

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FATIMA MARIA REIS DE ÁVILA



**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE GESTÃO ESCOLAR: a percepção dos
Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal
do Triângulo Mineiro**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2021

FATIMA MARIA REIS DE ÁVILA

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE GESTÃO ESCOLAR: a percepção dos
Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal
do Triângulo Mineiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro

UBERABA-MG

2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

A551 Ávila, Fátima Maria Reis de.
Concepções e perspectivas de gestão escolar: a percepção dos
Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no
Federal do Triângulo Mineiro / Fátima Maria Reis de Ávila. – 2021.
250 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado
Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

1. Gestão escolar. 2. Gestão escolar democrática. 3.
Coordenação de curso. 4. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. 5.
Paradigma multidimensional de administração da educação. I. Ribeiro,
Elisa Antônia. II. Título.

CDD- 371.2

FATIMA MARIA REIS DE ÁVILA

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE GESTÃO ESCOLAR: a percepção dos
Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal
do Triângulo Mineiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 21 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Guilherme de Freitas Borges

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Membro - Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Dr^a. Elisa Antônia Ribeiro

Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

FATIMA MARIA REIS DE ÁVILA

**MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 21 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Guilherme de Freitas Borges

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Membro - Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Dr.ª. Elisa Antônia Ribeiro

Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

André, Laura e Ana Luiza dedico esse trabalho a vocês, que são o meu porto-seguro.

AGRADECIMENTOS

Esse momento do agradecimento é um passo sonhado por aqueles que buscam as trilhas da pesquisa, tido como um caminho solitário. Mas, nesse momento, posso afirmar que ele não foi solitário. Ele só foi possível graças ao dom desta existência, dado por **DEUS**, e às pessoas generosas e carinhosas que o SENHOR sempre colocou em meu caminho.

Agradeço aos meus pais João e Maria José por me receberem como filha, pelo cuidado na minha criação, pelos bons exemplos e pelo apoio incondicional e sem medidas que sempre me deram.

Agradeço ao meu marido André, meu parceiro de jornada, aquele que me acolhe nos momentos difíceis e que segurou minhas mãos durante o caminhar quando tudo parecia tão distante. Sem seu carinho, amor e compreensão eu não teria chegado até aqui. Amo você!

Agradeço às minhas filhas Laura e Ana Luiza por compreenderem a necessidade das minhas ausências, mesmo estando ao lado delas fisicamente e por me dar força para seguir e chegar a esse momento. Estou de volta meus amores...

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Elisa Antônia Ribeiro, com sua vocação nata para educar e transformar vidas. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço ao IFTM, representado pelo Diretor Geral do *Campus* Patrocínio, Prof. Dr. Marlúcio Anselmo Alves, pelo apoio na realização do mestrado por meio da concessão dos afastamentos parciais. Foi gratificante ver a minha instituição sob um novo prisma.

Agradeço aos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM que participaram desta pesquisa e trouxeram sua percepção sobre a gestão escolar na EPT.

Aos professores e aos colegas do mestrado, pelas discussões valiosas e memórias construídas nessa experiência.

Agradeço aos professores Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, Dr. Marcelo Soares Pereira Silva e Dr. Guilherme de Freitas Borges pelas contribuições e sugestões dadas na qualificação e na defesa da dissertação.

Por fim, agradeço a todos aqueles que acreditaram na realização desta pesquisa e contribuíram de alguma maneira para que este trabalho se tornasse realidade...

“A solidariedade se concretiza no trabalho coletivo, no exercício dialógico e na aprendizagem participativa. Afinal, ninguém aprende sozinho. Todos aprendemos de todos e com todos” (SANDER, 2007, p. 09).

RESUMO

A presente pesquisa refere-se a um estudo de caso único sobre gestão escolar em nível da Coordenação de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, realizada em oito *campi* do IFTM. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). De acordo com a lei 11.892/2008, os Institutos Federais devem reservar 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as percepções dos docentes ocupantes de cargos de coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no IFTM, sobre a forma como atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa, política. Tratou-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa, exploratória e explicativa, bibliográfica, documental, levantamento e um estudo de caso único. Diante da análise documental, concluiu-se que as orientações concernentes ao trabalho do coordenador de curso são realizadas de forma fragmentada e dispersa, o que dificulta o processo de busca para atendimento das demandas do cotidiano. Quanto ao modelo de gestão, identificou-se que os documentos oficiais institucionais preconizam a gestão escolar democrática como concepção de gestão escolar. Com relação ao modelo de gestão escolar, adotou-se como lente o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação proposto por Sander (2007) e identificou-se a presença das quatro dimensões do modelo proposto pelo autor (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural), sendo que as variações dos modelos de gestão escolar se dão de acordo com o nível de autonomia dada ao Coordenador de Curso, reforçando a presença marcante da interface entre a administração pública e a gestão escolar. De acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa, identificou-se a presença das características da participação e das decisões colegiadas. Verificaram-se, também, as características da administração pública burocrática na constituição hierárquica da instituição e pelas normas determinadas por regulamentos e da administração pública gerencial com a adoção de termos como qualidade do serviço público com menor custo, alcance de metas, estabelecimento de indicadores e o controle dos resultados. Realizou-se a elaboração de um produto educacional intitulado “Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio” na modalidade de um *site*, que foi validado pelos Coordenadores de Curso do IFTM, que o consideraram pertinente e útil. Diante dos resultados, verificou-se que o objetivo do estudo foi alcançado, pois avançou-se no entendimento sobre a gestão escolar em nível de Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e ofertou-se uma contribuição para a obtenção de melhores resultados de gestão ao elaborar o produto educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão escolar democrática. Coordenação de Curso. Curso Técnico Integrado ao ensino médio. Paradigma Multidimensional de Administração da Educação.

ABSTRACT

This research refers to a single case study on school management at the level of technical integrated high school courses coordination, carried out in eight IFTM campi. According to the law 11.892/2008 Institutos Federais must reserve 50% of their vacancies for the provision of high school technical courses, primarily in the form of integrated courses. Therefore, the general objective of the research, carried out by the Professional Master's Program ProfEPT, was to investigate the perceptions of teachers occupying positions of Integrated Technical Courses coordination of High School, at the IFTM, on the way they act in pedagogical management, administrative and political conduction. It was an applied research, qualitative, exploratory and explanatory, bibliographical, documental, survey and a single case study. Based on the document analysis, it was concluded that the guidelines concerning the course coordinator's work are carried out in a fragmented and dispersed way, which makes the search process to meet the demands of daily life difficult. As for the management model, it was identified that official institutional documents advocate democratic school management as a concept of school management. Regarding the school management model, the Multidimensional Education Administration Paradigm proposed by Sander (2007) was adopted as a lens and the presence of the four dimensions of the model proposed by the author was identified (economic efficiency, pedagogical effectiveness, political effectiveness and cultural relevance), with variations in school management models depending on the level of autonomy given to the Course Coordinator, reinforcing the strong presence on the interface between public administration and school management. According to the perception of the research subjects, the presence of the characteristics of participation and collegiate decisions was identified. There were also characteristics of bureaucratic public administration in the hierarchical constitution of the institution and by the rules determined by regulations and managerial public administration with the adoption of terms such as quality of public service at lower cost, achievement of goals, establishment of indicators and control of results. An educational product entitled "Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio" developed in the form of a website, which has been validated by the IFTM Course Coordinators, who considered it pertinent and useful. Based on the results, it was found that the objective of the study was achieved, as it advanced the understanding of school management at the level of coordination of technical courses integrated to high school and offered a contribution to obtaining better management results by designing the educational product.

Keywords: School management. Democratic school management. Course Coordination. Technical course integrated with high school. Multidimensional Paradigm of Education Administration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Síntese das etapas históricas do processo de construção/consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	113
FIGURA 2 – Página inicial do produto educacional.....	166

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação de Trabalhos Relacionados a Coordenador de Curso de Graduação nas Universidades Públicas e Privadas e nos IFs.....	24
QUADRO 2 – Levantamento do Tema Coordenação de Curso e Gestão Escolar após aprofundamento no tema da pesquisa.....	25
QUADRO 3 – O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho	72
QUADRO 4 – Documentos Oficiais Institucionais do IFTM	89
QUADRO 5 – Comparativo entre Resolução nº 47/2017 e Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 03/2020	107
QUADRO 6 – Classificação Metodológica da Pesquisa.....	111
QUADRO 7 – Temas Utilizados na Análise de Dados	118
QUADRO 8 – Subcategorias Utilizadas na Análise de Dados	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Grau de influência das ações e documentos na atuação do Coordenador de Curso	152
TABELA 2 – Análise do <i>Ranking</i> Médio da predominância das relações de poder na Coordenação de Curso.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDES	- Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDAM	- Centro de Desenvolvimento da Administração Pública
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	- Constituição Federal
CGU	- Controladoria Geral da União
CLAD	- Centro Latino-americano de Administração de Desenvolvimento
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSUP	- Conselho Superior
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
CRCA	- Coordenação de Registro e Controle Acadêmico
DASP	- Departamento Administrativo do Serviço Público
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
EC	- Emenda Constitucional
EC	- Emenda Constitucional
EMI	- Ensino Médio Integrado
ENAP	- Escola Nacional de Administração Pública
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ETF	- Escola Técnica Federal
EV	- Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal
FCC	- Função Comissionada de Curso
FG	- Função Gratificada
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FIES	- Financiamento Estudantil

FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF -	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
ILPES	- Instituto Latino-americano de Planejamento da Educação
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
MPOG	- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NAP	- Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	- Organização dos Estados Americanos
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PAPEE	- Programa de Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Estado
PEBTT	- Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PE	- Produto Educacional
PEC	- Projeto de Emenda Constitucional
PIT	- Plano Individual de Trabalho Docente
PNE	- Plano Nacional da Educação
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso

PPI	- Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEN	- Pró-reitoria de Ensino
PROFEPT	- Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
RAD	- Regulamento da Atividade Docente (observar contexto)
RAD	- Relatório de Atividades Desenvolvidas (observar contexto)
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJU	- Regime Jurídico Único
ROD	- Regulamento da Organização Didático-pedagógica
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
TAE	- Técnico-administrativo em educação
TCU	- Tribunal de Contas da União
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Problema de Pesquisa	22
1.2	Objetivos.....	22
1.2.1	Objetivo Geral	22
1.2.2	Objetivos Específicos	22
1.3	Justificativa.....	23
2	OS MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA E A INTERFACE COM A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.....	27
2.1	A gestão pública e a gestão escolar no Período Colonial	28
2.2	A gestão pública e a gestão escolar no Brasil Republicano	31
2.2.1	Fase Organizacional.....	32
2.2.2	Fase Comportamental	37
2.2.3	Fase Desenvolvimentista	38
2.2.4	Fase Sociocultural.....	44
2.3	A gestão pública e a gestão escolar na contemporaneidade	49
2.3.1	Governo FHC.....	50
2.3.2	Governos democrático-populares	58
2.3.3	Retorno de governos com inspiração neoliberal.....	65
2.4	O paradigma multidimensional de administração da educação.....	70
2.5	A gestão escolar democrática	73
2.5.1	Movimentos Sociais e os marcos legais	73
2.5.2	Gestão Escolar Democrática nos IFs	82
3	A GESTÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO IFTM	88
3.1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	92
3.2	Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	94
3.2.1	Regulamento da Organização Didático-pedagógica (ROD).....	96
3.3	Regimento Geral do IFTM	100
3.4	Regimento Interno de <i>Campus</i>	101
3.5	Projeto Pedagógico de Curso (PPC).....	102
3.6	Colegiado de Curso	103
3.7	Regulamento da Atividade Docente (RAD).....	104

3.8	O Processo de Consulta Eleitoral para o cargo de Coordenador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	106
3.9	O Coordenador de Curso nos documentos oficiais institucionais do IFTM	109
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	111
4.1	O caráter da pesquisa.....	111
4.2	Delineamento da pesquisa	112
4.3	Lócus da Pesquisa.....	113
4.3.1	Sujeitos participantes da pesquisa	114
4.4	Coleta de Dados.....	114
4.4.1	Questionário.....	115
4.4.2	Análise documental	117
4.5	Análise de Dados	117
4.6	Procedimentos éticos	119
5	A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTM SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E POLÍTICA	120
5.1	Caracterização dos Coordenadores de Curso Respondentes	120
5.1.1	Informações sobre idade, gênero e titulação dos Coordenadores de Curso.....	120
5.1.2	Indicação e motivação para o cargo de Coordenador de Curso.....	123
5.2	A transição entre mandatos.....	131
5.3	O modelo de gestão escolar nas coordenações de curso do IFTM.....	134
5.4	O conceito de gestão escolar democrática.....	143
5.5	Percepções e experiências vivenciadas no cotidiano da Coordenação de Curso	146
5.6	A influência dos demais sujeitos e dos documentos legais na atuação do Coordenador de Curso	152
5.7	Os modelos de gestão pública na percepção dos coordenadores de curso	155
5.8	As relações de poder estabelecidas na Coordenação de Curso	158
5.9	O Produto Educacional desejado na visão dos Coordenadores de Curso.....	161
6	MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	164
6.1	Apresentação do Produto Educacional	164
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
7.1	Recomendações para trabalhos futuros	171
	REFERÊNCIAS	172

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO OFERTADOS PELO IFTM.....	186
APÊNDICE B – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	187
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – COORDENADORES DE CURSO	190
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – EX-COORDENADORES DE CURSO.....	197
APÊNDICE E – QUADRO COMPARATIVO DAS ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS INSTITUCIONAIS (ROD, PPC E REGIMENTO DE <i>CAMPUS</i>).....	205
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL.....	209
ANEXO A – PARECERES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL.....	221
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	246

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a questão da gestão pública e sua interface com a gestão escolar em nível de coordenação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), inserida na Linha de Pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica” (EPT).

A RFEPCT, também conhecida por Rede Federal, criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. A Rede Federal é constituída pelas instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Institutos Federais (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Escolheu-se como campo de pesquisa um dos 38 Institutos Federais (IFs) que compõem a RFEPCT – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

A Lei nº 11.892/2008 conferiu aos IFs a prerrogativa de serem instituições ofertantes de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas 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 (BRASIL, 2008). A referida lei estabeleceu, no inciso I do art. 7º, como um dos objetivos de formação, que essas instituições educacionais devessem “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” (BRASIL, 2008). Considerando a relevância dessa modalidade de ensino, no artigo seguinte da lei preconizou-se que o “[...] Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender ao objetivo estabelecido Art. 7º, inciso I.” (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais tem como finalidades e características oferecer ao educando uma formação crítica, humanizada e emancipadora para proporcionar experiências que despertem o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de

participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. Dentre elas, conforme o art. 6º da Lei nº 11.892/2008, podem-se destacar o inciso “II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” e o inciso “III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Denota-se que a Lei nº 11.892/2008 vem acendendo uma transformação no modelo das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Essas mudanças que vêm acontecendo nos IFs indicam a tendência de se diferenciar da representação construída e mantida, em quase um século de existência, de formação de mão de obra técnica para o mercado de trabalho com caráter mais tecnicista e consistem em um modelo híbrido entre as universidades e os CEFETs (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Dessa forma, é possível falar sobre um perfil diferenciado, ou melhor, sobre uma institucionalidade nova e inovadora para essas organizações (VIDOR *et al*, 2011). Nesse caso, uma nova configuração provocando e induzindo a reformulação da estrutura organizacional, da gestão administrativa e pedagógica, impactando na condução e no cumprimento da finalidade educacional, formativa e social dessas Unidades/*Campi*¹.

Neste diapasão, esta pesquisa buscou compreender as concepções de gestão escolar e a forma como é entendida e aplicada no contexto do IFTM, tendo como referencial analítico os marcos legais instituintes da organização e a estruturação da educação brasileira, bem como a identificação da extensão dos diversificados modelos brasileiros de administração pública na prática dos gestores escolares do IFTM.

