógicas e de gestão dos Campus do IFSP. Diante deste cenário cabe o seguinte questionamento: como motivar a comunidade a participar de forma ativa nas discussões do PDI e da vida do IFSP?

ii - Sugestão: em relação a motivação da comunidade para a efetiva participação no que diz respeito ao processo de construção do PDI e da vivência da Gestão do IFSP, primeiramente é preciso reafirmar o envolvimento extramuros que se sustenta em ações de contínuo diálogo com a sociedade. A sugestão para que isto ocorra perpassa o reconhecimento e entendimento da vocação produtiva de cada região e o envolvimento com o poder público municipal, com outras instituições formadoras, com escolas e com as principais associações e movimentos sociais, indo ao seu encontro para debater as necessidades e também em um processo de mão-dupla, trazendo-os para dentro dos Campus, para que conheçam o cotidiano acadêmico, as pesquisas neles produzidas, as propostas de ensino ofertadas e assim se faça a extensão, imprescindível a um instituto federal de educação.

Neste contexto, antes de propor um curso novo ou a reformulação de um curso existente, faz-se necessário debater o que o arranjo produtivo precisa. Para isso, membros de outras esferas do governo, grupos representativos da sociedade civil organizada ou os sujeitos no âmbito individual precisam opinar (e serem ouvidos) quanto a oferta de curso. Nesse sentido, as disciplinas e conteúdos a serem ministrados carecem de estar em sintonia, na medida do possível, com o que as múltiplas vozes sinalizam como necessidades. O questionamento sobre a qualificação de um perfil profissional adequado ao mercado se associa ao questionamento sobre que conhecimentos são necessários para um maior desenvolvimento regional? É nesse aspecto que o IFSP se torna imprescindível para um município, para uma determinada região e para o crescimento do Estado de São Paulo.

- Foco de análise b) Comunidade interna

i - Dificuldade: constatada a falta de participação efetiva dos servidores e estudantes na elaboração do PDI, conforme apontado na pesquisa em curso, fica o seguinte questionamento: como incentivar a participação da comunidade interna na construção do PDI e na discussão de sua gestão pedagógica?

ii - Sugestão: por meio da pesquisa realizada observou-se que poucos servidores compareceram nas audiências gerais do PDI, sendo que isto ocorreu por vários motivos, mas o principal deles foi destacado como sendo a falta de incentivo para participar. Se existe uma reunião para discutir assuntos relevantes da Instituição em outro Campus, a participação do docente fica vinculada aos entraves como pagamento de diárias e reposição de aula. Para participar de um evento de discussão pedagógica é necessário repor as aulas, mexendo com o calendário de outros docentes e nos horários de discentes. Neste contexto, muitas vezes o professor desiste de participar.

Neste contexto, a sugestão apresentada se assenta na necessidade de programar momentos coletivos nos Campus do IFSP para se fazer uma discussão efetiva do PDI e dos processos de gestão pedagógica a ele vinculados, convocando todos os servidores para esse debate. O IFSP possui em seu quadro mais de quatro mil servidores, então, uma proposta de organização pode abarcar a divisão do Estado de SP em dez grandes regiões, de modo que sejam conclamados grupos de até 400 servidores por região para uma imersão pedagógica, apontada no calendário acadêmico, de modo que a preocupação com reposição de aulas, ou a com a programação curricular não seja empecilhos para o processo de planejamento da instituição. Esta sugestão surge da escuta da própria pesquisa realizada quando o gestor RR01 destaca seu entendimento sobre a verdadeira discussão e necessidades de fortalecimento da gestão democrática e participativa, que só acontece quando se consegue envolver o maior número de pessoas.

Uma segunda sugestão, que não exclui a anterior, é oportunizar espaços contínuos de formação e conscientização sobre o PDI, assim um maior número de grupos pode frequentar este espaço, que pode ser fixo ou móvel, circulando pelos Campus, aqui a intenção é que estes grupos possuam um número menor de participantes, assim sendo possível aprofundar a discussão de alguns pontos relevantes para a instituição.

Por fim, acredita-se que é importante a criação de um instrumento de avaliação e monitoramento do PDI participativo, assim podendo mensurar o que foi planejado e o que foi

alcançado e, através de um “PDI em movimento”, dar um retorno para a comunidade acadêmica destes resultados. Além de dar credibilidade ao processo, estimula a participação da comunidade.

Com todas essas ações, é possível superar um outro desafio da Instituição: a evasão. A partir do momento em que a educação se torna significativa para o estudante, ele consegue visualizar a praticidade do conhecimento fundamentado na pesquisa, e passa a debater com a instituição sobre as demandas locais da comunidade, podendo participar da gestão pedagógica do Instituto. Deste modo, o curso o qual está matriculado faz sentido, seja ele PROEJA, EMI ou superior.

Nesse viés, ressalta-se que as sugestões apresentadas, são fruto da análise dos resultados das pesquisas, e tem o intuito de aprimorar o processo de construção/revisão do PDI do IFSP e quiçá de outros IFs, que por sua natureza possuem desafios muito semelhantes. Um PDI elaborado de maneira coletiva, com a participação de todos os servidores, estudantes e comunidade de todos os Campus pode ensejar no aperfeiçoamento das práticas educativas e se constitui em um exercício de aprendizado da democracia, pilar indispensável e seguro para o desenvolvimento socioeducacional e para a redução das desigualdades que teimam em assolar o nosso Brasil. Justiça social, inclusão e igualdade de direitos deixam de existir apenas no campo das ideias e se tornam realidade quando a participação fortalece os sujeitos inserindo-os como seres protagonistas e autônomos no processo de fazer sua história, com marcas indeléveis para toda a sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da presente pesquisa e que orientou o trabalho foi analisar o processo de construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto as suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição.

Para discutir esse tema foi necessário contextualizar as políticas públicas no Brasil, em especial, dentro das políticas sociais, as políticas educacionais. Essa discussão evoluiu para compreender a democratização da educação pelo viés da LDB n. 9.394/1996, lei que disciplina, dentro do espaço da educação, como a democracia projetada na Constituição Federal do Brasil de 1988 vai se efetivar. Com isso, o conceito de democracia foi abordado, diferenciando a democracia representativa e democracia participativa, conceitos importantes para entender o processo de construção do PDI.

Em seguida, para entender a posição do IFSP no cenário brasileiro, após uma retrospectiva histórica da educação profissional, foi destacada a trajetória da instituição e sua concepção, a partir da Lei n. 11.892/08, quanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

É importante ressaltar que o IFSP faz parte de uma rede presente em 26 Estados e no Distrito Federal. Os Institutos Federais somam 578 Campus distribuídos em 533 municípios que ofertam cursos técnicos, cursos de graduação, extensão, pós-graduação Lato e Stricto Sensu. O IFSP tem 36 Campus presentes em 35 municípios paulistas, onde, entre 2008 e 2017 foram mais que 150 mil novos alunos ingressando em diferentes cursos, o que evidencia a importância desta expansão para o processo de democratização da educação.

Esse cenário só foi possível com a reconstituição da política pública para a educação profissional, iniciada em 2003 com o governo Lula, onde, além de diversas medidas, criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o objetivo de democratizar a educação profissional e desenvolver os arranjos produtivos locais, ampliando a presença destas instituições em todo o território nacional.

Assim, a partir do momento que os Institutos Federais ganharam status de Universidade, também passaram a cumprir da Lei n. 10.861/04, que regulamenta a avaliação do ensino superior, na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, onde determina a elaboração o seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

No decorrer das análises, foi possível concluir que a construção do PDI/IFSP/2014-2018 foi coletiva, com a participação dos 29 Campus existentes na época, todos eles formaram

comissões locais com membros que representavam os docentes, técnicos administrativos e discentes. Assim, foi possível explorar a percepção dos representantes docentes dos Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, em relação ao processo de democratização da gestão pedagógica, oportunizada pela construção deste importante diploma normativo. Essa percepção foi explorada por meio de um questionário onde os representantes docentes expuseram suas concepções sobre a participação no processo de elaboração do PDI, assim como expressavam sua opinião sobre a democratização da gestão pedagógica. Neste ponto, a grande maioria dos docentes afirmou que o processo de elaboração do PDI contribuiu para a democratização da gestão pedagógica, mas que é preciso maior participação da comunidade, sendo este um dos desafios encontrados quando identificou-se os avanços e desafios na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de São Paulo, relativo ao período 2014-2018.

Também foi possível verificar avanços significativos quanto ao cumprimento dos balizadores definidos por lei e da presença massiva dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, fomentando o debate pedagógico, que até então sempre foi muito raso, se resumindo a planilhas de cursos. Outro ponto de embate foi a questão dos balizadores e das demandas locais, abrindo a discussão de como a instituição deve tratar essas proporções.

Neste contexto, a avaliação do alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI/IFSP/2014-2018, quanto ao atendimento das demandas locais/regionais, foi entendida como uma reflexão de como os eixos tecnológicos de cada Campus podem contribuir com o desenvolvimento local, destacando a importância de levar o IFSP e todos os seus recursos para atender as necessidades das comunidades da região, propósito de existência dos Campus.

Essa proposta atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propõe que a educação profissional se integre aos diferentes níveis de educação através dos eixos tecnológicos; assim, possibilitando a construção de diversos trajetos formativos para o aperfeiçoamento do aluno na área escolhida, estruturando a vida dos estudantes no sentido de mostrar para esse jovem as possibilidades de atuação e contribuição na sociedade.

O destaque foi o avanço das contribuições na Gestão Democrática, onde os servidores levaram para os debates do PDI demandas internas e externas construindo um diálogo com a Gestão e incluindo suas propostas no documento. Todo processo de elaboração foi decidido coletivamente em reuniões e assembleias, fortalecendo a democratização da gestão pedagógica no IFSP.

Desta maneira entende-se que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados, assim sendo possível realizar um tópico com as contribuições desta pesquisa na qualificação do

processo de revisão/reelaboração do PDI do IFSP quando, a partir dos resultados da análise proposta, são apontadas sugestões para a promoção da democratização da gestão pedagógica. Estas contribuições, notadamente constituem-se em um produto tecnológico à disposição do próprio IFSP e mesmo de outros IFs, que por suas particularidades e semelhanças podem vivenciar processos muito próximos de ressignificação de seus PDIs e de gestão pedagógica.

Assim, ao concluir esta pesquisa retoma-se a questão problematizadora que orientou o estudo, assim instituída: Como democratizar a gestão pedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a partir da construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)? Na resposta para essa questão pode-se discutir se apenas a democracia representativa é a melhor opção para a elaboração de um PDI, onde a eleição de uma comissão local não garante que necessariamente os interesses da comunidade sejam preservados e atendidos, da mesma maneira que a eleição de um corpo diretivo não garante que sua gestão será democrática. O fato é que não há uma gestão democrática se não houver uma discussão estreitada com a comunidade. Neste viés, a busca pela inclusão da democracia participativa na construção do PDI, integrando a democracia representativa, no intuito de se aproximar com a democracia integral (BOBBIO, 1986) pode ser a maneira mais eficaz de democratizar a gestão pedagógica de uma instituição multicampi, como o IFSP, onde o papel democrático não deve se reduzir apenas ao voto, antes deve se estender para a esfera social, com debate público entre a sociedade, com condições iguais de participação, valorizando os princípios da inclusão, da igualdade, do pluralismo, da autonomia e da justiça social. Esse aprendizado, da democracia com maior participação social deve ser vivido continuamente, em perene exercício, dentro do contexto do IFSP.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. et al. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 06 jun.2018.