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento das pesquisas no campo da educação que buscam dar visibilidade e voz aos atores escolares: alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. As explicações e as definições sobre uma determinada realidade podem ser feitas sob várias perspectivas. Nesta pesquisa, adotamos o termo percepção, que Matos e Jardimino (2016) compreendem como a

[...] “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos

¹ De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), os *Campi* são tratados como Unidades. Nesse trabalho adotaremos o termo *Campus/Campi*.

externos/exteriores”. Destacamos a interpretação como um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo (MATOS e JARDILINO, 2016, p. 27).

Como o intuito desta pesquisa é investigar as percepções dos docentes ocupantes de cargos de coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, buscou-se compreender como esses sujeitos interpretam a realidade vivenciada no exercício cotidiano de seu trabalho na gestão escolar, no cenário dessa nova institucionalidade. Partiu-se, então, do entendimento da investigação com base na percepção dos coordenadores de curso desse nível de ensino, sobre a forma como atuam na condução da gestão acadêmica, pedagógica, administrativa e política desses cursos, tendo em vista o cumprimento do objetivo da instituição: ofertar educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática (IFTM, 2019, p. 18).

Em relação ao corpo estrutural, esta dissertação está dividida nesta introdução, em quatro sessões e nas considerações finais.

Na seção 2, intitulada “Os modelos de gestão pública e a interface com a gestão da escola pública no Brasil”, realizamos um retrospecto histórico com a genealogia do conhecimento sobre a administração pública e sua interface com a gestão da educação. Para tratar da sua evolução, a discussão partiu do Período Colonial, adentrou o Período Republicano, o período contemporâneo pós-década de 1990 até a chegar à atualidade. Adotamos o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação proposto por Sander (2007) para analisar os modelos de gestão escolar e, ainda, a gestão escolar democrática, ao tratar dos marcos legais e de sua concepção nos IFs.

Na seção 3, intitulada “A gestão escolar nos documentos normativos do IFTM”, realizamos a análise dos documentos oficiais institucionais com o objetivo de identificar as concepções de gestão escolar democrática e as orientações concernentes ao trabalho dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Na seção 4, intitulada “Procedimentos Metodológicos”, traçamos o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a sua caracterização.

Na seção 5, intitulada “A percepção dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM sobre a gestão pedagógica, administrativa e política”, apresentamos a coleta dos dados, os resultados e as discussões acerca das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a gestão pedagógica, administrativa e política. Realizamos a identificação do modelo de

gestão pública e de gestão escolar presente nas suas ações, as relações de poder presentes e as dificuldades e perspectivas na visão dos Coordenadores de Curso.

Na seção 6, intitulada “Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”, descrevemos o produto educacional desenvolvido na pesquisa, que teve como fundamentação os documentos oficiais institucionais e a legislação vigente.

Nas Considerações Finais, condensamos os resultados obtidos por meio deste estudo e aproveitamos para sugerir outras análises em pesquisas futuras.

1.1 Problema de Pesquisa

Qual é a percepção que os docentes ocupantes de cargos de coordenação de curso do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, no IFTM, têm sobre a forma como atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa e política, que confluem para a elevação ou não das finalidades e dos objetivos da formação técnica integral preconizada nos documentos oficiais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as percepções dos docentes ocupantes de cargos de coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, sobre a forma como atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa e política.

1.2.2 Objetivos Específicos

Discutir os modelos de gestão pública e sua interface com a gestão educacional e a gestão escolar democrática, considerando as relações de poder estabelecidas.

Identificar, nos documentos institucionais, quais são as concepções e perspectivas sobre gestão escolar democrática e orientações concernentes ao trabalho do Coordenador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no âmbito do IFTM.

Analisar, segundo a percepção dos coordenadores de curso, qual modelo de gestão pública e de gestão escolar se aplica às suas práticas de gestão na Coordenação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Dimensionar o perfil e a atuação do Coordenador de Curso do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFTM.

Propor ações que contribuam para o aprimoramento da gestão pedagógica, administrativa e política do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, por meio da elaboração de um manual de normas e procedimentos.

1.3 Justificativa

Levando-se em conta a relevância da oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio como proposta de formação humana e integral, é fundamental compreender a percepção que o Coordenador de Curso dessa modalidade de ensino tem da importância do seu trabalho dentro da EPT.

Propusemo-nos, inicialmente, realizar o levantamento de teses e dissertações que tratassem da gestão dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2019, para contemplar as produções mais recentes dos últimos cinco anos.

Com o auxílio da busca avançada disponibilizada dentro da base de dados da BDTD/IBICT, foram utilizadas como descritores as expressões “coordenadores de curso” + “competências”, “coordenação de curso” + “competências” e “Institutos Federais” + “gestão escolar”. Ao se aplicar os descritores “coordenadores de curso” + “competências”, 37 pesquisas foram encontradas. Dessas, foram selecionadas seis pesquisas, que analisaram a coordenação de curso na perspectiva dos próprios sujeitos. Ao se aplicar o descritor “coordenação de curso” + “competências”, foram obtidas cinco pesquisas, das quais foram selecionadas quatro. Ao se aplicar os descritores “Institutos Federais” e “gestão escolar” chegou-se ao resultado de quatro pesquisas, mas nenhuma atendia ao escopo do estudo, por se tratar de trabalhos que discutiam a alta gestão das instituições e seus aspectos políticos. Após a leitura, na íntegra, das 10 teses e dissertações selecionadas, foram descartadas mais três pesquisas, restando um total de sete trabalhos.

O resultado desse levantamento influenciou a delimitação inicial do tema, além de orientar a construção do referencial teórico que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa em questão. Com base na investigação realizada, o Quadro 1 apresenta o resumo do material encontrado inicialmente.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE TRABALHOS RELACIONADOS A COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS E NOS IFS

Título	Autor	Área	Instituição	Ano	Tipo
Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no <i>Campus</i> da Universidade Federal do Ceará em Sobral	Aline Costa Araújo	Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior	Universidade Federal do Ceará	2016	Dissertação
Construção de um instrumento para avaliar as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação	Roseane da Silva Sant’Ana	Gestão Organizacional	Universidade Federal de Goiás	2014	Dissertação
Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)	Ana Paula Costa Oliveira	Administração	Universidade Federal de Minas Gerais	2018	Dissertação
Validação de um instrumento de avaliação de desempenho de coordenadores de curso pela teoria da resposta ao item	Luciany Abreu de Mello	Gestão Pública	Universidade Federal de Santa Maria	2014	Dissertação
O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico 'fabricado' pelas circunstâncias	Valdir da Silva Corrêa	Administração	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Dissertação
Análise sobre a atuação de coordenadores de curso de uma universidade pública	Pedro Luiz Bilheiro	Educação	Universidade do Oeste Paulista	2017	Dissertação
O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais	Dyjalma Antonio Bassoli	Engenharia de Produção	Universidade de São Paulo	2014	Tese

FONTE: Elaborado pela autora, 2020 – Base de Dados IBICT.

Sendo assim, demos início à pesquisa partindo da busca pela compreensão das competências requeridas para o exercício do cargo de Coordenador de Curso. Contudo, com o desenvolvimento do referencial teórico, percebemos que a função abrange um conjunto bem maior de atributos e que, como pretendíamos traçar o perfil do Coordenador de Curso dos Cursos Integrados ao Ensino Médio no IFTM, o referencial teórico necessário para abraçar essa percepção deveria ser alargado. Diante disso, após verificarmos que havia uma lacuna de pesquisa conforme dados da primeira proposta, com o aprofundamento das leituras, aquela se mostrou ainda maior, vez que o exercício da gestão em nível intermediário, como é a Coordenação de Curso, carece de explicações sobre o modo como se realiza. Sendo assim, realinhamos o levantamento demonstrado no Quadro 2, que julgamos ser necessário para compreender o objeto de estudo.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DO TEMA COORDENAÇÃO DE CURSO E GESTÃO ESCOLAR APÓS APROFUNDAMENTO NO TEMA DA PESQUISA

Título	Autor	Área	Instituição	Ano	Tipo
Administração da educação e administração pública: relações e implicações	Júlia Cristina Alves e Messas	Educação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2007	Tese
A modernização da gestão da Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul: a Democracia na “Porta Giratória”	Neila Pedrotti Drabach	Educação	Universidade Federal de Santa Maria	2010	Dissertação
O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais	Dyjalma Antonio Bassoli	Engenharia de Produção	Universidade de São Paulo	2014	Tese
O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico 'fabricado' pelas circunstâncias	Valdir da Silva Corrêa	Administração	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Dissertação
Análise sobre a atuação de coordenadores de curso de uma universidade pública	Pedro Luiz Bilheiro	Educação	Universidade do Oeste Paulista	2017	Dissertação
A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores de curso de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre	Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2018	Dissertação
O perfil do Coordenador de Curso: Competências para um gestor acadêmico	Rosaline Conceição Paixão	Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	2019	Dissertação
Gestão democrática na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar para a participação estudantil na (re) construção do espaço pedagógico	Carla Cristina Valois Lins Xavier	Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal do Sergipe	2019	Dissertação

FONTE: Elaborado pela autora, 2021 – Base de Dados IBICT.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, a instituição deverá, no desenvolvimento da sua ação e a cada exercício, garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos de 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. Diante desse contexto, e somado ao levantamento realizado sobre a produção científica no campo da gestão escolar, no período de 2014 a 2019, verificamos a pertinência acadêmica, bem como a possibilidade de contribuição desta investigação para o campo de estudos da gestão educacional no âmbito dessa nova institucionalidade, quando da definição do objeto de pesquisa: o papel e a importância desse

coordenador, pois a qualidade do ensino nesse nível, mesmo que sofra influência de várias variáveis, possui relação com o modo como o Coordenador de Curso realiza suas atribuições.

Outras questões somaram-se à escolha do objeto de pesquisa, como sou servidora do quadro ativo permanente da instituição, ocupante do cargo de Assistente em Administração, em exercício no *Campus* Patrocínio, no qual ingressei no ano de 2010. Desde o início das atividades no Serviço Público Federal, estive lotada na Coordenação de Gestão de Pessoas, ocupando a coordenação desde o ano de 2011. No exercício da função, pude acompanhar de perto os desafios das diversas coordenações administrativas e pedagógicas da instituição. Essas questões me inquietavam, porquanto propusemos compreender, a partir da percepção dos próprios coordenadores, a condição de trabalho deles, focando nas dificuldades enfrentadas, além das motivações que o levavam a se candidatar e permanecer no cargo. Para além, sempre tive o interesse em dar o apoio para a melhoria da qualidade do trabalho executado por mim e pelo quadro de servidores da instituição.

O mestrado profissional além de trazer contribuições científicas, tem como requisito o desenvolvimento do produto educacional. O produto educacional desta pesquisa contribui de forma significativa nas atividades práticas da gestão escolar no nível da Coordenação de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ao amenizar algumas das dificuldades e entraves encontrados no cotidiano do cargo. Dessa forma, o Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que se preocupa com a qualidade da formação ofertada, poderá focar no desenvolvimento das atividades para a melhoria do ensino ofertado pelo IFTM, pois o produto traz contribuições que podem propiciar os meios de facilitar suas ações na gestão pedagógica, administrativa e política.

2 OS MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA E A INTERFACE COM A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Nesta seção, realizamos um retrospecto histórico com a genealogia do conhecimento sobre a administração pública e sua interface com a gestão da educação. Para tratar da sua evolução, a discussão partiu do Período Colonial e, adentrou o Período Republicano, que foi dividido em quatro fases, sendo a organizacional, a comportamental, a desenvolvimentista e a sociocultural. Em seguida, tratamos do período contemporâneo, quando discutimos os governos federais, partindo de FHC (1995-2002), até chegar ao atual governo de Bolsonaro (2019-atual). Nela também apresentamos o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação proposto por Sander (2007) para analisar os modelos de gestão escolar na instituição pesquisada e, ainda, a gestão escolar democrática, ao tratar dos marcos legais e de sua concepção nos IFs.

A gestão da escola pública é instituída pela forma de administração provida pelo Estado em cada uma das fases de desenvolvimento do modelo capitalista. A organização do Estado define o modelo de administração pública, que reverbera na organização do trabalho administrativo e pedagógico dentro das unidades escolares públicas.

A escola pública, considerada como um Aparelho Ideológico de Estado, conforme desvela Althusser (1980), é, também, ao mesmo tempo, um campo de forças e de conflitos. Assim, simultaneamente, ela implementa projetos de educação ditados pelo modelo hegemônico, e, ainda, atua na transformação social, pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Os modelos predominantes, em cada uma das etapas pelas quais o país passou, ditam os currículos, o modelo de formação e os tipos de competências necessários ao mundo do trabalho e à sociedade.

A gestão escolar, bem como todas as demais ações dentro da escola, não são neutras, “longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007a, p. 14). Adotando uma postura crítica com relação às instituições educacionais, Paro (2012) também avalia a aparência de neutralidade técnica que envolve os processos de administração escolar. Tais processos, quando buscam irradiar na escola os conceitos da administração geral, trazem implícitos, e muitas vezes nítidos, a preservação do *status quo*, que reflete a dualidade da escola e sociedade que se espera superar.

Nesse sentido, é relevante conhecer o papel do gestor escolar, tendo como lente as múltiplas dimensões que envolvem o cotidiano e o fazer escola. Para isso, nos propomos a

trazer a genealogia do conhecimento sobre a administração pública e sua interface com o processo da gestão da educação.

2.1 A gestão pública e a gestão escolar no Período Colonial

Para conhecer o Período Colonial, Prado Júnior (1979, p. 298) afirma que é necessário se desfazer do entendimento de administração que temos na atualidade, vez que nele não havia uma lógica, não havia “[...] funções bem discriminadas, competências bem definidas, disposição ordenada, segundo um princípio uniforme de hierarquia e simetria, dos diferentes órgãos administrativos”. A legislação administrativa da colônia era desconexa e não existiam ou existiam poucas normas gerais de regulação como temos hoje.

Abarcando a posição de Prado Júnior (1979), mas adicionando outras características, Wehling e Wehling (1994) consideram que

A administração colonial era, sobretudo, um feixe de relações entre o governo metropolitano e as administrações centrais e regionais, com os órgãos portugueses contatando diretamente os coloniais, os governos das capitanias e até a administração municipal. [...] Essa imprecisão da estrutura administrativa acarretou, aliás, frequentes conflitos sobre competências e jurisdições, muitos dos quais permaneceram sem solução. (WEHLING e WEHLING, 1994, p. 305).

Interpondo uma posição mais completa, Abrúcio e Loureiro (2018, p. 39) consideram que “a combinação de centralismo excessivamente regulamentador, e geralmente pouco efetivo, com o patrimonialismo local resume bem o modelo de administração colonial.”.

Nesse caso, a educação não era uma prioridade para os governantes. Logo, não se preocuparam em desenvolver um sistema de gestão para as escolas do país. Conforme Sander (2007a, p. 18), os estudos de administração pública e educacional do Período Colonial adotaram um “enfoque jurídico, essencialmente normativo e estreitamente vinculado à tradição do direito administrativo romano”, imperante em Portugal e em outras nações líderes da Europa Continental.

Com a adoção da tradição do direito romano, “com seu caráter normativo e seu pensamento dedutivo” foi possível implantar princípios de administração pública e de gestão da educação, além de incorporar elementos culturais trazidos de países europeus que tinham influência latina, como Portugal, Espanha e França. Nesse sentido, transplantaram-se valores e tradições dos países de cultura latina na Europa para o Novo Mundo. Soma-se ainda a esse contexto a influência de outros países europeus devido ao grande fluxo de imigrantes para o sul do Brasil (SANDER, 2007a, p.19).

O autor aponta que esse caminho fez com que princípios de gestão e técnicas de administração com outras orientações filosóficas e jurídicas se concretizassem no país apenas no final do século XIX. Exemplo disso foi o direito anglo-americano, de natureza experimental, empírica e indutiva.