ALMEIDA, M.H.T. Federalismo e políticas sociais. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 28 n. 10, p. 88-108, 1995.

ARAGÃO, R. M. R. de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais**. 1976. 97 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253230>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

ARAÚJO, R. M. L. et al. **Experiência de Ensino Integrado no Estado do Pará**. 2009, p. 13. Disponível em: http://ce/gepte/imagens/pesquisas_%20andamento/projeto_ensino%20medio.p.ufpa.br.> Acesso em: 25/05/2019.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo de avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Dossiê agenda de pesquisas em *políticas* públicas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], vol.18, n.51, pp.7-10, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 abr. 2018

_____. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. In: **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 18, nº 2. p. 17-26, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. In: **Tempo Social**, vol.1, n.2, 105-119, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200105. Acesso em: 25 abr. 2018.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.

AVRITZER, L.; SANTOS, B. S. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, B. S, (Org.) **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia Participativa**. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 3-7, set./dez. 2000. <Disponível em: <http://www.senac.br/informativo~bts/263/boltec263.htm>> Acesso em: 15 maio 2018.

BATISTA, E. L., SILVA, J. C. Notas Sobre a Educação Profissional no Brasil: 1930 a 1940. In: **Revista Educere Et Educare**, v. 11, n. 23, p. 01-09, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16334>. Acesso em: 9 jul.2018.

BENTIN, P. O ensino de graduação nos Institutos Federais. In: ANJOS, M. B; RÔSAS, G. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**— Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/9977>> Acesso em: 02 jun. 2017.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

BODINI, V. L. Planejamento Estratégico em Universidades. In.: **XVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART139.pdf. Acesso em: 15 jul.2018.

BOMFIM, A. M. do. O Convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?. In: ANJOS, M. B; RÔSAS, G. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões. Volume 1. p. 77-116. Natal: Editora do IFRN, 2017. Disponível em: <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>. Acesso em 25 maio 2019.

BOMFIM, Al. M. do; RÔSAS, G. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. e6697, jun. 2018. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6697>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Educação superior e educação básica nos institutos federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. e6697, jun. 2018. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6697>>. Acesso em: 31 maio 2019

BORDIN, J. H. **Educação reversa**. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566** de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 jul 2018.

_____. **Programa de Metas do presidente Juscelino Kubitschek**, 30 de junho de 1958. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/490>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. **Lei nº 4.024/61**, Promulgada em 20 de dezembro de 1961. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 jul 2018.

_____. **Lei nº 5.692/71**, Promulgada em 11 de agosto de 1971. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 jul 2018.

_____. **Lei nº 7.044/82**, Promulgada em 18 de outubro de 1982. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 3 jul 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 02 maio 2018.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Lei nº 9.424/96**. Promulgada em 24 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208**, Promulgado em 17 de abril de 1997. Disponível em:< <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2018.

_____. **Decreto nº 2.855**, Promulgado em 02 de dezembro de 1998. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2855.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 13 jul 2018.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto nº 3.860**, de 9 de Julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **Lei no 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. MEC/SEMTEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf Acesso em 16 jul 2017.

_____. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor** /elaboração Ignez Pinto Navarro [et al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Site institucional. Ministério da Educação: Escola de Gestores, 2005.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 53/06**. Promulgada em 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11.494/07**. Promulgada em 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 6.253**. Promulgada em 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11.892**. Promulgada em 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/09**. Promulgada em 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação**. 2014. < Disponível em: pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf> Acesso em 02 dez. 2017.

_____. MEC. **Portal da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 16 jul 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2017. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>> Acesso em 08 dez. 2017.

_____. MEC: Escola de Gestores – Site institucional. 2017. **Projeto Político-Pedagógico: dimensões conceituais.** Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf Acesso em 26 jul 2017.

_____. MEC. Site institucional. **PDE em movimento.** 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 11 jun 2018.

_____. Ministério da Educação – Site institucional. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.** Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm.. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. SETEC. **Diretrizes 2014-2018** para os Institutos Federais. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/350-2013.html?download=8129%3Adiretrizes-para-o-pdi-2014-2018>. Acesso em 16 jun. 2019

BREZINSKI, M.A.S. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional:** efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. Campinas, SP: Unicamp, 2011

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume II: **O poder da identidade.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-75.

CEFET - MG. **Site institucional.** Disponível em: < <http://www.cefetmg.br/>> Acesso em 11 dez.. 2017.

CIAMPA, A.C. (2007). **A estória de Severino e a história de Severina:** um ensaio da psicologia social. São Paulo. Brasiliense.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COLÉGIO DOM PEDRO II. **Site institucional.** 2018. Disponível em: < <https://www.cp2.g12.br/>> Acesso em 11 maio 2018.

CONAES, RESOLUÇÃO Nº 01, DE 17 DE JUNHO DE 2010. **Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.** Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em:04 jun.2019

COSTA, C.; SILVA, I. Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço. Revista de Educação da AEC. n. 109, 1998, p. 104. In: MARQUES, L. R.. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p. 70.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. In: **A Revolução de 30, Seminário Internacional**. Rio de Janeiro/Brasília: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/Universidade de Brasília, 1983. p. 437-469.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago 2018.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 13 ago 2018.