Para explicar o modelo de gestão pública adotado nesse período, buscamos em Weber (2015) os conceitos de poder e de dominação. Para o autor, poder e política se identificam e vice-versa, pois só existe política porque se entrevê a possibilidade de poder. Poder e dominação se distinguem e são tratados como fenômenos diferentes, no entanto, pertencem ao mesmo meio. Para Weber (2015)

Poder significa probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade. Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis; disciplina é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, entre uma pluralidade indicável de pessoas, em virtude de atividades treinadas (WEBER, 2015, p. 33).

O autor compreende que a dominação está vinculada à administração, pois para que se exerça o poder de mando é necessário que alguém o tenha em mãos e, por isso, afirma que “toda dominação manifesta-se e funciona como administração” (WEBER, 2015, p. 193). De acordo com o autor, a dominação legítima pode ser classificada em três tipos:

A vigência de sua legitimidade pode ser primordialmente: (1) de caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal), ou; (2) de caráter tradicional: baseada na crença cotidiana da santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtudes dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional), ou, por fim; (3) de caráter carismático: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heróico ou do poder exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática) (WEBER, 2015, p. 141).

Weber (2015, p. 148) denomina ser a dominação tradicional “quando sua legitimidade repousa na crença na santidade de ordens e poderes senhoriais tradicionais (‘existentes desde sempre’)”. Nesse tipo de dominação, a autoridade se baseia na tradição, no passado. Os governantes têm legitimidade porque reproduzem as formas legadas de um passado distante. Já os governados obedecem porque “sempre foi assim”. Esse tipo de dominação é exercido por um sujeito ou um grupo de sujeitos, que são legitimamente validados pela tradição (CINTRA, 2017).

O segundo tipo, a dominação carismática, se baseia nas qualidades do governante ou

chefe, conferindo a ascendência dele sobre as pessoas, ao garantir as qualidades que fazem com que o obedeçam. Nessa modalidade de dominação, os governados obedecem por acreditarem na superioridade pessoal do governante. Para Weber (2015, p. 159), ela é “uma relação comunitária de caráter emocional”. Em face do exposto, o sujeito que efetua a dominação carismática é uma pessoa que, com o seu carisma, mantém um grupo de dominados que, geralmente, se chocam com os poderes estabelecidos (CINTRA, 2017).

O terceiro tipo, a dominação legal, diferentemente da crença na tradição ou no carisma pessoal do chefe, fundamenta-se na crença da validade da lei, de um sistema legal estruturado e baseado exclusivamente em critérios formais. A modalidade burocrático-racional de dominação é aquela que se manifesta tipicamente na modernidade, sendo a forma própria do tempo atual, em contraponto às formas tradicionais que perdem relevância.

As bases da teoria do primeiro modelo de gestão adotado no Brasil se assentam na dominação tradicional teorizada por Weber (2015). O patrimonialismo, como um modelo de gestão, opõe-se à existência de estatutos formais racionais e com duração confiável pela ausência de um quadro de funcionários com qualificação profissional formal, pelo espaço aberto para a arbitrariedade material que gera a corrupção e pela tendência de romper com a racionalidade formal, orientada pelo direito dos juristas. Este tipo de dominação se dá dessa forma porque assim sempre ocorreu (WEBER, 2015).

A caracterização desse modelo – patrimonialismo – foi apresentada no Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRAE

[...] o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A *res publica* não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração. No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado. Neste novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável (BRASIL, 1995, p. 15).

Autores como Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil”, Raymundo Faoro, em “Os donos do Poder”, e Oliveira Viana, em “Instituições Políticas Brasileiras” trataram do patrimonialismo presente na cultura administrativa brasileira. Tomando a vertente de análise de cada um desses autores e de seus precursores, percebemos uma herança legada do patrimonialismo na formação do Estado até seu formato presente, estando presentes em diversas práticas desenvolvidas em nosso país, reproduzidas nos períodos colonial, imperial, republicano e inclusive até a atualidade (SILVEIRA, 2006).

Para Abrucio e Loureiro (2018, p. 41), “a relação entre políticos e burocratas no Império – particularmente no Segundo Reinado – foi marcada por burocracia centralizada forte, mas que não buscou modernizar a forma de reprodução e legitimação da política e da sociedade.”. Na fase imperial, a burocracia exercia duas funções, sendo a primeira de estabelecer as diretrizes e políticas, mas esta não se formava por critérios meritocráticos, nem era profissionalizada. Paralela a tal fase, havia também um grupo que usava práticas patrimonialistas para o exercício do poder, enfraquecendo a autonomia da sociedade perante o Estado (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018).

A filosofia positivista também influenciou fortemente os destinos da educação no Brasil Colonial e Imperial, visto que os seus protagonistas ocupavam importantes cargos no governo. Mesmo com a independência política, essas concepções de “equilíbrio, harmonia, ordem e progresso na organização e no funcionamento das instituições políticas e sociais” perduraram e influenciaram na formação da República (SANDER, 2007a, p. 24).

A infraestrutura organizacional e administrativa não atendia a exigência mínima das poucas instituições de ensino destinadas à elite governante da época e menos ainda as instituições voltadas à educação popular (SANDER 2007b). Pode-se, então, afirmar que a “influência simultânea da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal na organização e administração da educação brasileira” estava marcada nas publicações pedagógicas desse período (SANDER, 2007a, p. 26).

Com o inexpressivo avanço das oportunidades de educação escolar, o Brasil era considerado um país de analfabetos, tendo em vista que o patrimonialismo prevalecia nas relações entre o Estado e a sociedade, trazendo seus reflexos para a educação brasileira. Ainda não se falava em democracia, visto que analfabetos estavam excluídos dessa participação. Contudo, mesmo após a instauração do Estado Republicano a situação não se modificou.

Em suma, o patrimonialismo ainda prevalece naqueles locais onde se impera a vontade individual ou de um grupo específico, em detrimento da coletividade. Ainda assistimos a práticas de clientelismo, nepotismo e de fisiologismo que geram a corrupção, ao invés de valores republicanos que objetivem a redução das desigualdades sociais.

2.2 A gestão pública e a gestão escolar no Brasil Republicano

No Período Republicano, o desenvolvimento da administração pública, bem como o pensamento da administração da educação, pôde ser dividido em quatro fases: a organizacional; a comportamental; a desenvolvimentista; e a sociocultural. Para cada uma dessas fases, Sander

(2007a) indica que há critérios de desempenho administrativo em hegemonia, sendo, respectivamente, a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância.

Como o “movimento histórico é contraditório, dialético e superador”, Sander (2007a, p. 26) explica que essas fases vão sendo sobrepostas e que a anterior não desaparece com o desenvolvimento da seguinte. Elas dialogam e, em muitos momentos, convivem simultaneamente.

2.2.1 Fase Organizacional

O início do Período Republicano continuou marcado por forte influência patrimonialista, caracterizado pelo baixo volume de políticas públicas e pelo frágil desempenho do Estado, no qual o sistema oligárquico vigente reforçava práticas de patronagem e de clientelismo. Esses movimentos que ocasionaram o desequilíbrio entre a política e a administração fragilizaram a burocracia existente até então. O momento em que as reformas burocráticas se materializavam nos países desenvolvidos, no período compreendido entre o final do século XIX e o começo do século XX, foi exatamente quando o Brasil perdeu o sentido desse processo (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018).

No nível mundial, emergia-se da Primeira Guerra Mundial, havia uma crise capitalista e uma recessão internacional, culminando na Crise de 1929 nos Estados Unidos. Tais fatos atingiram a economia brasileira, levando o governo Vargas a tomar medidas políticas e organizacionais para a industrialização do país (COSTA, 2008).

Um dos reflexos foi a criação do estado administrativo do Brasil, por meio de estatutos normativos e órgãos normativos e fiscalizadores, inspirando-se na administração racional-legal de Max Weber (LIMA JÚNIOR, 1998). Além disso, havia uma presença efetiva de militares do exército na aliança de poder e estes, insatisfeitos, “demandavam a ordem e o progresso anunciados na bandeira republicana”, havendo, o clamor dos liberais por democracia (Bresser-Pereira, 2001, p. 09). Essa aliança política instável teve como resultado o Estado burocrático e autoritário do Governo Vargas, que iniciou uma reforma do Estado, visando trazer os princípios da Administração Pública Burocrática.

A burocracia, teoria defendida pelo alemão Max Weber, de abordagem estruturalista, preocupa-se com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados. Chiavenato (2003, p. 254) explica que “a organização por excelência, para Weber, é a burocracia.”.

Segundo Weber (2015, p. 145), a administração burocrática é “a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, rigor e confiabilidade”. Baseada na dominação legal, o autor afirma que seu significado é a “dominação em virtude do conhecimento” (WEBER, 2015, p. 147) e destaca as características de profissionalização qualificada, impessoalidade e formalismo.

Weber (1982, p. 264) indica que a burocracia é um “instrumento de poder de primeira ordem”, e que nos locais “onde a burocratização da administração foi completamente realizada, uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável”.

Discorrendo sobre a temática da administração burocrática, Secchi (2009) comenta as três características principais do modelo burocrático, derivadas do poder emanado das normas, sendo a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo. A formalidade visa evitar a discricionariedade individual na execução das rotinas administrativas. A impessoalidade aponta que as posições hierárquicas pertencem à organização, evitando assim a apropriação individual do poder. O profissionalismo, baseado na meritocracia, na qual o servidor público deve mostrar suas capacidades técnicas e conhecimento para chegar a um cargo (SECCHI, 2009).

Nesta perspectiva, Chiavenato (2003) destaca que a burocracia deve explicar nos mínimos detalhes como deve ser feito para se alcançar a eficiência. Para isso, relaciona as características de uma administração burocrática:

(1) Caráter legal das normas e regulamentos; (2) Caráter formal das comunicações; (3) Caráter racional e divisão do trabalho; (4) Impessoalidade nas relações; (5) Hierarquia de autoridade; (6) Rotinas e procedimentos padronizados; (7) Competência técnica e meritocracia; (8) Especialização da administração; (9) Profissionalização dos participantes; e (10) Completa previsibilidade do funcionamento (CHIAVENATO, 2003, p. 262).

Na burocracia, as normas são exaustivas e abrangem toda a organização, sempre em caráter formal, de forma a assegurar a interpretação unívoca. Apresenta-se como uma estrutura social racionalmente organizada, com divisão de atribuições e competências, de forma a atingir a eficiência. Para isso, consideram-se os cargos, não as pessoas que o ocupam, garantindo a impessoalidade. Com a hierarquia dos cargos, a burocracia espera que a autoridade seja estabelecida ao cargo e não às pessoas que o ocupam. Os ocupantes de cargos devem desempenhar suas funções, conforme os objetivos da organização, em padrões pré-definidos. A competência técnica e a meritocracia devem coibir as práticas que adotam critérios particulares e arbitrários para seleção, admissão, promoção, etc. A especialização na

administração garante a separação entre a propriedade e os administradores da burocracia, diferenciando-o do patrimonialismo. Portanto, na burocracia, espera-se que todos ajam conforme as normas e os regulamentos, criando rotinas para o alcance da eficiência máxima no sistema (CHIAVENATO, 2003).

A materialização da Reforma Administrativa do Estado Novo, na década de 1930, deu-se pela criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que objetivava a superação do patrimonialismo. Por isso, fez-se necessária a introdução da centralização, impessoalidade, hierarquia, sistema de mérito e a separação entre o público e o privado.

Os princípios das reformas desenvolvidas nesse período baseavam-se na escola clássica de administração, como a Administração Científica de Taylor, dos Estados Unidos, a Administração Industrial de Fayol, da França, e a Administração Burocrática de Weber, da Alemanha (WAHRLIC, 1974; SANDER, 2007a)

Marcelino (2003, p. 643) complementa que a orientação da reforma foi caracterizada como autocrática e impositiva por ocorrer em um período ditatorial (1937-45), o que contribuiu para que a administração assumisse as características de um sistema fechado². Adotando visão análoga à de Marcelino (2003), Lima Júnior (1998, p. 6) sustenta que essas ações, mesmo que tenham tido “caráter absolutamente pioneiro”, objetivavam, antes de implantar uma administração pública racional-legal, respaldar o próprio regime coercitivo característico de Vargas.

Se em nível de governo prevalecia a fragilidade entre a política e a administração, o início do século XX apresentou uma movimentação política e intelectual em busca de uma reforma cívica e ética da administração do Estado e da educação (SANDER, 2007a, p. 27). Paralelo a essa movimentação, na área da educação, ressalta-se o Movimento da Escola Nova, que trazia como bandeira a escola pública, universal e gratuita (SANDER, 2007a). De acordo com o *site* do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), os educadores que lideraram esse movimento, como Anísio Teixeira, Manuel Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, pregavam que a “função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.” (CPDOC, 2010).

²Conforme Chiavenato (2003), o termo sistema fechado é usado nas relações nas quais o meio ambiente era subtraído na explicação das causas. O termo sistema aberto pode ser compreendido como um conjunto de partes em constante interação e interdependência, constituindo um todo sinérgico orientado para determinados propósitos e em permanente relação de interdependência com o ambiente.

Importantes iniciativas foram tomadas pelo Governo Vargas durante as décadas de 1920 e 1930, em prol da educação, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; e a Constituição de 1934, que indicou a criação de um Plano Nacional de Educação³, que não foi efetivado naquele período, mesmo havendo indicação desde os primórdios de que seria necessário um sistema nacional único com padronização de conteúdos e avaliações, para combater as desigualdades que existiam, e ainda existem, num país de dimensões continentais.

Portanto, em meio a essa efervescência do período, Sander (2007b, p. 425) identifica nele a importante “fase precursora em que se estabeleceram os primeiros contornos conceituais e conteúdos iniciais da disciplina de administração escolar nos meios acadêmicos, que se consolidariam nas décadas seguintes”.

A educação profissional era apartada da educação em geral, tanto que os textos que tratam da organização dos modelos de educação no início do século XX não mencionam o importante fato relacionado à EPT, que é o marco da criação das chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, no governo Nilo Peçanha, em 1909. Como emergia uma burguesia industrial que dominava o mercado produtivo, necessitava-se de um modelo de educação condizente com essa nova estrutura, visto que o país realizava a transição de uma fase agrária para uma nova fase, urbana e industrial.

Contudo, essa educação precisava ser dosada, de forma que esses indivíduos não se tornassem esclarecidos e, como diz Manfredi (2002, p. 80), essa educação se constituía de “mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente”, validando a estrutura social excludente, auferida desde o Período Colonial.

A educação dos trabalhadores, mesmo sendo considerada essencial para o desenvolvimento industrial do país, era uma ação à parte da política educacional. As ações para a formação profissional não apresentavam vinculação à escola para a formação geral naquela época, sendo reservada para as classes menos favorecidas, reforçando a dualidade entre a formação geral e a formação profissional (RAMOS, 2014).

³ De acordo com Vieira *et al* (2020), as discussões iniciais sobre a criação do Plano Nacional de Educação foram a partir do primeiro governo Vargas, com a dualidade entre duas vertentes: os Pioneiros da Educação, representantes da Escola Nova, e os representantes da Igreja Católica. As discussões ficaram no plano teórico e só vieram a ser votadas na Câmara no ano de 1937. Com o golpe político, inicia o Estado Novo e o projeto de PNE é arquivado, juntamente com o ideal de uma escola e nação democrática. Somente anos mais tarde volta-se a discussão sobre o tema, quando o PNE foi direcionado na Lei nº 4.024/1961.

Com o enfoque tecnoburocrático para a administração, pautado no funcionamento eficiente das organizações, alinhado aos movimentos internacionais, em detrimento dos fatores políticos, humanos e éticos, essas ações deixaram reflexos na administração da educação e, nesse sentido, a pedagogia devia “oferecer soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados no cotidiano das instituições e sistemas de ensino” (SANDER, 2007a, p. 29). Nesse movimento, defensores desse enfoque organizacional foram buscar seus elementos teóricos na Europa e da América do Norte. (SANDER, 2007a).

A perspectiva burocrática, com reforço das normas legais rígidas adentrou o espaço escolar, gerando, com isso, fortes influências no processo pedagógico, que ainda permanecem em seu interior. O movimento, associado aos preceitos de Fayol e de Taylor, ocasionou a separação entre concepção e ação, com a separação das atividades e especialidades no interior da escola, a divisão do trabalho e as relações de poder, sendo que alguns eram responsáveis pela concepção teórica do ensino e outros pela execução das aulas (SILVA, 2009).

Autores brasileiros como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, precursores dos estudos sobre administração escolar no país, ao buscar por conceitos da Europa e da América Latina, procuraram defender a identidade cultural e os valores característicos do Brasil. Ainda que esses estudos não tenham alcançado toda a dimensão humana da administração no tocante à identidade brasileira, eles foram extremamente relevantes, visto que influenciaram o processo histórico de construção do conhecimento da administração da educação no país (SANDER, 2007a).

Desse modo, a **eficiência** foi o critério central das teorias da escola clássica de administração, protagonizadas por Fayol, Taylor e Weber. Nessa perspectiva, as instituições escolares se pautam na racionalidade econômica e na produtividade operacional, nas quais os indivíduos devem apresentar elevada relação produto/insumo. Porém, “a adoção dos princípios da escola clássica da administração pública obstaculizou o desenvolvimento de um enfoque interdisciplinar mais adequado à cultura e à sociedade brasileiras.” (SANDER, 2007a, p. 31).

A palavra “eficiência”, segundo o Dicionário Aurélio, vem do latim *efficientia* e significa a ação ou a virtude de produzir um efeito. Conforme tal, entendimento Sander (2007a) explica que se os protagonistas, no caso o Estado, ditam uma concepção de administração educacional ou de gestão escolar baseada na lógica econômica, na racionalidade instrumental e na produtividade operacional, adotarão como modelo de gestão a **administração escolar para a eficiência**.

As práticas e as teorias da administração da educação buscaram a inspiração nos ideais da administração pública vigentes na época, caracterizando que as duas áreas apresentam

interfaces e, ainda, que a segunda determina o *modus operandi* da primeira. Importante também reforçar que os pensadores pioneiros, mesmo com as limitações que encontraram naquele período, buscaram transpor os ideários das teorias administrativas por meio de movimentos de defesa da identidade e cultura dos valores brasileiros.

2.2.2 Fase Comportamental

A segunda fase da era republicana, intitulada de comportamental por Sander (2007a), está localizada historicamente no começo da 2ª Guerra Mundial, na qual a sociedade – representada pelos funcionários das fábricas, as organizações governamentais, as escolas e universidades – buscava o resgate da dimensão humana da administração, contra os princípios e práticas da escola clássica da administração. As bases teóricas dessa teoria comportamental da administração são a psicologia e a sociologia de orientação funcionalista (SANDER, 2007a p. 39).

Devido à tradição burocrática do serviço público brasileiro, e pelo fato de os conceitos do comportamentalismo não conciliarem com os conceitos weberianos, esse enfoque encontrou obstáculos para aplicação na administração pública brasileira. Tal ótica teve presença mais marcante na educação, sendo um clássico do pensamento administrativo dessa fase o texto de Alonso (1976), “O Papel do Diretor na administração escolar” (SANDER, 2007a).

Um dos pontos importantes que se obteve com a tentativa de superação do enfoque tecnoburocrático na administração da educação foi a concepção da “administração da educação como ato pedagógico”, que Sander (2007a, p. 42) apresenta como uma “gestão da educação a partir da aproximação direta ao fenômeno educacional, com o objetivo de interpretá-lo tal como se apresenta na vida real”, tendo como intento a “consecução eficaz dos objetivos intrínsecos dos sistema educacional e de suas escolas e universidades”(SANDER, 2007a, p. 42).

Mesmo que os estudiosos desse período não tenham conseguido superar problemas estruturais que afetaram e afetam a educação contemporânea, o autor afirma que se verificou a necessidade da adoção de um enfoque mais compreensivo e contextual para o estudo e o exercício da administração da educação.

Os adeptos do enfoque psicossociológico da administração da educação se preocupavam com o alcance dos objetivos inerentes à educação e aos aspectos pedagógicos das instituições e sistemas de ensino. Nesse sentido, Sander (2007a, p. 79 grifo do autor) define “a **eficácia como critério de desempenho pedagógico** da administração da educação e da gestão escolar”.

A palavra “eficácia”, segundo o Dicionário Aurélio, vem do latim *efficax* e significa a qualidade ou propriedade de produzir um efeito. Sander (2007a) compreende que, se os protagonistas no período organizacional se pautavam na racionalidade, na eficiência econômica, no período seguinte, os profissionais voltados para essa vertente psicossocial a estimulavam, desde que ela contribuísse para o alcance dos objetivos específicos de uma instituição educacional. Dessa forma, o critério de eficácia pedagógica sobrepõe o de eficiência econômica e está “estritamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistemas de ensino” (SANDER, 2007a, p. 79).

Portanto, num movimento de defesa às práticas impostas pelas políticas da administração pública, esse modelo de administração escolar para a eficácia pedagógica vai buscar no enfoque social e psicológico os meios para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais, que divergem da forma de administração de outras instituições.

2.2.3 Fase Desenvolvimentista

Nas décadas de 1950 e 1960, em um movimento internacional, os países europeus e aqueles indiretamente afetados pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, com a necessidade de reorganização, adotaram uma administração com enfoque desenvolvimentista. Para o alcance desse objetivo, os desenvolvimentistas propuseram a implementação de políticas e planos para o desenvolvimento econômico e social desses países (SANDER, 2007a).

Na administração pública, o governo Kubitschek (1955-60) adotou uma estratégia dual para lidar com práticas de clientelismo e do insulamento burocrático⁴ que estavam presentes no serviço público brasileiro. Por um lado, o governo manteve o clientelismo na administração direta, com o objetivo da manutenção da sua base de apoio político e, com isso, suavizava os entraves da burocracia tradicional sem enfrentamentos diretos (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018).

Por outro lado, na administração indireta, como assim também foi realizado nos períodos do Governo Vargas, foram criadas instituições paralelas e insuladas para desenvolver e coordenar as atividades do Plano de Metas. A administração descentralizada, representada pelas autarquias, empresas, institutos e grupos especiais *ad hoc*, eram organizados como ilhas

⁴ O insulamento burocrático é um movimento no qual a burocracia possui um alto grau de independência em relação aos controles político ou social. Representa uma ação deliberada de proteção de uma elite tecnoburocrática, que atuava com alto grau de autonomia e discricionariedade, com vistas ao desenvolvimento econômico ou mesmo focada em uma política pública específica. Com tal conduta, as instituições da administração indireta utilizavam o insulamento para afastar a dominação dos partidos políticos sobre as ações e programas governamentais (CAVALCANTE *et al*, p. 59).

de excelência no setor público, voltadas para a administração do desenvolvimento (LIMA JÚNIOR, 1998; COSTA, 2008).

Nesse contexto, manteve-se a abertura de um sistema que permitia a prática clientelista e as trocas de favores políticos e outra, que se constituía de um sistema meritocrático, no qual se desenvolviam capacidades técnicas que davam ao Estado a capacidade de entregar resultado e coordenar suas ações (MARTINS, 1997; ABRUCIO; LOUREIRO, 2018). Tal ação causou maior fragmentação na estrutura governamental, causando, inclusive, conflitos entre os ministérios do governo (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018).

No Brasil e demais países da América Latina, seguindo-se uma lógica econômica ditada pelos organismos internacionais, destaca-se “Aliança para o Progresso das Américas”⁵. Discorrendo sobre essa temática, Sander (2007a, p. 45) pontua que autores estrangeiros e seus seguidores nacionais utilizaram o enfoque desenvolvimentista para o alcance da modernização da administração pública, sendo este um pré-requisito para receber os “programas das agências de assistência técnica e ajuda financeira dos países industrializados”. Contudo, tais programas não observavam as características específicas da sociedade brasileira e ainda deparavam com a falta de efetividade política.

No campo da educação e na sua administração, esse enfoque voltou-se para a economia em um forte movimento internacional a partir da década de 1950, fortalecendo as teorias do capital humano⁶ e a formação de recursos humanos para atender a esse progresso. Dessa forma, nesse período, a educação era considerada como um fator estratégico para o desenvolvimento nacional, e os serviços educacionais eram planejados para atender às necessidades do processo de industrialização.

Como crítica ao enfoque desenvolvimentista, Tragtenberg (2005) problematiza o uso das “relações humanas, como técnica de manipulação de mão-de-obra, acima de tudo” (p. 224) e como um instrumento de controle que visa conter os conflitos nas corporações. O autor entende que as “relações humanas” foram transformadas numa técnica de poder simbólico, vez

⁵ Aliança para o Progresso nas Américas foi um projeto executado pelos Estados Unidos objetivando integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ascensão comunista na Rússia e com investimentos em Cuba. Nesse sentido, eles visavam conter tais movimentos e ofereceram “ajuda” aos países da América Latina para o seu desenvolvimento (MATOS, 2008).

⁶ Essa teoria foi elaborada na década de 1950 por Theodoro Schultz. Para os adeptos desta teoria, a educação aparece como o papel primordial capaz de potencializar a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, impulsionar o desenvolvimento econômico. Dessa forma, o capital humano seria capaz de explicar e reverter as diferenças de desenvolvimento econômico entre os países ditos periféricos e os centrais. E, além disso, propiciar a mobilidade individual (JÚNIOR, 2000, p. 326).

que “psicologiza os problemas, promove a regressão da esfera do social-político ao psicológico” (TRAGTENBERG, 2005, p. 225).

Saviani (2005) assevera que essa conjuntura do enfoque desenvolvimentista estava relacionada às concepções pedagógicas produtivistas, que edificaram a base de toda a reforma educacional, que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal enfoque se erigiu sob os “princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Durante esse período, organismos e agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Instituto Latino-americano e do Caribe de Planificação Econômica e Social (ILPES), o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE) impulsionaram o planejamento da educação. Na época, a educação era considerada fator estratégico para o desenvolvimento nacional. Portanto, “[...] os serviços educacionais eram minuciosamente planejados em função dos requerimentos de mão-de-obra para atender às necessidades do processo de industrialização”, sendo desenvolvida para atender ao mercado de trabalho (SANDER, 2007a, p. 46-47).

Em 1964, o país sofreu mais uma intervenção militar, dando início ao período ditatorial que perdurou até o ano de 1985. Nesse período, deu-se início à chamada “administração para o desenvolvimento”, com o crescimento da administração indireta. Esse movimento se justificava pela busca de “agilidade e flexibilidade de atuação dessas entidades”, melhoria do “atendimento das questões do Estado e da sociedade”, facilidade de aporte de recursos e de recrutamento, seleção e remuneração de pessoal. Na mesma linha dos governos de Vargas e JK, o que predominou nesse período foi uma dicotomia, de um lado, “um Estado tecnocrático e moderno, representado pelas entidades da administração indireta”, e, por outro lado, um “Estado burocrático, formal e defasado, que é o Estado da administração direta” (MARCELINO, 2003, p. 644).

Com a ascensão dos militares ao governo, Costa (2008, p. 850) enfatiza que “cumprisse o mesmo programa autoritário de supressão de garantias, cerceamento do Congresso, centralização de decisões, concentração de recursos e esvaziamento da federação”. Considerando o insucesso das experiências de reformas anteriores via Congresso Nacional, o Governo Castelo Branco preferiu expedir a reforma por decreto-lei, o Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (WAHRLICH, 1974).

A implantação da Reforma Administrativa de 1967 ocorreu em duas fases. A primeira (1967/1969) caracterizou-se por um esforço de descentralização de atribuições e racionalização de rotinas e pela ampla divulgação dos objetivos da Reforma. A segunda (1970/1973) foi regida por quatro critérios estratégicos: concepção sistêmica; gradualismo na execução; seletivismo na execução; e delegação de prestação de serviços de assistência técnica a instituição privada (WAHRLICH, 1974).

Com isso, a marca maior que se registrou na Reforma Administrativa de 1967 foi a expansão da administração indireta. Dessa forma, abriu-se espaço para o recrutamento sem concursos públicos, não se institucionalizando a organização weberiana. Martins (1997) critica esse movimento, pois trouxe uma série de consequências negativas, uma delas refere-se ao relacionamento conflituoso entre a administração direta e a indireta, devido à ausência de regras institucionais claras. Ressalvadas algumas “ilhas de excelência”, o que geralmente predominou no país foi a deterioração da “[...] prestação de serviços públicos básicos à população (tais como saúde, educação, assistência social e segurança pública), que estavam a cargo da administração direta” (MARTINS, 1997, p. 25).

Na visão de Bresser-Pereira (2001), o Decreto-lei nº 200/1967 pode ser considerado o primeiro momento da administração gerencial do país, ao realizar a tentativa de superação da rigidez burocrática. Contudo, esclarece que ela ficou muito prejudicada, em primeiro lugar pela manutenção de práticas clientelistas ao permitir a contratação de empregados sem concurso público na administração indireta, e, em segundo lugar, pelo não fortalecimento dos altos escalões da administração direta, também pela não realização de concursos.

Sob o impulso de agências de assistência técnica⁷ e financeira de países desenvolvidos, pelos organismos internacionais de cooperação técnica e organizações internacionais de crédito,

⁷ No final da década de 1960 vários acordos foram estabelecidos entre MEC/USAID/CONTAP com o objetivo de realizar reformas no ensino brasileiro, tendo como base o modelo norte-americano, englobando todos os níveis da educação brasileira. Dentre os principais, podemos citar a Assessoria para a Modernização da Administração Universitária, para o ensino superior, firmado em 30/06/1966. Para o ensino médio, visando a descentralização do controle do ensino, atribuindo responsabilidades aos Estados, em 31/03/1965 foi firmado convênio entre Diretoria do Ensino Secundário (DES) e o Conselho de Cooperação Técnica de Aliança para o Progresso (CONTAP). Em 30/12/1966 o convênio foi aditivado e realizada a inclusão de Acordo de Planejamento da Educação Primária, ressaltando a necessidade da descentralização. Para a criação de um centro de treinamento de professores, em foi realizado convênio entre a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e o MEC em 30/06/1966. Para treinamento de professores secundários, em 24/06/1966 foi firmado convênio de Assessoria Para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores do Ensino Médio no Brasil. Para incentivar e fortalecer a indústria editorial de livros didáticos e técnicos, em 06/01/1967 foi firmado o convênio entre MEC, USAID e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Para a promoção da educação rural, em 27/11/1967 foi firmado o convênio Educação Vocacional e Treinamento Rural entre MEC, CONTAP, Diretoria do Ensino Agrícola e o USAID (FRAZON, 2015; BOMBARDA, 2019).

o desenvolvimentismo pedagógico era visto com o objetivo de garantir produtividade e eficiência.

A partir da assinatura desses convênios internacionais, Saviani (2008, p. 297) afirma que, “configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação”. Nesse período, que foi um dos mais críticos da história brasileira – a ditadura militar – está inserida a construção da Lei nº 5.692/1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A referida lei instituía o regime de ensino com a profissionalização universal e compulsória no ensino do 2º grau.

Por meio da Lei nº 5.692/1971, os militares iniciaram a reforma da educação, por meio da qual o Ensino Médio deveria ser profissionalizado e o curso superior ser integrado às empresas para a formação tecnológica. “Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 310).

A esse respeito Manfredi (2002) comenta que

[...] essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 105).

Conforme Cunha (2014, p. 915) explicita, a Lei nº 5.692/1971 representou uma ruptura contra as tendências que se firmavam na política educacional, inspirada em Anísio Teixeira, que eliminava a formação profissional precoce do 1º ciclo, levando-a para o 2º ciclo e introduzindo uma base comum nos currículos dos diversos cursos do Ensino Médio.