DAL BOSCO, M. G. Audiência pública como direito de participação. In: **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 92, n. 809, p. 727-739, mar. 2003.

DALLARI, D. A. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto. Porto Editora, 2001.

DEMO, P. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 25 jul. 2019

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

DUARTE, J. (org). **Comunicação Pública – estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo, Atlas, 2007

DURHAM, E. R. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tempo Social; In: **Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, v. 11, p. 231-254, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a13.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2017.

DYE, T. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., p. 97-129, 2010.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2015.

ESTADO DE SÃO PAULO, **Jornal**. 19/09/2017 Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/galerias/negocios,pesquisa-revela-quais-os-estados-mais-competitivos-do-brasil-confira,34094>.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARIA, C. A. P. Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 18 (51): 21-30. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984>. Acesso em: 2 maio 2018.

FAVRETTO, J.; SCALABRIN, I. S. **Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória**. Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação. PUC. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

FDI, Resultado das Reflexões - **Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT**. 2013

FERNANDES, S.; CORRÊA, F. T. B. S. NOVAES, A. L.; VIANA, J. J. S. Análise do processo de formulação de um plano de desenvolvimento institucional: o caso de uma instituição pública de ensino superior. Florianópolis: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul**. Nov. 2009 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35884/An%C3%A1lise%20do%20processo%20de%20formula%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20plano%20de%20desenvolvimento%20institucional%20O%20caso%20de%20uma%20inst.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. In: **Educação & Sociedade**, v.32, n. 116, p. 789-806, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

FGV – Site institucional. **Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – FGV, 2017. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.

26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_arttext> Acesso em: 04 dez. 2018.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Cadernos Educação Básica: O projeto pedagógico da escola**. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Convocados mais uma vez: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Educação Cidadã, v. 1).

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

GIMENO SACRISTAN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 120 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2008.

HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., MARQUES, E., (org). **Políticas públicas no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOGWOOD, B. W.; GUNN, L. A. Why perfect implementation is unattainable? In: HILL, M.. **The policy process: a reader**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/> Acesso em: 4 dez 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**. Brasília: 2107 Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149 . Acesso em: 4 dez. 2018.

IFSP. **Relatório de Gestão – Exercícios 2006/2007/2008/2009/2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017**. São Paulo. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>> Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Paulo, 2013. **Disponível em:** <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. **Portaria n. 1.091**. Promulgada em 17 de março de 2015. São Paulo. Disponível em: <
017.file:///C:/Users/Fernanda%20Neves/Downloads/mar_port_1091_regulamento%20audiencia%20pblica%20do%20ifsp_ret.pdf > Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Site institucional**. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br> > Acesso em 04 jul. 2017.

INEP. **Censo escolar de Educação Básica** – 2016. Brasília: fev. 2017 http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 4 dez. 2017.

KATZ, D.; KAHN, P.L. **Psicologia Social das Organizações**. São Paulo: Atlas: 1987

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. In: **Cadernos de Pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

KUNSCH, M.M.K. Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. In: MATOS, H. (org.) **Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas**. São Paulo : ECA/USP, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASTRES, H. M. M., CASSIOLATO, J. E. Novas Políticas na Era do Conhecimento: O Foco em Arranjos Produtivos e Inovativos Locais. In: **Rede de Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IE, 2004. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br>. Acesso em maio de 2019.

LOCK, F. N. Participação popular no controle da administração pública: um estudo exploratório. In: **Revista Eletrônica de Contabilidade**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 134, set. 2012. ISSN 1981-0946. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/contabilidade/article/view/122/3530>>. Acesso em: 14 maio 2019.

MACHADO. E. M. O Preço da Força de Trabalho: Paradigma de Análise da Política Social. In: **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas** ., Londrina, v. 22, p. 67-73, set. 2001. Disponível em: < www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3883/3121>. Acesso em: 23 maio 2018.

MACHADO, L. R. S. A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. In: **Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS**, v. 1, p. 11-28, 2008. Disponível em: < <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/A-CARTA-DE-1988-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-PROFISSIONAL-E-TECNOL%C3%93GICA.pdf>> . Acesso em: 4 jul. 2018.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. 288 f. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9709>>. Acesso em: 9 set. 2018.

_____. Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de Projetos**: como transformar idéias em resultados. São Paulo: Atlas, 2006.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Darcy Ribeiro and the UNB: intellectuals, design and mission. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online]. 2017, vol.25, n.96, pp.585-608. Epub June 26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300585>. Acesso em 21 jun 2018.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo**: Teorias e Sistemas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

MONTEIRO, S. A. S.; IANUSKIEWTZ, D. A evasão escolar nos cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo - IFSP. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, [S.l.], p. 256-271, july 2018. ISSN 2594-8385. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12024>>. Acesso em: 25 maio 2019.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. In: **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 21, p.15-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/adm/Documents/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20certo/An%C3%A1lise%20dos%20resultados/aprendizagem%20significativa%20subversiva.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

MONTESQUIEU, C. S. **Do Espírito das Leis**. Trad. Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUES, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Educação & Realidade** [online]. 2014, vol.39, n.4, pp.1137-1152. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/40923>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

NASCIMENTO E. M.; EL SAYED K.M. **Administração de conflitos**. Coleção Gestão Empresarial. Gestão do Capital Humano. Curitiba: Gazeta do Povo. 2002: 47- 56.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação Contínua de Professores - **Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38. Disponível em: <<https://document.onl/documents/formacao-de-professores-e-profissao-docente-.html>>. Acesso em 23 jun 2018.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em 23 jun 2018.