A profissionalização universal e compulsória como concepção de educação não era defendida pelos educadores, “dentro e nem fora do MEC”. Segundo Cunha (2014, p. 918), ela não era recomendada pelos financiadores, os organismos internacionais, e estava bem distante da prática adotada nos Estados Unidos, sendo uma característica mais marcante no continente europeu. Os documentos apontavam que a profissionalização precoce (mercado de trabalho) não era aplicável, e direcionavam para a adoção de uma formação profissional com a associação escola e trabalho (mundo do trabalho). Contraditoriamente, o governo militar afirmou seu propósito e realizou intervenções por meio do MEC.

De acordo com Guimarães (2020), a profissionalização compulsória e universal foi bem contraditória, pois aparentemente ela combatia a dualidade ao tornar a formação para o trabalho obrigatória a pobres e ricos. No entanto, o que se desenrolou nos documentos legais seguintes foi justamente o contrário. Insatisfeitas, as escolas particulares buscaram os meios para burlar

a determinação legal e se diferenciar das escolas públicas. Nesse período, houve a multiplicação das escolas privadas, visto que aqueles que pertenciam à classe média direcionaram seus filhos da escola pública para a particular (GUIMARÃES, 2020).

A produtividade e eficiência eram questões centrais, sendo a tecnologia o novo ingrediente modernizador da educação e da sociedade como um todo. Com todo esse enfoque dado à educação como meio para se concretizar a realização do desenvolvimento dos países da América Latina, houve aumento do investimento público em educação e do número de instituições do sistema de ensino (SANDER, 2007a, p. 47).

O autor demonstra que tal crescimento não se mostrou satisfatório em termos de resultados para o crescimento econômico e tecnológico, sendo necessária a reavaliação do papel da educação na economia, política e cultura. A conclusão foi a de que, em termos de gestão da educação, o valor econômico é importante, mas não o suficiente para o seu sucesso.

Dessa forma, o autor explica que uma administração que visa atender as exigências políticas e educacionais da comunidade, que não se orienta apenas por critérios de eficiência econômica e eficácia pedagógica, irá se pautar pela **efetividade** como critério de desempenho político e não estará restrita apenas às "considerações internas de natureza instrumental e utilitária" (SANDER, 2007a, p. 81).

A palavra "efetividade", segundo o Dicionário Aurélio, vem do latim *efficere* e significa a faculdade de produzir um efeito real. O conceito surgiu com o objetivo de superação dos critérios de eficiência e eficácia, vez que a efetividade está imbricada ao sentido de dar as respostas reais às exigências da sociedade, ou seja, a consecução de objetivos sociais mais amplos.

De acordo com Sander (2007a), os profissionais que atuam na administração e gestão da escola que pautam seu trabalho nesse critério vão incentivar a eficiência econômica e a eficácia pedagógica desde que essa contribua para que as demandas políticas e exigências apresentadas pela sociedade sejam satisfeitas.

Durante esse período desenvolvimentista, faltou compromisso com a formação para a cidadania, que abriu espaço para a introdução de uma nova fase. Além disso, com o pacote de medidas violentas e autoritárias propostas pelo Governo Geisel, em 1977, a burguesia deixou de apoiar o regime militar vigente e se associou aos movimentos pela luta democrática (BRESSER-PEREIRA, 2012). Abrucio e Loureiro (2018) complementam tal fato, afirmando que a crise econômica vivenciada no final da década de 1970, associada ao crescimento das demandas democratizantes, fez com que a sociedade civil passasse a questionar o modelo autoritário e centralizador do regime militar. Sem a base econômica e o apoio político, o

governo não conseguia mais direcionar a ação de algumas estatais, perdendo o controle, o que contribuiu para a derrocada do regime.

Como as áreas da administração pública e da administração escolar configuram-se como interfaces, esse critério político vem justamente alertar sobre a importância do envolvimento concreto da sociedade por meio da participação. Os administradores reconhecem que, de fato, os modelos de eficiência econômica e eficácia pedagógica devem ser incentivados, mas apenas se corroborarem para o atendimento de demandas da sociedade na qual as instituições estão inseridas.

2.2.4 Fase Sociocultural

O país emergia de um período de mais de duas décadas de ditadura militar. Abrucio (2007) aponta que uma das principais preocupações dos atores políticos foi a tentativa de correção dos erros cometidos pelos militares, que acarretou severa crise econômica, agravada nos últimos anos pelo endividamento externo do país, ocasionando crescentes desigualdades sociais.

A reforma do Estado era uma das principais promessas da Nova República, interpretada por diversas bandeiras de luta, como a

[...] vigência efetiva do império da lei, desobstrução do Legislativo, aparelhamento da Justiça, reforma tributária, saneamento da previdência, implantação do sistema único de saúde, erradicação do analfabetismo, reforma do ensino básico, desenvolvimento regional (COSTA, 2008, p. 855).

Paralela a essa movimentação do governo, a sociedade civil se movimentava pela efetivação de suas demandas e anseios pela redemocratização. Na década de 1980, emergiu também uma vertente societal de reforma e gestão do Estado, cuja movimentação centrava-se na “reivindicação da cidadania e no fortalecimento do papel da sociedade civil na condução da vida política do país, pois questionava o Estado como protagonista da gestão pública” (PAES DE PAULA, 2005a, p. 154).

Essa movimentação propunha a rearticulação entre o Estado e a sociedade e adoção de métodos de uma democracia representativa e participativa. Essa vertente compreendia que “a reforma de Estado não é somente uma questão gerencial e administrativa, mas sim um projeto político” (PAES DE PAULA, 2005a, p. 155). Orientação esta absorvida por intelectuais e partidos de esquerda que se movimentaram a partir da década de 1980.

Nessa conjuntura, visando ao desenvolvimento de teorias condizentes com a cultura e a idiossincrasia do Brasil e demais países da América Latina, em oposição ao enfoque desenvolvimentista tratados anteriormente, Sander (2007a) corrobora esse movimento, no qual estudiosos brasileiros refletiam sobre o enfoque sociocultural para a administração pública e para a gestão da educação. Na época, estava em discussão a Teoria da Dependência⁸, que trazia as suas raízes no pensamento estruturalista da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)⁹, “protagonizado por Prebisch (1973) na economia e por Santos (2003), Cardoso e Faletto (1970) e outros pensadores da sociologia” (SANDER, 2007a, p, 49).

Desde as décadas de 1960 e 1970, os “[...] enfoques sociológicos e antropológicos¹⁰, de caráter interdisciplinar para o estudo e a prática da administração escolar” estavam em discussão, em que educadores se organizaram e criaram associações em diversas áreas do campo pedagógico, dentre elas a administração da educação¹¹. Os estudos críticos do período permitiram “acentuar a consciência dos educadores sobre a importância de analisar a educação no contexto da sociedade”, e, nesse sentido, ressaltar a relevância e a necessidade da adoção das ciências sociais na pesquisa e no exercício da administração escolar (SANDER, 2007a, p. 55).

Com a redemocratização, a primeira reforma da administração pública realizada acomodou os interesses das facções que apoiavam Tancredo Neves. Com a sua morte, José Sarney assume e apresenta um programa de governo com os objetivos de “racionalização das estruturas administrativas, formulação de uma política de recursos humanos e contenção dos

⁸ A Teoria da Dependência surgiu na América Latina nos anos 1960, com um esforço crítico, na tentativa de explicar o desenvolvimento socioeconômico da região, que haviam se orientado para a industrialização a partir da década de 1930, pela substituição das importações. Com a expansão do capital internacional, por meio das empresas multinacionais, fica demonstrado que era possível ao capital se desenvolver em um sistema que produz desenvolvimento e subdesenvolvimento (SANTOS, 2020).

⁹ A CEPAL, estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. (CEPAL, 2021).

¹⁰ Sander (2007a) apresenta algumas concepções de estudiosos da gestão da educação nesse período como Lourenço Filho, Mascaro, Niskier e Alonso.

¹¹ No ano de 1961 houve a fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) eclodiu do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. No evento foi delimitado o campo de estudo da administração escolar, mantidas as características e os princípios da administração clássica: A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à educação (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1962 *apud* Sander 2007a, p. 35).

gastos públicos” (MARCELINO, 2003, p. 647). Com esse programa, foi criada a primeira versão de Lei Orgânica da Administração Pública Federal após o Decreto-lei nº 200/1967.

A respeito das lutas e conflitos que emergiram na sociedade, na administração pública e na administração escolar, Sander (2007a, p. 61) intitula esse contexto como uma “arena de lutas”.

No Brasil testemunhamos esta evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda a atividade humana. As pesquisas e práticas políticas e administrativas no campo educacional dessa época se inserem nesse contexto (SANDER, 2007a, p. 61).

Houve crescimento da inquietação com relação ao estabelecimento da nova identidade do administrador e remodelação do seu perfil político e técnico, alinhado ao movimento sociopolítico da época. Pereira e Andrade (2005) realizaram uma análise das publicações científicas no período de 1983 até 1996, no qual demonstram que foi um período de fortes pressões conjunturais, tais como

[...] a transição democrática nos anos de 1980, a alta inflacionária, os movimentos sindicais do período, a irrupção de novos agentes coletivos na cena política, as expectativas suscitadas pelo início das reformas do Estado na primeira metade da década de 1990, além dos primeiros influxos da mundialização da economia (PEREIRA e ANDRADE, 2005, p. 1396).

Alinhada a essa nova definição estava a preocupação com a reconstrução das teorias do campo da administração escolar, partindo da tradição positivista e funcionalista liberal para uma "orientação interacionista de natureza sócio-histórica” (p. 63). O processo culminou no “surgimento de paradigmas conceituais e modelos analíticos, de variadas orientações intelectuais, no contexto internacional” (p. 63). Tais estudos se ancoravam nos “conceitos da teoria crítica, contradição dialética, totalidade multidimensional e construção social” em oposição às tradições positivistas e às orientações taylorista e fayolista de administração (SANDER, 2007a, p. 63).

Dessa forma, o período compreendido entre a década de 1970 e a década de 1980 foi marcado por intensa movimentação político-social, quando

[...] eclodiu uma renovada efervescência política no Brasil, protagonizada pelos movimentos de resistência da sociedade civil organizada em favor da democratização e da anistia política, ações que se aprofundaram com o movimento das Diretas Já e os

trabalhos da Constituinte que tiveram como resultado a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988 (SANDER, 2009, p. 74).

A Nova Constituição Federal buscava estabelecer outras bases para a soberania, a ordem social, a cidadania, a organização do Estado, as formas de deliberação coletiva, o financiamento do gasto público, as políticas públicas e a administração pública. Costa (2008, p. 858) afirma que “a promulgação da Carta Magna representou uma verdadeira reforma do Estado”. Já para Bresser-Pereira (1996) a Constituição Federal de 1988, para a administração pública federal, veio sacramentar práticas arcaicas e burocráticas.

Com as eleições diretas, Collor foi eleito com a proposta de uma reestruturação administrativa “no contexto da modernização do Estado, tratando de privilegiar o ajuste econômico, a desregulamentação, a desestatização e a abertura da economia”. Aprofundando o tratamento da questão, Costa (2008) considera que ela caminhou de “forma errática e irresponsável”, com o objetivo de alcance da desestatização e racionalização. A desestatização parte da premissa de redução das atividades do Estado, e a racionalização baseia-se no critério da eficiência. O que se viu, com base em Costa (2008, p. 862), foi a adoção do oportunismo neoliberal e o desmantelamento do setor público.

Na Constituição Federal de 1988, com a pretensão de reduzir as discrepâncias entre a administração direta e a descentralizada, aplicou-se o Regime Jurídico Único (RJU) a todos os servidores públicos, incluindo os celetistas, equiparando-os. Costa (2008) indica que o RJU criou sérios obstáculos ao equilíbrio das contas públicas e aos esforços de modernização empreendidos em todos os níveis de governo. Bresser-Pereira (2001, p. 21) é enfático ao caracterizá-la como um retrocesso em termos gerenciais, um “retrocesso burocrático” e afirma que “foi uma reação ao clientelismo, [...] mas também foi uma afirmação de privilégios corporativistas e patrimonialistas incompatíveis com o *ethos* burocrático”. Para o autor, a estabilidade traz custos altos ao Estado, em uma sociedade que deveria fazer a sua passagem para uma “administração pública moderna, eficiente, controlada por resultados, voltada para o atendimento do cidadão-cliente” (BRESSER- PEREIRA, 1996, p. 10). Com isso, entende que, no plano gerencial tentou-se uma volta aos anos 1930 e, politicamente, uma tentativa de retorno ao populismo e ao desenvolvimentismo dos anos 1950.

O governo Itamar Franco (1992-1995), que sucedeu ao de Collor (1990-1992), adotou postura tímida e conservadora em relação às reformas do Estado e a administrativa e, optou por manter sua base de apoio, restringindo-se a dar andamento ao processo de privatização (COSTA, 2008).

Diante de uma ebulição social, é imprescindível realçar os avanços alcançados com a democratização da esfera pública. A sociedade civil ansiava por participação nas decisões públicas. Com a Constituição Federal, a democracia direta foi institucionalizada, o que favoreceu o controle social da gestão do Estado e se recobrou a importância do planejamento.

Paralelo às reformas erráticas da administração pública, a sociedade civil continuava sua movimentação, sendo que

A história da gestão da educação se insere nessa efervescência política. Na realidade, ela é parte dessa efervescência, evidenciada pela intervenção crescente da comunidade científica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional, de defesa da escola pública, de valorização do magistério e de gestão democrática do ensino, movimentos que culminaram com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 1996) e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 (SANDER, 2009, p. 74).

As mesmas inadequações políticas e culturais das teorias organizacionais e administrativas que se aplicavam na administração pública refletiam com mais ênfase na gestão educacional. Dentre elas o “paternalismo do sistema administrativo brasileiro, a ênfase dada à dimensão processual da administração e a insuficiente base teórica em matéria de gestão da educação”, reflexo do caráter conservador da educação no país (SANDER 2007a, p. 52).

Diante desse contexto, Sander (2007a) enfatiza que os esforços foram feitos para a construção de uma concepção de modelos de gestão caracterizados com a sociedade brasileira em sua perspectiva econômica e cultural. Porém, a circulação internacional de conhecimento científico e tecnológico, produzido pelos países industrializados, continua sendo fonte para as pesquisas em educação no país. Esse movimento continua se acentuando “na nossa aldeia global, cada vez mais aldeia e mais global” (SANDER, 2007a, p. 58).

Com a ascensão dos estudos socioculturais, há a negação dos valores jurídicos, da racionalidade técnica e dos valores técnicos presentes nas fases organizacional e desenvolvimentista. Os defensores desse pensamento concebem “a organização como um sistema aberto e multicultural” (SANDER, 2007a, p. 82). Dessa forma, uma administração que visa à melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade, irá se pautar pela **relevância** como critério dominante.

A palavra “relevância”, segundo o Dicionário Aurélio, vem do latim *relevare* e significa grande valor, interesse ou importância. Para isso, ancora-se na participação cidadã. O termo configura-se como uma conexão lógica entre duas vertentes, estando, por um lado, a administração educacional e, por outro, a qualidade de vida coletiva construída historicamente tendo como base a cultura da coletividade, ou seja, à dimensão cultural.

Com essa mudança na concepção de sociedade e de educação, entram em cena outros elementos conceituais que são uma alternativa à aplicação dos critérios de eficiência, eficácia e efetividade: a relevância como critério de desempenho cultural. Nesse sentido, de acordo com Sander (2007a), os atores da educação e da sua administração irão adotar uma postura de zelar e construir o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo.

Sendo assim, podemos concluir, conforme assevera Sander (2007a), que a gestão escolar, que tem como critério a relevância cultural aponta para princípios como participação e autonomia, ambos pressupostos da gestão escolar democrática. Considerando que essa vertente compreende que a eficiência econômica, a eficácia pedagógica e a efetividade política só farão sentido se a relevância cultural estiver presente, ela pretende superar a imposição dada pela interface entre a administração pública e a administração escolar vigente no período da redemocratização do país.

2.3 A gestão pública e a gestão escolar na contemporaneidade

Com os avanços alcançados com a democratização da esfera pública, a sociedade civil ansiava por participação nas decisões públicas. Com a promulgação da Constituição Federal, a democracia direta foi institucionalizada, o que favoreceu o controle social da gestão do Estado e se recobrou a importância do planejamento. Nessa conjuntura, a perspectiva democrática de gestão escolar passa a compor os estudos e as publicações da década de 1980, no qual o pensamento crítico e a adoção da participação como estratégia político-pedagógica eram valorizados, prevalecendo as pesquisas que adotassem a análise sócio-histórica (SANDER, 2007a, p. 67).

Paralelo a todo esse movimento da redemocratização do país emergiram outras propostas com caráter neoliberal nas últimas décadas do Século XX, associadas a movimentos nacionais e internacionais. Elas materializaram-se em reformas administrativas e institucionais nos setores da administração pública, com reflexos diretos na gestão da educação, ou seja, a transposição dos conceitos empresariais e comerciais para a administração pública e para a administração da educação. Com isso, decisões administrativas foram impostas no sentido de aumentar a produtividade, a eficiência econômica e a produtividade, independentemente da relevância cultural e do seu significado substantivo (SANDER, 2007a).

Nesse movimento, Paro (2016) relata que, na década de 1980, já se discutia a gestão democrática como utopia, antes do estabelecimento de princípios constitucionais e da previsão

na legislação que rege a educação do país. O autor questionava como esta poderia permitir o acesso das camadas menos favorecidas à participação nos processos decisórios da escola e no desenvolvimento da autonomia da escola por meio da participação dos sujeitos que participam da vida escolar (professores, alunos, funcionários e pais).

Com a emergência de um novo contexto, na década de 1990, ao avaliar tais perspectivas conceituais e categorias analíticas, Sander (2007a, p. 70) afirma que “estamos diante de versões revisadas das teorias econômicas do capital humano e da administração para o desenvolvimento que captaram as atenções da academia educacional, nas décadas de 1950 e 1960, e perderam força nos anos 1970 e 1980”.

2.3.1 Governo FHC

Com a ascensão do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995, houve a criação Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), que tratou da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), alinhada ao movimento de reforma denominado *New Public Management*, em andamento nos países desenvolvidos.

A administração pública gerencial, também chamada de Nova Gestão Pública (*New Public Management*), cuja abordagem de gestão é o gerencialismo, é "um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade" (SECCHI, 2009, p. 354).

Nos países considerados mais desenvolvidos, após a Segunda Guerra Mundial, houve um crescimento do Estado, devido ao aumento da demanda por serviços sociais e científicos por ele promovidos, tais como a educação, a saúde e a previdência social, trazendo à tona o Estado do Bem-Estar Social¹² europeu. Com sua consolidação nesses países e, como reação a ele, ascende o neoliberalismo, que prega a diminuição do tamanho e as funções sociais do Estado.

Em meio a esse movimento, na segunda metade da década de 1980 na Grã-Bretanha, surge a administração pública gerencial, inspirada nas estratégias de gestão das empresas privadas. A resposta a esse desafio e dualidade entre Estado Social e neoliberalismo deu-se pela

¹² O Estado Social se tornou dominante nos países desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial após o alcance dos cinco objetivos do Estado, no quadro dos regimes democráticos, de ofertar segurança, liberdade, bem-estar econômico, justiça social e proteção da natureza. Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o Estado se assumiu como Estado Desenvolvimentista (BRESSER-PEREIRA, 2010a, p. 113).

modificação da forma de administrar a oferta dos serviços públicos, por meio da Reforma Gerencial, que:

[...] (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executoras e reguladoras; e - o que é mais importante - (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010a, p.115).

As ideias da administração pública gerencial foram introduzidas na região latino-americana como sugestão em documentos emitidos por organizações internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as agências regionais, como o Centro Latino-Americano de Administração de Desenvolvimento (CLAD)¹³ (OLIVEIRA, 2015). Durante o Consenso de Washington¹⁴ foi organizado um pacote de medidas de ajustamento com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial para o continente latino-americano (PAES DE PAULA, 2005a).

No Brasil, a *New Public Management* ou a administração pública gerencial foi introduzida por Bresser-Pereira, enquanto atuou como Ministro da Administração e Reforma do Estado no Governo FHC. O ministro defendia a tese de que o país havia passado pelo patrimonialismo, pela administração pública burocrática e que estes modelos não mais atendiam ao desenvolvimento do Estado brasileiro, sendo necessário realizar uma reforma gerencial, introduzindo o gerencialismo (BRESSER-PEREIRA, 2010a). Por conseguinte, adotou como “estratégia principal atacar a administração pública burocrática, ao mesmo tempo

¹³ O Centro Latino-americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) é um órgão multilateral que tinha como objetivo realizar a reforma do Estado na América Latina. Bresser-Pereira foi seu diretor no período de 1995 a 1998, quando alterou esse objetivo para outro menos pretensioso, “debater e difundir as ideias da reforma gerencial”. Enquanto seu dirigente estabeleceu também a realização de um grande congresso anual, com capacidade quase total de autofinanciamento, contando com a participação de especialistas da área. O primeiro foi realizado no Rio de Janeiro. Com essas ações, conseguiu impulsionar a reforma da administração pública na América Latina (BRESSER-PEREIRA, 2010b).

¹⁴ Em reunião realizada em Washington no ano de 1989, após avaliar reformar ocorridas em países como México e Chile, os participantes chegaram ao “consenso” sobre a eficiência de reformar orientadas para o mercado. Tem suas origens nas experiências de reformas realizadas nos anos 1980, como o Reino Unido e outros países com orientação para o mercado. As reformas orientadas para o mercado tornaram-se um parâmetro para a América Latina (PAES DE PAULA, 2005a).

em que defendia as carreiras de Estado e o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 24).

Bresser-Pereira (2010b) afirma que a reforma administrativa brasileira não foi determinada pelo Consenso de Washington, visto que ela partiu de uma iniciativa nacional. Segundo o autor, a reforma gerencial brasileira “não se incluía no receituário da ortodoxia convencional, na medida que buscava fortalecer o Estado, que havia sido transformado na fonte de todos os males, a reforma não contou com o apoio do Banco Mundial.” (BRESSER-PEREIRA, 2010b, p. 184).

Os estudos de Paes de Paula (2005a) indicam que a reforma gerencial teve o seu início com o Governo Collor, que anuiu às recomendações do Consenso de Washington. No governo FHC, houve um movimento um pouco diferente, pois já havia ficado demonstrado que a adesão ao movimento neoliberal causaria um desmonte do Estado e das políticas sociais. Dessa forma, o governo FHC migrou para a terceira via¹⁵.

A reforma administrativa sofre severas críticas com relação ao seu caráter neoliberal. Bresser-Pereira (2010a) a defendeu naquele período¹⁶ e ancorou-se na justificativa de que ela coaduna tanto com governos de esquerda quanto de direita, e que, ao tornar eficientes os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado, ela afirma o caráter político do Estado Democrático Social (BRESSER-PEREIRA, 2010a).

Com base nas investigações realizadas, nas análises da crise do Estado e nas experiências adquiridas na imersão realizada no Reino Unido, Bresser-Pereira (2010b) assevera que adaptou o modelo europeu à realidade brasileira. Segundo o seu entendimento, o serviço público brasileiro da década de 1980 podia ser retratado nas três crises que vivenciava: crise de legitimidade, advinda da crise do regime militar; a crise de adaptação ao regime democrático recente, no qual vivenciava a tentativa populista de voltar aos anos 1950; e uma crise moral, que levou ao *impeachment* de Fernando Collor de Melo (BRESSER-PEREIRA, 1996).

¹⁵ A política da terceira via, na concepção de Anthony Giddens, é a possibilidade de elaboração de uma nova social-democracia ou um liberalismo social, defendendo uma atitude positiva perante o livre-mercado, o individualismo e a globalização e desaprovando o protecionismo econômico, cultural e social. Ainda caracteriza a terceira via como centro-esquerda ou esquerda moderna. No Brasil, esta concepção foi introduzida pelo pragmatismo adotado no governo FHC, com políticas orientadas para o mercado (PAES DE PAULA, 2005a).

¹⁶ O autor apresenta uma nova abordagem para compreender o papel do Estado e do mercado para o desenvolvimento de países em desenvolvimento como o Brasil, o neo-desenvolvimentismo. Em recente estudo publicado, Bresser-Pereira (2021, p. 9) indica a importância do Estado, pois compreende “a partir de uma perspectiva marxista, que o papel do Estado na economia é garantir as condições gerais da acumulação de capital (educação, cuidados de saúde, instituições que garantam o bom funcionamento dos mercados, investimentos na infraestrutura, investimentos em ciência e tecnologia, e um sistema financeiro interno capaz de financiar em moeda nacional os investimentos) para que os empresários inovem investindo.”

Conforme Bresser-Pereira (1996) afirma, no Brasil, quando a Reforma Gerencial foi lançada, no ano de 1995, os cidadãos exigiam do Estado uma oferta de serviços públicos que estivesse além da capacidade da nação, ocasionando uma lacuna fiscal, política e administrativa. Para solucioná-las e suprir as demandas sociais existentes, a estratégia seria tornar a administração pública mais eficiente. A reforma gerencial proposta teve três dimensões: a institucional, a cultural e a gestão. A primeira refere-se à reestruturação do Estado, a segunda refere-se à transformação da cultura burocrática em cultura gerencial e a última refere-se às práticas das ideias gerenciais pelos gestores (PAES DE PAULA, 2005a).

As principais ações dos governantes nesse período de redemocratização buscavam a correção dos reflexos deixados pelo período da ditadura militar, registrados na elaboração da Constituição Federal de 1988. Contudo, ao se tratar de reformas administrativas, a experiência que o país possuía era a de períodos de regimes autoritários, como a Reforma Administrativa Burocrática no Governo Vargas e o Decreto-lei nº 200/1967. Seria a primeira reforma administrativa em período de redemocratização. Além disso, o governo Collor havia deixado sequelas muito negativas com o desmantelamento promovido no Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996; ABRUCIO, 2007).

Conforme Costa (2008, p. 864), o objetivo da reforma do PDRAE era o de promover a “transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente” com o foco em si mesma e com o controle das funções por ela realizadas, para uma “administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania”.

Para o alcance dessa estratégia, Bresser-Pereira (1996) indicou a necessidade de uma estrutura de Estado reformada. Para isso, o PDRAE sugere uma classificação de quatro setores dentro do Estado. Os setores são o núcleo estratégico do Estado, as atividades exclusivas de Estado, os serviços não-exclusivos ou competitivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Os tipos de propriedade para cada um dos setores são a pública estatal, para o núcleo estratégico e para as atividades exclusivas de Estado, a pública não-estatal, para os serviços não-exclusivos de Estado, e a privada, para a produção de bens e serviços para o mercado.

O primeiro setor representa o núcleo estratégico, em que são definidas as leis e as políticas públicas, em nível federal, estadual e municipal. Neste setor, a eficiência é menos importante que a efetividade, visto que há de se verificar se as decisões de governo atendem aos interesses nacionais. Nos demais setores, o critério da eficiência é fundamental (BRESSER-PEREIRA, 2001; BRASIL, 1995)

No segundo setor, são atividades executadas exclusivamente pelo Estado, como a Polícia, a Regulamentação, a Fiscalização, o Fomento e a Seguridade Social Básica. (BRESSER-PEREIRA, 2001; BRASIL, 1995).

Para os serviços não-exclusivos de Estado ou competitivos, como a educação, a saúde, os centros de pesquisa, os museus e os serviços sociais autônomos, a intenção era a de transformar as fundações estatais em “organizações sociais¹⁷”, adotando-se os chamados “Contratos de Gestão¹⁸”. Dessa forma, poderiam receber dotação orçamentária, com renda derivada, integral ou parcialmente, de recursos do Tesouro (BRESSER-PEREIRA, 2001; BRASIL, 1995).

Para a produção de bens e serviços para o mercado, a propriedade é privada, por isso, foi objeto das privatizações realizadas, visto que mercado controla as empresas comerciais (BRESSER-PEREIRA, 2001; BRASIL, 1995).

O PDRAE caracterizou os modelos de administração pública com caráter evolutivo, sendo a patrimonialista, a burocrática e a gerencial. A primeira, apresenta a corrupção e o nepotismo inerentes, inaceitáveis em uma sociedade na qual vigora o capitalismo e a democracia. A segunda possui controles fortes, visando evitar a corrupção e o nepotismo, por isso parte de uma prévia desconfiança dos administradores públicos. A terceira considera todos os princípios da administração pública burocrática, mas se diferencia no controle, pois “deixa de se basear nos processos para se concentrar nos resultados” (BRASIL, 1995). Costa (2008, p. 866-867) critica esse caráter de evolução dado à administração pública brasileira no documento e reforça que “todas as organizações possuem cultura gerencial – algumas mais burocráticas; outras mais orgânicas e flexíveis”.

O novo modelo de gestão, que deveria ser implantado nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), tinha como características

[...] administração profissional, autônoma e organizada em carreiras; descentralização administrativa; maior competição entre as unidades administrativas; disciplina e parcimônia no uso dos recursos; indicadores de desempenho

¹⁷ As Organizações Sociais (OS) são entidades públicas não estatais destinadas a absorver atividades publicizáveis. A partir da Lei nº 9.637/1998, as associações civis sem fins lucrativos voltadas para os serviços sociais e científicos podem ser transformadas em OS por um contrato de gestão e receber dotação orçamentária pública total ou parcial (PAES DE PAULA, 2005a, p. 128).

¹⁸ Os contratos de gestão são um instrumento firmado entre uma Organização Social e o Estado, pelo qual ela passa a receber uma dotação orçamentária pública total ou parcial para a prestação de serviços. Nele são estabelecidas as metas a serem atingidas em um determinado período de tempo, além de indicadores para mensurar o desempenho da instituição (PAES DE PAULA, 2005a, p. 128).

transparentes; maior controle dos resultados; e ênfase no uso de práticas de gestão originadas do setor privado (PAES DE PAULA, 2005a, p. 130).

Compilando todas as características relativas ao modelo de gestão da administração pública gerencial apresentada, Secchi (2009) relaciona alguns valores a ela condizentes, tais como a produtividade, a orientação ao serviço, a descentralização, a eficiência na prestação de serviços, a competitividade e a *accountability*¹⁹.

Bresser-Pereira (2006) afirma que o modelo implantado é adequado às demandas da construção democrática brasileira, pois incentiva a iniciativa, a realização, a flexibilidade, a descentralização, a participação dos envolvidos e o uso das inovadoras ferramentas. O autor afirma o ideário de descentralização e a delegação de autoridade e que, para isso, precisa definir claramente os setores no quais o Estado deve operar.

Contudo, esse entendimento é bem contraditório. Paes de Paula (2005a) analisou quesitos como a centralização do poder decisório no núcleo estratégico do Estado, o resgate do ideal tecnocrático com a “burocracia flexível” e a inserção limitada da sociedade civil nos processos decisórios, pois o processo decisório cabe ao núcleo estratégico do Estado. A autora ainda afirma que

[...] ao optar pela reforma e administração pública gerencial, a vertente gerencial não realizou a contribuição imaginada para a democratização do Estado brasileiro. O controle democrático da burocracia pública, o modelo de gestão pública participativo e os mecanismos de participação popular permaneceram no nível do discurso e da idealização (PAES DE PAULA, 2005a, p. 150).