Observatório do PNE. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/estrategias/11-1-acesso-a-rede-federal>>. Acesso em 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.. In: **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A educação em tempos de mudança: reforma do estado e educação gerenciada. In: **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 55-66, 2005.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. Ed. CD 1. MEC, 2008.

OLIVEIRA, O. S. Políticas educacionais brasileiras, integração latino- americana e o Mercosul educacional: questões para debate. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 223-236, set. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639939/7502>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Implicações da descentralização da gestão no percurso das políticas educacionais brasileiras: um retrospecto dos governos entre 1985 e 2010. In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P.. **Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios**. Curitiba: UTFPR Editora, 2016, p. 27-53. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2055>>. Acesso em 12 maio 2018.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C. e DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>> Acesso em: 06 dez. 2018.

PACHECO, E. A rede federal de ensino técnico só passou a ser vista com importância para o país a partir do governo Lula. In: **Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, São Paulo,

Edição 85, 2009. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/2009/11/02/educacao-profissional/>>. Acesso em 06 jun. 2019.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PELIZZARI A., KRIEGL M. L., BARON M. P, FINCK N. T. L. , DOROCINSKI S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In: **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em 10 maio 2019.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. Belo Horizonte. In: **Perspectivas em Políticas Públicas**, vol. VII, nº 13, p. 121-146. jan/jun 2014. Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856> . Acesso em: 06 ago. 2018.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA. M. (orgs.). Maria. **Ensino médio**. Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC.SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, D. **Voz viva da América Latina**. Rio de Janeiro: Tiro de Letra, 1978. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/ensaios/VozvivadaAmericaLatina.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, M. E. C.; GARCIA, L. T. O Proeja no ensino médio em Goiás: as dificuldades do programa. In: **Revista Relatos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 157-168, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/54/51>

ROITMAN, I.; RAMOS, M. **Urgência da Educação**. Ed. Moderna, 2011.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, C.; LOPES, N. CARBELLO, S. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. In: **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.13, n.1, p. 162-179, 2015. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/35982/18642>> Acesso em: 02 jun. 2017.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. das G; CARVALHO, M. I. V. de (Orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo, 1998.

_____. **Políticas públicas**. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANCHEZ, P. A. Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon Diversité et handicap à l'école. **Quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2003

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E., FERRARESI, E. (org) **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista de Educação PUC**, 7-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 2 jun. 2017

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHMITTER, P. C. Reflexões sobre o conceito de política. **Revista de Direito Público e Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45-60, mai. 1965. ISSN 0556-5774. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rdpcp/article/view/59651/57996>>. Acesso em: 12 Set. 2018.

SCHUMPETER, J. A. (1984). O equacionamento do problema; A doutrina clássica da democracia; Mais uma teoria de democracia; Conclusão. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, p. 287-366.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning., 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31-42.

SINGER, P. Luta de Classes. **Folha de São Paulo**. 13 de jan. 2014.

SOARES, E. Audiência pública no processo administrativo. In: **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 229, p. 259-284, jul. 2002. ISSN 2238-5177. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/46444/45190>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

SOUZA, A. R. ; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. In: **Educação em Revista**. [online]. vol.34, n.68, pp.65-87, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000200065&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 dez. 2018.

_____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 1 dez 2018.

TEIXEIRA, S. M. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 154-163 , jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a03v10n2>. Acesso em: 16 ago. 2018.

THOENIG, J.-C. L’analyse des politiques publiques. In: GRAWITZ, Madeleine; LÉCA, Jean. **Traité de science politique**. v. 4: Les politiques publiques. Paris: PUF, 1985. p.1-60.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

UTFPR. **Site institucional**. 2018. Disponível em: < <http://portal.utfpr.edu.br/>> Acesso em 11 mai. 2018.

VALER S., BROGNOLI A., LIMA L. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. In: **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.1 4 , n.4, p. 2785 - 2803 , out./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/adm/Downloads/47851-184049-1-PB.pdf>

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba, PR. Anais. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.

_____. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I seminário nacional**: currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.

VIANNA, M. L. W. **Em torno do conceito de políticas sociais**: notas introdutórias. Rio de Janeiro, 2002. <Disponível em <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fArtigoCoppead.pdf>> Acesso em 28 mai. 2018.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WOODWARD, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. Silva (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais (7a ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: “A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CONTRIBUTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA”

Pesquisador: Fernanda Neves Iadocicco. R. Orlando Mungo, 63. Presidente Prudente – SP– Brasil. Tel. 18 982075268

Orientador: Oséias Santos de Oliveira. Av. Sete de Setembro, 3165 (PROFIAP/UTFPR) - Curitiba - PR – Brasil.

Local de realização da pesquisa: IFSP – Instituto Federal de São Paulo

Endereço, telefone do local: Rua Pedro Vicente, 625 - Canindé - São Paulo - SP – Brasil - Cep: 01109-010. Tel. (11) 3775-4501/4503

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você é convidado a participar da pesquisa que culminará na elaboração da dissertação intitulada “**A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CONTRIBUTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA**”. Esta pesquisa é realizada pela docente do IFSP/Campus Presidente Epitácio, **FERNANDA NEVES IADOCICCO**, como parte de sua dissertação pelo Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Desta maneira você foi escolhido por ser representante docente em comissão local do PDI (2014-2018) de seu Campus, sendo que a sua participação não é obrigatória, nem remunerada, e totalmente sem ônus. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua participação é muito importante para esta pesquisa, que consiste no preenchimento do questionário a seguir apresentado. Enquanto representante da reitoria do IFSP ou representante da Comissão Central de elaboração do PDI (2014-2018) você é convidado a responder as questões propostas nesta entrevista, sendo que a sua participação não é obrigatória, nem remunerada, e totalmente sem ônus. Os benefícios relacionados a sua participação poderão propiciar subsídios para a elaboração da referida dissertação e, potencialmente, poderão contribuir com a reflexão sobre o processo de construção do PDI no IFSP, em especial quanto aos aspectos de democratização da gestão pedagógica.