Desse período, emergiram duas emendas constitucionais alinhadas à reforma, a EC nº 19/98 e a EC 20/98²⁰. Bresser-Pereira (2001) alerta que a Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998²¹ foi uma parte da Reforma Gerencial, e que muitas das mudanças institucionais

¹⁹ De acordo com Secchi (2009, p. 354), *accountability* é “um termo de difícil tradução para o português. Literalmente *accountability* significa a prestação de contas por parte de quem foi incumbido de uma tarefa àquele que solicitou a tarefa (relação entre o agente e o principal). A *Accountability* pode ser considerada o somatório dos conceitos de responsabilização, transparência e controle.”

²⁰ Gomes *et al* (2012) analisaram as duas emendas constitucionais (19/98 e 20/98) e o PDRAE. Os autores afirmam que estes documentos atingiram o corpo de servidores públicos, vez que foram tratados de modo contábil, visando realizar o ajuste fiscal tão buscado na década de 1990. Dessa forma, a vertente social e a discussão do papel do Estado sobre as demandas da sociedade não recebeu a atenção necessária dos governantes nesse período. Portanto, uma redução drástica no número de servidores, dependendo da forma que for feita, pode levar à decadência de serviços públicos como educação, saúde, assistência social, previdência, etc. Nesse período, a educação pública federal foi fortemente afetada com a não renovação do quadro de servidores públicos. As contratações temporárias de professores substitutos minimizaram os problemas, mas não os resolviam (GOMES *et al*, 2012).

²¹ Na visão de Loureiro, Abrucio e Pacheco (2010), a EC nº 19/98 surge visando a redução ou estancamento de abusos corporativos presentes nos artigos do texto constitucional de 1988, tais como redução de gastos com pessoal

promovidas foram infraconstitucionais, ou seja, realizadas por meio de normas, preceitos, regulamentos e leis que estão abaixo da Constituição Federal de 1988.

A EC nº 19/98, além de introduzir o princípio da eficiência no *caput* do art. 37 da Constituição Federal de 1988 e estabelecer a previsão de teto para a remuneração dos servidores públicos, restringiu cargos de confiança, disciplinou a participação social na administração pública direta e indireta, estabeleceu a transparência e a publicidade da remuneração dos agentes públicos e permitiu a assinatura de contratos de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010b).

A EC nº 20/1998 alterou o regime de aposentadoria do serviço público, passando a exigir combinação de idade mínima, tempo mínimo de exercício no serviço público (10 anos) e na função (5 anos) e a extinção da aposentadoria por proporcionalidade.

Ao analisar os governos do período de redemocratização, Abrúcio (2007, p. 75) afirma que as ações realizadas por eles “[...] não ficaram circunscritas a um dos períodos governamentais em análise. Seus impactos, entretanto, foram fragmentados e diversos, sem que por isso fossem menos importantes”. Conclui que a reforma proposta por Bresser-Pereira não alcançou a força necessária para efetivação devido à pouca importância dada a ela pelo núcleo central do poder, pela forte oposição petista, que tachava todas as ações do governo FHC como neoliberais e pelo fato da sociedade estar mais preocupada com a estabilidade monetária e responsabilidade fiscal. Ou seja, não foi dada a mesma importância ao tema da gestão pública.

Apesar dos problemas estruturais apontados por Abrúcio (2007), o autor relaciona cinco movimentos inovadores que emergiram nesse período e que aprimoraram a administração pública brasileira: a questão fiscal com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal no ano 2000; a maior participação social nos governos estaduais e municipais; as diversas inovações com relação às políticas públicas da área social como saúde, educação e recursos hídricos; a elaboração de propostas em torno do Plano Plurianual e da ideia de planejamento; e, o governo eletrônico, que trouxe maior transparência e potencial redução de corrupção (ABRUCIO, 2007).

Mesmo que a reforma não tenha sido implementada em sua totalidade, pela opção governamental de focar suas ações na estabilização econômica do país, direitos republicanos tornaram-se uma preocupação central da sociedade, que passou a cobrar do Estado. Mesmo com retrocessos, em especial no campo democrático, houve um progresso para a administração pública, que se modernizou e ganhou eficiência, especialização técnica, moralidade, publicidade e transparência (COSTA, 2008).

e de privilégios de setores do funcionalismo estabelecidos pelo Regime Jurídico Único e o acréscimo do princípio da eficiência ao texto da Constituição Federal de 1988.

O entendimento de Paes de Paula (2005b) sobre a Reforma Bresser é de que ela fragmentou o aparelho do Estado. Os formatos organizacionais criados não substituíram os antigos, ocasionando a convivência de ambos. O projeto das agências executivas e das organizações sociais não obteve o alcance desejado e com relação ao seu funcionamento, não alcançaram o padrão de eficiência e atendimento ao público almejado. E sintetiza que

[...] o Estado gerencial enfatiza a boa administração, mas não se direciona para a superação das contradições e conflitos sociais, resultando em um Estado distanciado dos problemas políticos que é reforçado pela nova administração pública, pois esta não se volta para a evolução dos sistemas administrativos e deixa de enfrentar adequadamente a complexidade e os desafios da dinâmica política (PAES DE PAULA, 2005a, p. 98).

Esse movimento pôde ser verificado na promulgação da Lei nº 9.394/1996. Em um movimento paralelo ao das reformas ocorridas, caminhavam as demandas da sociedade civil no campo da educação, arduamente alcançadas no processo de redemocratização e discussão da Constituição Federal de 1988. A sociedade civil ansiava por uma Lei de Diretrizes e Bases que abarcasse as suas reivindicações sociais. A lei promulgada, no entendimento de Oliveira (2015) representou a

[...] culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Na área da educação, o modelo gerencial foi apresentado como a solução dos problemas da escola brasileira e nos demais países da América Latina. Apresentado como uma proposta inovadora, ele se baseava na descentralização administrativa dos processos dos sistemas de ensino, com reflexos internos nas escolas. De acordo com Peroni (2012), “há um hibridismo nas concepções e práticas vivenciadas pelas escolas, misturando desde os princípios do patrimonialismo e do clientelismo até a administração burocrática e a gestão gerencial”

Ao realizar o exame das reformas empreendidas, com enfoque na educação, Sander (2009) indica

[...] uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, enfatizando os princípios da eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção

maciça da tecnologia da informação. [...] Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado e qualidade substantiva e de sua validade ética e relevância cultural (SANDER, 2009, p. 75).

Diante dos fatos expostos, Sander (2001) indica que as propostas educacionais que emergiram e que ainda emergem nesse contexto de administração pública gerencial focam a “eficiência, competitividade, privatização, estândares, qualidade total, avaliação de desempenho. O seu objetivo é lograr elevados níveis de desenvolvimento humano para competir na nova sociedade do conhecimento” (SANDER, 2001, p. 116).

Com os marcos legais, a concepção de gestão escolar democrática passa a compor os discursos políticos no sentido de enaltecer a participação da comunidade nos processos escolares. No entanto, o direcionamento dado continuou bem distante da proposta inicial de uma gestão democrática, vez que as práticas centralizadoras ainda persistiam na gestão nas escolas brasileiras, e a tradução do discurso para a prática continuam um desafio (SANDER, 2009).

Com essa abrangência, as orientações e diretrizes, criadas por meio das políticas públicas são determinadas ou mesmo impostas aos órgãos da Administração Pública. Portanto, elas refletem o ideário da administração pública gerencial, visto que houve a introdução do estabelecimento de índices e metas no campo educacional, demonstrando uma interface entre Administração Pública e Administração da Educação.

2.3.2 Governos democrático-populares

A história da mobilização social do Brasil remonta ao Período Colonial, alcança um ápice no governo Goulart, sofre um embate com o golpe militar de 1964, e, a partir da década de 1970 e com maior ênfase na década de 1980 retorna com maior força. Sendo assim, a participação social é uma reivindicação que persiste há tempos e que atingiu uma culminância na elaboração da Constituinte (PAES DE PAULA, 2005a).

De acordo com Paes de Paula (2005a), essa vertente antagônica ao modelo neoliberal ascende uma nova concepção no âmbito da vertente societal, que compreende a Reforma do Estado como um projeto político e não apenas aspectos administrativos e gerenciais. O discurso dessa vertente é de desenvolvimento de uma nova concepção de reforma do Estado, objetivando a

[...] implementação de um projeto político que procura ampliar a participação dos atores sociais na definição da agenda política, criando instrumentos para exercer um maior controle social sobre as ações estatais e desmonopolizando a definição e implementação das ações públicas (PAES DE PAULA, 2005a, p. 155).

Esse discurso e concepção se manifestaram de forma fragmentada na década de 1990. De acordo com Paes de Paula (2005a, p. 157), somente em 2002, com uma “coalizão que agrega setores populares, partidos de esquerda e centro-esquerda e setores do empresariado nacional” a aliança popular-nacional se apresenta como uma alternativa ao movimento social-liberal do governo FHC.

Com o início de um governo democrático-popular (Lula 2003-2010), reacende-se a expectativa de avanços sociais, diminuição da extrema pobreza e resgate da dimensão sociopolítica de gestão. A proposta do governo estava ancorada na crítica ao modelo vigente durante a década de 1990, em que houve a eclosão do neoliberalismo no governo FHC e na revitalização do Estado. Essa vertente teve apoio dos movimentos sociais, que foram a base dos governos de Lula e de Dilma.

Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficiente no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

Em concordância com Oliveira (2015), Paes de Paula (2005a; 2005b) também indicou que o governo continuou a adotar as práticas gerencialistas da gestão anterior. Oliveira (2015) relata que “as disputas no interior do próprio governo resultaram em uma política educacional pendular e ambígua”. Ao mesmo tempo em que abarcaram setores historicamente excluídos do sistema educacional, por meio do Programa Bolsa Família, houve uma forte interlocução com empresários, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Nesse sentido, permitiu-se o acesso de sujeitos antes excluídos do sistema educacional e, ao mesmo tempo houve “destacada interlocução do governo com as entidades representativas dos empresários”, ao promover o Programa Universidade para todos (ProUni) e a ampliação do Financiamento Estudantil (FIES) (OLIVEIRA, 2015, p. 636).

O funcionalismo público, em especial, almejava mudanças, devido às bases sindicalistas e de movimentos sociais que sustentaram a eleição do Presidente Lula. Em seu primeiro governo, Lula apresentou o “Plano de Gestão Pública para um Brasil de todos”. Nesse

documento, porém, não são apresentadas propostas quanto à estrutura da administração pública nos moldes do plano do governo anterior, o PDRAE.

Martins (2003) realizou análise do documento “Plano de Gestão Pública para um Brasil de todos”, no início do mandato do Presidente Lula. Ele o caracterizou como uma proposta ousada de revitalização da Administração Pública Federal, por ser um projeto singular, abrangente e participativo, ao envolver os sujeitos para o alcance da estratégia de Estado promotor do desenvolvimento e da justiça social. Para isso, a proposta inicial do governo foi a de fortalecer a burocracia governamental, condizente com os anseios da sociedade brasileira.

O governo Lula era contrário às reformas propostas no PDRAE, por caracterizá-lo como neoliberal. Contudo, Abrúcio (2011) aponta que, paradoxalmente, as propostas e as metodologias de monitoramento e avaliação constantes do documento, para medição das políticas públicas, foram adotadas nesse governo acompanhando a lógica neoliberal. Sendo assim, “as políticas públicas puxaram a gestão”, “com a adoção fragmentada e difusa da gestão por resultados” (ABRUCIO, 2011, p. 123).

Ao aplicar esses parâmetros no nível dos processos, algumas áreas da administração pública federal como o Ministério do Desenvolvimento Social, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde, e mesmo a Casa Civil, coordenadora do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e do programa Minha Casa Minha Vida melhoraram o seu desempenho (ABRUCIO, 2011).

Com relação à educação, Abrúcio (2011, p. 124) indica algumas inovações alcançadas nesse período, numa linha de continuidade da administração pública gerencial, porém com viés societal (Paes de Paula, 2005b), como o ProUni (Programa Universidade para Todos), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a criação do piso nacional para o magistério, o modelo de compras governamentais e no Plano de Ações Articuladas, importante instrumento de planejamento estratégico que o MEC estabeleceu em milhares de municípios.

As políticas públicas citadas, mesmo tendo como eixo executor as regras da administração pública gerencial, apresentaram uma vertente societal, uma vez que a sociedade foi inserida nas discussões a respeito de sua definição (PAES DE PAULA, 2005b). Houve, ainda, uma expansão do acesso aos direitos garantidos pela CF/1988 à população mais pobre. Essa ação se deu pela ampliação do rol de áreas, políticas e programas na agenda pública do governo (ABRUCIO e LOUREIRO, 2018).

Outra política pública desenvolvida no governo Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e

Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O PDE é um ato do poder executivo e, portanto, diferente do PNE. Seu aspecto positivo é o combate ao ensino de má qualidade. Com esse intuito, no segundo mandato do governo Lula, o IDEB foi instituído, pelo Ministro Fernando Haddad. O índice é composto das notas do Prova Brasil e do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). A partir dessa configuração gerencial, é possível inserir a política social pelo governo federal. Para aquelas escolas com índice abaixo da média esperada, são tomadas providências como o apoio técnico e financeiro para sua melhoria.

A redistribuição dos recursos entre municípios já estava vinculada ao quantitativo de alunos matriculados desde o governo FHC. No Governo Lula, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef) foi extinto e criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Ao contrário do governo FHC, no Governo Lula, as políticas públicas é que puxaram a agenda da gestão (ABRUCIO, 2011). O autor assevera, ainda, que o governo Lula pode ser caracterizado de modo singular pela “falta de uma agenda prioritária e centralizada para a questão da gestão pública, resultando na adoção de novos modelos de gestão de forma dispersa e fragmentada nas políticas públicas” (p. 123). Nesse sentido, o autor compreende que houve avanços na área social, e retrocessos no âmbito do desenvolvimento da gestão.

Diante disso, mesmo que não tenha ocorrido um modelo mais amplo de gestão por resultados para o conjunto da administração pública federal, os “dois parâmetros fundamentais da Era Lula, que são a governança mais participativa e combate à desigualdade”, de fato progrediram durante o seu governo (ABRUCIO, 2011, p. 123).

Uma importante política pública desse período foi a criação dos Institutos Federais no ano de 2008. Após esses intensos debates dentro da Rede Federal, o Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou os 38 IFs e instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no âmbito do sistema federal de ensino, vinculado ao Ministério da Educação. Nesse sentido, emerge uma nova instituição a partir do reordenamento da RFEPCT, pois utilizou estruturas, e as instituições preexistentes (CEFETs, EAFs, ETFs e E.Vs) deixaram de existir com as nomenclaturas anteriores para constituírem os IFs.

A partir desta nova institucionalidade, em contextos emergentes²², a EPT passa a ser tratada com olhar diferenciado da formação apenas para o mercado de trabalho, pois agora a visão do trânsito formativo dos estudantes se direciona para a formação para o mundo do trabalho. Os IFs, como instituição que visa o desenvolvimento local e regional e a emancipação dos sujeitos, se apresentam como uma nova institucionalidade, que se efetiva a partir dos preceitos de inclusão, justiça social e equidade (MOROSINI, 2014).

No ano de 2009, já no segundo mandato, houve a tentativa de produção de um anteprojeto de Lei Orgânica da Administração Pública Federal, com a proposta de trazer maior flexibilização organizacional e da gestão de pessoal, acompanhada pela construção de instrumentos de gestão por resultados. No entanto, o projeto não foi levado adiante pelo governo (ABRUCIO, 2011; PESSOA, 2015).

Segundo Pacheco, R. (2004), que compôs a equipe do MARE, responsável pela reforma ao lado de Bresser-Pereira, algumas características da gestão pública contemporânea não estiveram presentes nas ações do governo Lula (2003-2010). O objetivo de aumentar a qualidade dos serviços públicos e a efetividade na formulação e na avaliação das políticas públicas não foi desdobrado em ações com vistas ao seu alcance. Com a política salarial proposta por este governo, não se alcançaria a eficiência econômica. Entende-se, ainda, que princípios como a responsabilização e transparência retrocederam ou não avançaram nesse governo (PACHECO, R., 2004).