1. Apresentação da pesquisa.

A democratização da gestão educacional é fator chave na garantia da participação da comunidade nas decisões escolares, o que contribui na construção de uma educação equitativa e de qualidade para todos. Na elaboração de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) as Instituições de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação têm a oportunidade de vivenciar um processo democrático, congregando todos os sujeitos educativos na definição de sua missão e das estratégias necessárias para o alcance de suas metas e objetivos. Este estudo objetiva analisar o processo de construção coletiva do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto as suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição. A pesquisa, de natureza qualitativa, se estrutura a partir de uma análise bibliográfica que explora os enfoques teóricos sobre o tema e de uma análise documental, pautada na legislação educacional e nos documentos institucionais, como os Relatórios de Gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Neste momento da qualificação são apresentadas, além das perspectivas teóricas, também o campo em que se situa a pesquisa e os encaminhamentos metodológicos.

2. Objetivos da pesquisa.

O objetivo deste estudo é analisar o processo de construção coletiva do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto as suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição. De modo específico pretende-se: a) identificar os avanços e desafios na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional do período de 2014-2018, do Instituto Federal de São Paulo; b) explorar a percepção dos representantes docentes de cada Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, em relação ao processo de democratização da gestão pedagógica, oportunizada pela construção coletiva deste diploma normativo; c) avaliar o alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI 2014-2018, do IFSP, quanto ao atendimento das demandas locais/regionais e d) contribuir na qualificação do processo de reelaboração do PDI do IFSP quando, partir dos resultados da análise proposta, são apontadas sugestões para a promoção da democratização da gestão pedagógica.

3. Participação na pesquisa.

O presente trabalho tem como pauta uma pesquisa de caráter qualitativo, consolidada por meio de um estudo de caso institucional, com interesse específico no Instituto Federal de São Paulo, adotando, como instrumentos para coleta de dados, a análise documental (legislação federal, normas e documentos oficiais internos e externos), entrevista e questionário, utilizaremos nesse estudo como instrumento de coleta de dados a análise documental, entrevista e questionário. Podemos dividir a pesquisa documental em duas etapas, a primeira etapa será a pesquisa de levantamento do material bibliográfico e documental para a construção do referencial teórico. Após

selecionadas as fontes de coleta de informações, realizou-se o recorte das abordagens mais relevantes ao tema. A segunda etapa será constituída pela análise dos documentos institucionais do IFSP, utilizados como fonte principal de informação para este estudo: Relatórios de gestão do IFSP dos exercícios de 2006 até 2017; PDI 2014 - 2018, assim como documentos que fizeram parte da construção deste PDI e os relatórios internos de acompanhamento da construção do mesmo. Para alcançar os objetivos específicos, propõe-se o percurso metodológico: 1) Entrevistas semiestruturadas com o presidente comissão central (a comissão Central é a responsável por validar as iniciativas das outras comissões, supervisionar a elaboração do PDI e aprovar as definições propostas que irão para o CONSUP, sua Composição é: Pró-reitores; dois representantes discentes; um técnico administrativo; um docente; um diretor geral de campus; um representante da sociedade civil, um representante do setor produtivo/órgão de fomento e o secretário executivo) e um representante da reitoria. Será analisado o processo de construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional dos períodos de 2014-2018. 2) Questionários: serão elaborados visando entender se o processo de construção do Plano Pedagógico do PDI foi feito de forma democrática. Para isso, os questionários serão enviados por meio eletrônico para os representantes docentes das comissões locais do Campus: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Jundiaí, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Suzano, Votuporanga. A composição dessas comissões será de cinco membros, onde um deles é o representante docente, escolhido, por eleição, pelos docentes da casa. Pelo tamanho do Campus, a composição da Comissão Local dos Campus Sertãozinho e Cubatão tem duas vezes mais o número de representantes, já a Comissão Local do Campus São Paulo tem três vezes mais. O questionário será aplicado a pelo menos um representante docente de cada campus do IFSP. Para complementar as informações e enriquecer a análise, também poderão ser consultados outros documentos referentes as discussões feitas no período da Construção do PDI como Atas de reuniões, Relatórios das propostas das comissões locais, etc. Para poder analisar o atendimento das demandas locais, serão consultadas as atas de audiências internas e externas feitas no período, assim será possível comparar com os cursos existentes nos Campus. Ao final pretende-se elaborar um tópico com as contribuições deste estudo e com sugestões para construção de futuros PDI dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial, no momento em que a instituição projeta a construção de um novo PDI para 2019-2022.

4. Confidencialidade.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo e privacidade sobre sua participação.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Há o risco de constrangimento, de receio em expor suas opiniões e as falhas de gestão. A fim de resguardá-lo nesse sentido, o questionário é anônimo. Qualquer desconforto, mal-estar ou reação adversa, o participante poderá desistir de sua participação em qualquer momento, sem prejuízo à sua pessoa.

5b) Benefícios: A partir da Constituição de 1988, a gestão democrática nas instituições de ensino tornou-se uma questão importante a ser debatida. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996 confirmou, em seu art. 14, a gestão democrática das escolas, preconizando que esta efetive-se permeadas por processos coletivos com envolvimento e participação da comunidade local e escolar. No âmbito da rede federal de educação, um dos instrumentos que viabiliza esta gestão participativa é o PDI, onde seu conteúdo deve ser construído sob a perspectiva de um coletivo que represente a instituição e a comunidade. Neste contexto, justifica-se este estudo a partir da importância da construção democrática do PDI de uma instituição de ensino profissional multicampi, como é o caso do IFSP, com todos os desafios da nova realidade institucional após um grande processo de extensão. Fundamental ressaltar que a pesquisa busca tecer uma avaliação da forma de participação da comunidade, explorando a percepção dos representantes docentes de cada Campus, assim analisando a efetividade da construção coletiva do PDI para o processo de democratização da gestão pedagógica do IFSP. Além disso, a participação de todos os envolvidos contribui para a identificação das reais necessidades internas de cada campus, assim como da demanda da comunidade externa proporcionando possibilidades de acesso, em todas as regiões, aos assuntos científicos e tecnológicos dirigidos aos arranjos produtivos locais, de modo a elevar o grau de escolaridade dos trabalhadores e estudantes, formando um cidadão com habilidades e competências específicas para desenvolver uma sociedade participativa e mais justa para todos. A partir desta análise espera-se contribuir para o aprimoramento da construção coletiva do novo PDI do IFSP quando o resultado da investigação permitirá a revisão dos processos com vistas à democratização da gestão pedagógica. No bojo deste estudo de caso também insere-se a perspectiva qualificação de processos de elaboração de PDIs de outros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que vivenciam esta experiência, em atendimento às exigências legais e por força da necessidade de gestão institucional.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Para a coleta de dados por meio da disponibilização de questionários online e anônimos, todos os docentes representantes das comissões locais do PDI 2014-2018 estão incluídos no rol de participantes.

Para a entrevista, o representante da Reitoria e o presidente da comissão central do PDI 2014-1018

6b) Exclusão: Não se aplica

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Deixar claro que o participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, evidenciar a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : _____)

não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização.

A presente pesquisa não acarreta custo algum aos participantes Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

4	A comissão central possui um canal de comunicação eficiente com as comissões locais.					
5	A comissão central analisou as propostas enviadas de todos os Campus.					
6	A comissão central deu um feedback sobre as propostas que foram aceitas e serão incorporadas ao PDI.					
7	A comissão central sintetizou e colocou para aprovação todas as propostas feitas pelos Campus.					
8	A organização incluiu as propostas dos Campus em seu PDI.					

PARTE II – Construção Coletiva do PDI - Campus

Esta parte é composta de questões que abrangem as práticas das comissões locais com a comunidade interna e externa de cada Campus.

Assinale as assertivas, levando em consideração a escala de frequência abaixo.

	1	2	3	4	5		
	Não sei opinar	Nunca ocorreu	Às vezes ocorreu	Muitas vezes ocorreu	Sempre ocorreu		
Nº	Assertivas		Opções de Respostas				
	1	2	3	4	5		
9	O Campus promoveu eleição para a escolha da comissão local do PDI.						
10	O Campus proporcionou os meios para que seus representantes participassem de maneira eficaz em todas as reuniões com a comissão central da instituição.						
11	O Campus ressaltou aos servidores a importância da construção coletiva do PDI da instituição.						
12	O Campus proporcionou tempo e espaço adequados para reuniões entre os membros da comissão local.						
13	O Campus proporcionou tempo e espaço adequados para reuniões dos membros da comissão local com os servidores.						
14	Os servidores compareceram nas reuniões convocadas pela comissão local.						
15	Os docentes compareceram nas reuniões convocadas pela comissão local.						
16	Os servidores participaram com sugestões para o PDI.						
17	Os docentes participaram com sugestões para o PDI.						
18	Os docentes propuseram mudanças ou adequações quanto aos aspectos pedagógicos do PDI.						
19	Existiu, por parte dos docentes, um comprometimento com a participação na construção do PDI.						
20	As demandas locais/regionais foram levantadas por audiência externa e participação da comunidade na gestão democrática.						
21	A comunidade externa participou ativamente do processo de construção do PDI.						

22	As propostas apresentadas na construção do PDI priorizaram o atendimento das demandas locais/regionais.					
23	Ocorreram audiências internas e externas para aprovar as propostas dos servidores ao PDI, sendo que estas foram posteriormente encaminhadas à comissão central.					
23	O que foi planejado no PDI foi efetivado no seu Campus.					
25	A construção coletiva do PDI contribuiu para democratizar a gestão pedagógica da instituição					
26	Foi feito um acompanhamento para certificar que as demandas pedagógicas que foram inseridas no PDI estão sendo atendidas.					

PARTE III – Questões abertas

Esta parte é composta por 11 questões abertas para melhor análise do processo de construção do PDI.

- 27) Você acredita que a eleição é a melhor maneira de escolher os membros do comitê local? Por quê? Como fica a competência técnica dos integrantes do Comitê?
- 28) Como foi o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018)?
- 29) Os objetivos, metas traçadas no PDI 2014-2018 foram realizadas? Quais, como? Qual o % realizado, não realizado, em execução?
- 30) Quais os avanços na construção do PDI (2014-2018) com relação ao PDI anterior? E os avanços para o próximo?
- 31) Houve a ocorrência de pontos/assuntos de atritos entre os servidores na construção do PDI (2014-2018)? Quais?
- 32) Quando da elaboração do PDI (2014-2018) a comunidade externa foi ouvida? De que maneira?
- 33) Quando da elaboração do PDI (2014-2018) a comunidade interna (docentes, técnicos-administrativos, estudantes) foi ouvida? De que maneira?
- 34) Quantas propostas o campus que você representa enviou para a comissão central? Elas foram consideradas pela comissão central? Passaram a integrar o PDI (2014-2018) do IFSP?
- 35) O PDI (2014-2018) apontou algumas ações muito importantes para a gestão pedagógica do IFSP. Dentre estes podem ser citadas, por exemplo:
- A Programação de abertura de cursos em cada Campus
 - A Implantação e desenvolvimento dos novos cursos em cada Campus, de acordo com Audiências Interna e Externa.
 - Atendimento às Diretrizes Pedagógicas através dos critérios definidos para a Organização Didática: perfil de egressos, seleção de conteúdos, princípios metodológicos, processo de avaliação e atividade prática profissional, atividades complementares e estágios
 - Atendimento aos balizadores definidos para oferta de vagas
 - Pesquisa como princípio pedagógico
 - Aprendizagem significativa
- No seu entendimento, estes aspectos pedagógicos foram implementados no seu Campus? Se sim, como isso ocorreu? Se não, o que faltou para sua efetivação?
- 36) Qual foi a importância do PDI (2014-2018) para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu Campus?
- 37) No seu entendimento o processo de construção coletiva do PDI contribuiu para democratizar a gestão pedagógica do IFSP? Comente sua resposta.

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PDI (2014-2018)

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: <input type="checkbox"/> REPRESENTANTE REITORIA <input type="checkbox"/> REPRESENTANTE COMISSÃO CENTRAL ELABORAÇÃO PDI (2014-2018)	
Sexo: A – () Masculino B – () Feminino	
Idade: A – () entre 18 anos e 25 anos B – () entre 26 anos e 35 anos C – () entre 36 anos e 45 anos D – () entre 46 anos e 55 anos E – () acima de 56 anos	
Atuação no IFSP: A – () Docente B – () Técnico-administrativo	
* (Apenas responda este campo se for DOCENTE) Tempo total de atuação na docência: A – () entre 01 e 03 anos B – () entre 04 e 06 anos C – () entre 07 e 25 anos D – () entre 25 e 35 anos E – () acima de 35 anos	
* (Apenas responda este campo se for TÉCNICO-ADMINISTRATIVO) Tempo total de atuação como técnico-administrativo no IFSP: A – () entre 01 e 03 anos B – () entre 04 e 06 anos C – () entre 07 e 25 anos D – () entre 25 e 35 anos E – () acima de 35 anos	
Formação Acadêmica (assinale sua última formação acadêmica): A – () Ensino Médio B – () Graduação – Licenciatura C – () Graduação – Bacharelado D – () Pós-graduação (Especialização) E – () Pós-graduação (Mestrado) E – () Pós-graduação (Doutorado)	

QUESTÕES PARA REFLEXÃO:

- 1) A partir da promulgação da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Quais as vantagens desta transformação?
- 2) Como se deu o projeto de expansão dentro do IFSP?
- 3) A LDB dispõe, em seu art. 14, sobre as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, destacando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Como o IFSP trabalha esses conceitos?
- 5) Qual a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como instrumento de avaliação e planejamento estratégico?
- 6) Como ocorreu o processo de construção do PDI (2014-2018)?

- 7) A eleição é a melhor maneira para a escolha dos membros das comissões locais? Como fica a competência técnica?
- 8) Foram constatados pontos/assuntos de atritos na construção do PDI (2014-2018)? Quais?
- 9) Quais os desafios na construção do PDI (2014-2018)?
- 10) Quais os avanços na construção do PDI (2014-2018)?
- 11) Houveram muitas propostas dos Campus? Elas foram consideradas na elaboração do PDI (2014-2018)?
- 12) Quem decidia a integração ou não das propostas no PDI?
- 13) Como você percebe o envolvimento e participação da comunidade interna e externa na elaboração do PDI (2014-2018) do IFSP?
- 14) O PDI (2014-2018) apontou algumas ações muito importantes para a gestão pedagógica do IFSP. Dentre estes podem ser citadas, por exemplo:
- a) Expansão da oferta de educação profissional pública e de qualidade: acesso facilitado pela ampliação da rede em todas as regiões do país com estrutura *multicampi*
 - b) Verticalização da oferta de cursos
 - c) Elevação da escolaridade de indivíduos jovens e adultos integrada à formação profissional por meio da modalidade PROEJA.
 - d) Pesquisa como princípio pedagógico
 - e) Balizadores de oferta dos cursos
 - f) Aprendizagem significativa: formar cidadãos para o mundo do trabalho e não somente para o “mercado” de trabalho, por meio de uma Educação crítica e reflexiva
 - g) Diversidade de Recursos Didáticos
 - h) Apoio à titulação dos docentes em cursos de mestrado e doutorado, por meio de afastamento remunerado para capacitação.

No seu entendimento, estes aspectos pedagógicos foram implementadas no âmbito do IFSP? Se sim, como isso ocorreu? Se não, o que faltou para sua efetivação?

- 15) Qual a importância do Projeto Político Institucional (PPI) para o IFSP e como ele é trabalhado nos diversos Campus?
- 16) Como é avaliado o alcance das propostas pedagógicas projetadas no PDI, para o atendimento das demandas locais/regionais?
- 17) Quais resultados da reformulação da política de gestão proposta no PDI (2014-2018)?
- 18) Na sua visão, quais as contribuições do processo de construção coletiva do PDI para democratizar a gestão pedagógica do IFSP?