No Governo Lula, foi instituído o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), conhecido como “Conselhão”. Essa ação trouxe representantes de diversos setores sociais e econômicos para discutir temas relevantes à República. Embora o CDES não tenha tido caráter decisório, ele trouxe maior permeabilidade social para as decisões políticas presidenciais, aproximando a sociedade da definição das políticas públicas do Estado. Nesse sentido, “a escolha pela ampliação dos mecanismos participativos é, evidentemente, um mérito da gestão Lula no plano da administração pública” (ABRUCIO, 2011, p. 131).

Os conselhos gestores foram incorporados à Constituição Federal na tentativa de superação das práticas patrimonialistas e clientelistas presentes na administração pública brasileira. Por meio deles, a sociedade participa de forma ativa na implementação e formulação de políticas públicas. Contudo, só surtirão os efeitos desejáveis se os conselheiros conhecerem

²² Os contextos emergentes são configurações em construção dentro do campo educacional, observadas em sociedades contemporâneas, que convivem em tensão com concepções pré-existentes que refletem as tendências históricas nesse campo. Os IFs se inserem nesse contexto ao se proporem como uma alternativa entre um modelo neoliberal e um modelo tipo ideal weberiano (MOROSINI, 2014).

o funcionamento da máquina pública e propuserem medidas capazes de serem convertidas em leis (PAES DE PAULA, 2005a).

As ações voltadas à transparência do serviço público também foram aprimoradas. Com a criação da Controladoria Geral da União (CGU), o Governo Lula fortaleceu e ampliou o sistema de controle interno do Estado, que se estendeu aos estados e municípios. De extrema relevância para a democracia brasileira, também foi criado o Portal da Transparência, que alargou o controle interno e externo. Visando combater a corrupção, devido à descentralização da rede de políticas públicas, as atividades da Polícia Federal foram ampliadas e consolidadas (ABRÚCIO, 2011).

O controle institucional do poder público visou garantir a participação da sociedade na gestão de políticas públicas e programas promovidos pelo Governo Federal, mesmo em meio a percalços e aprendizados. Dessa forma, é inegável que a participação cidadã se efetivou cada vez mais no ciclo das políticas públicas, e, com isso, “o Estado se tornou mais visível e permeável para a sociedade.” (ABRUCIO, 2011, p. 130).

A escolha pela ampliação dos mecanismos participativos é, evidentemente, um mérito da gestão Lula no plano da administração pública. Mas cabe frisar a dificuldade que o governo petista teve em lidar concomitantemente com a ampliação da democracia deliberativa e o jogo tradicional da democracia representativa brasileira, identificada nos padrões de relacionamento com o Congresso Nacional, baseados principalmente na troca de cargos – na casa dos milhares – e verbas por apoio. Dito de outra forma, se um lado foi marcado por enormes inovações institucionais – embora nem sempre ainda bem-sucedidas – no outro esteve presente a reprodução da mesma forma de conquista de maioria parlamentar que vigorou noutros governos (ABRUCIO, 2011, p. 132).

A relação entre política e administração trouxe inúmeros conflitos internos para o governo, o que comprova que a reconstrução da democracia é um desafio constante nas relações estabelecidas no governo e entre este e a sociedade, como reforçam Abrucio e Loureiro (2018, p. 38)

[...] o grande desafio nas democracias contemporâneas está em combinar a ação eficiente do Estado na gestão de suas políticas públicas com os princípios democráticos de maior inclusão de atores políticos nas decisões, garantindo-se assim a contínua responsabilização dos que decidem.

As três reformas administrativas marcadas historicamente não foram concluídas e, segundo Abrúcio (2011), transitaram na gestão do Governo Lula. Pode-se ressaltar a relevância alcançada pela gestão pública no contexto político nos últimos anos, a diversidade e pluralidade de atores, valores, visões e coalizões em convergência ao lado de uma fragmentação ocasionada

por esta divergência. Em contraposição aos anos 1930 e anos 1960, houve um crescente compartilhamento federativo das políticas públicas. E por fim, a incompletude já mencionada das reformas iniciadas, mas que seguem inconclusas.

Gomes *et al* (2012, p. 179) compreendem que a gestão Lula se manifestou antagônica em alguns processos, visto que empreendeu

[...] suas políticas de modo ambíguo, ora avançando rumo a uma agenda mais progressista, afinada com os interesses dos movimentos sociais, ora insistente nos marcos fundamentais da agenda consolidada nos anos 1990, condicionando a totalidade da gestão aos limites fiscais.

Dentre os vários autores consultados como Abrucio (2011), Abrucio e Loureiro (2018), Bresser-Pereira (2010; 2012), Costa (2008), Pacheco, R. (2004), Paes de Paula (2005a; 2005b) e Oliveira (2015), contrários ou favoráveis à reforma empreendida no governo FHC, compartilham da visão de antagonismo nas ações dos Governos Lula e Dilma, visto que muitas das ações por eles formuladas apresentaram caráter de continuidade das ações do governo anterior que tanto rebateram. Tal fato se revela bastante contraditório, visto que destoam das reivindicações dos movimentos sociais que o apoiaram.

Com a eleição de Dilma Rouseff, houve a continuidade e o reforço de políticas de inclusão social. Dentre os autores que tratam dessa questão, Pessoa (2015) defende a posição de que o Governo Dilma deu continuidade à agenda da administração pública do governo Lula, de reforçar a democracia participativa. Por meio das medidas distributivas, continuou com o foco na redução das desigualdades sociais. Com a implantação de um programa de reestruturação do aparelho de Estado, por meio de novas nomeações de servidores públicos e criação de novas carreiras, sob o regime estatutário, o Estado brasileiro alcançou maior capacidade de formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas, enfatizando o perfil contrário às iniciativas intentadas no Governo FHC.

Dessa forma, houve a ampliação das políticas sociais de combate à desigualdade, dos instrumentos de participação social e um aprimoramento dos mecanismos de transparência e controle do Estado (PESSOA, 2015).

Uma importante medida do governo Dilma foi a promulgação da Lei nº 12.527/2011, a Lei de Acesso à Informação. Com o objetivo de dar cumprimento ao inciso XXXIII do art. 5º, o inciso II do § 3º do art. 37 e o § 2º do art. 216 da CF/1988, a lei visa garantir o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos do governo, dar informações de interesse particular dos cidadãos ou do coletivo em geral e ainda realizar a gestão da

documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem (BRASIL, 2011).

Em contraste com o movimento de desenvolvimento da participação, no governo de Dilma Roussef (2011-2016), houve a intensificação de uma polarização política em torno da defesa ou acusação do Partido dos Trabalhadores. Porquanto, foram marcados por uma crise econômica e política, que associado à crise econômica, abriu caminho para o *impeachment* da presidenta.

Na visão de Abrucio e Loureiro (2018, p. 49), uma das principais razões da crise presidencial no segundo governo Dilma, e que levou à aprovação de seu *impeachment*, está relacionada à sua incapacidade de lidar com a relação entre política e burocracia. Denúncias de corrupção colocaram em evidência as dificuldades que emergem do presidencialismo de coalizão.

De acordo com Tatagiba e Galvão (2019), as classes que já possuíam histórico de mobilização social, como os trabalhadores e estudantes, continuaram manifestando. A novidade nesse período foi a emergência de um maior ativismo de setores médios e dominantes, que fomentaram o antipetismo e o conservadorismo, iniciando um novo período para a administração pública brasileira.

2.3.3 Retorno de governos com inspiração neoliberal

O governo de Michel Temer (2016-2018) é aberto com a proposição de um conjunto de reformas, redução do papel e das funções do Estado e um retrocesso do processo de fortalecimento da capacidade estatal. Tal ação caminhou na direção oposta ao adotado pelos governos petistas anteriores. Nesse sentido, o que se observou foi um “desmonte ou esvaziamento gradativo de políticas públicas e a desconstrução da capacidade técnico-administrativa e relacional do Estado” (CARNEIRO, BRASIL, 2021, p. 25).

Um forte marco desse governo, com reflexos sobre as políticas sociais foi a PEC 241/2016, que ficou conhecida como a PEC do teto de gastos. O documento propôs o limite dos gastos sociais ao valor orçado em 2016/2017, devendo ficar congelado por 20 anos. Sua tramitação pelo Congresso foi rápida, visto que foi submetida e aprovada no final de 2016, resultando na EC nº 95/2016.

A alteração constitucional tem demonstrado seus reflexos no cotidiano das instituições públicas que precisam rever suas ações, reduzir e remodelar suas propostas de oferta de serviço público à sociedade.

Ainda nesse governo foi aprovada a Reforma Trabalhista, que, devido ao período de recessão econômica e declínio do mercado de trabalho, também teve tramitação rápida no Congresso Nacional, como a anterior. A reforma aponta para a direção da precarização do mercado de trabalho.

O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017) analisa o reflexo dessas reformas na atuação dos Conselhos Nacionais. No início de seu governo, Temer editou uma Medida Provisória com um conjunto de alterações e extinções de ministérios. Com essa mudança de prioridade no Estado, as metas e compromissos firmados pelos Conselhos foram revistos, e, não apenas as políticas públicas foram definidas, como também a atuação desses colegiados. Como tais conselhos são compostos por servidores e muitos deles não possuem dotação orçamentária própria, eles correm sério risco de chegar à extinção devido à falta de recursos humanos e também pelos cortes determinados em nível nacional desenvolvidos (AVELINO, ALENCAR, COSTA, 2017).

Alinhado a esse movimento de reforma, no governo Temer houve o marco legal introdutório da governança pública, por meio do Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017. Mesmo que sua discussão remonte da reforma gerencial e das propostas de alterações de formas de controle no serviço público, no governo Temer é que ela foi indicada como modelo para a administração pública brasileira.

Para a sua implantação, foi elaborado o Guia da Política de Governança Pública, que seguiu as orientações de organizações internacionais, notadamente da OCDE e do Banco Mundial. Secchi (2009) explica que a Governança Pública surgiu para responder à reestruturação das relações de poder, após as transições democráticas na América Latina, sendo que alguns autores compreendem que ela é uma consequência da administração pública gerencial.

Há uma multiplicidade de áreas que tratam do termo governança, como as relações internacionais, teorias do desenvolvimento, a administração privada, as ciências políticas e a administração pública (SECCHI, 2009). Neste trabalho, trataremos da interpretação do termo no campo da administração pública, remetendo a uma mudança do papel do Estado na resolução das adversidades.

A adoção do termo governança remete ao pluralismo de atores que podem e devem ter o direito de influenciar na definição e na construção das políticas públicas. Pode significar o reforço dos mecanismos públicos de participação, com a diminuição da exigência de critérios essenciais para atuar nos processos de decisão, ou seja, um resgate político no campo da administração pública (SECCHI, 2009).

O termo governança vem sendo usado desde a década de 1990, sob o impulso do Banco Mundial e das Nações Unidas (BRESSER-PEREIRA, 2010b). Nesse tipo de governo, participam um grupo maior de pessoas e entidades e existe, portanto, um maior grau de responsabilização social. O autor considera as expressões governança democrática e democracia participativa como semelhantes. Nas sociedades nas quais a primeira prevalece, está sendo realizada a transição do papel do Estado, de apenas uma democracia representativa para uma democracia participativa (BRESSER-PEREIRA, 2010b, p. 203).

Três fatores podem ser considerados os impulsionadores da governança pública, sendo: (1) desafios aos sistemas de governo imposto pela complexidade e a diversidade da sociedade; (2) a incapacidade do Estado em lidar com problemas coletivos, representado pela ascensão de valores neoliberais e esvaziamento do Estado; e, por último, (3) a crescente popularidade da administração pública gerencial (SECCHI, 2009).

Contudo, em meio a tantas reformas que trabalham pela desconstitucionalização de direitos sociais adquiridos, surgem dúvidas e questionamentos sobre a real intenção ao se impor tais condições, expedidas quase sempre por decretos. Além disso, ainda seguem orientações de organismos internacionais que, pelo seu histórico nas últimas décadas, estão voltados aos interesses de mercado.

O Governo Bolsonaro (2019-atual) inicia com a mesma vertente de aprofundamento das reformas de Estado do governo anterior, direcionando-se para transformações radicais, tendo como resultado a redução dos direitos sociais arduamente alcançados no texto constitucional. Sob o título de “Plano Mais Brasil”, consubstanciado em três PECs, o governo afirma que busca mudanças na administração pública com o objetivo de “criar condições para impedir novas crises das contas públicas, como a que o país atravessou nos últimos anos, e oferecer estabilidade fiscal à União e aos entes subnacionais”. Inicialmente propõe uma reforma ministerial, que se aprofunda e traz reflexos na oferta das políticas públicas, ocasionando o seu esvaziamento e o desmonte da arquitetura participativa (CARNEIRO; BRASIL, 2021).

Continuando nessa linha de desmonte, em 11 de abril de 2019 foi exarado o Decreto nº 9.759, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Devido à sentença proferida em ação direta de inconstitucionalidade, os conselhos criados por lei foram mantidos. Porém, os demais foram todos extintos.

A construção do desenvolvimento da participação, alcançado por árduas discussões, foi introduzido pela Constituição Federal de 1988. A respeito da desconstrução que vem sendo realizada, Carneiro e Brasil (2021) declaram que

[...] a arquitetura participativa no país foi construída desde os anos 1990, imbricando-se com a gestão, o controle social e, em alguns casos, com a própria formulação dessas políticas. Isso implicou a incorporação de lógicas e práticas participativas e deliberativas às tomadas de decisão, bem como o desenvolvimento de capacidades estatais políticas e relacionais. As desconstruções no campo da participação institucionalizada, portanto, trazem em seu bojo retrocessos em relação à inclusão política e à democratização das relações Estado-sociedade (CARNEIRO; BRASIL, 2021, p. 35).

Em meio a toda essa efervescência, a sociedade é, ainda, acometida pela instalação da Pandemia do COVID-19²³, o que obrigou o governo Bolsonaro a uma flexibilização de suas regras fiscais, sendo, para isso, necessário direcionar suas ações de forma contrária às iniciadas no ano de 2019. Contudo, as medidas adotadas pelo governo para o enfrentamento da pandemia são uma reação transitória e reativa e, de forma alguma, representam a agenda governamental, com foco na contenção de gastos e redução do tamanho do Estado.

O governo sinalizou sua intenção com a continuidade ao processo reformista, visando à promoção do ajuste fiscal para o equilíbrio das contas públicas. Em 2020, por meio de sua equipe econômica encabeçada pelo Ministro Paulo Guedes, apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 32/2020), que intitula de “Novo Serviço Público” ou “Nova Administração Pública”, na qual tenta realizar a Reforma Trabalhista imposta ao mercado de trabalho em 2017 no âmbito do Serviço Público brasileiro.

Segundo o texto da PEC 32/2020, a proposta parte de três orientações:

[...] (a) modernizar o Estado, conferindo maior dinamicidade, racionalidade e eficiência à sua atuação; (b) aproximar o serviço público brasileiro da realidade do país; e, (c) garantir condições orçamentárias e financeiras para a existência do Estado e para a prestação de serviços públicos de qualidade (BRASIL, 2020)

De acordo com o documento, a proposta tem por finalidade tornar a gestão mais moderna e adequá-la às diretrizes de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Secchi (2021) realizou uma análise sistemática do conteúdo da proposta e faz importantes considerações.

O autor aponta que a reforma proposta consagra “mais da metade (53%) de seu conteúdo total e 74% do seu conteúdo efetivo (dispositivos substantivos) para a regulamentação da relação de trabalho com o servidor público” (SECCHI, 2021, p. 14). A área de recursos humanos, embora importante, é apenas uma das áreas do amplo espectro da administração

²³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Informações disponíveis em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

pública. No documento, há uma ausência de conteúdo relativo às políticas de gestão pública e de desenho do Estado não tratados (desenho organizacional, compras e contratos, auditoria e controle, participação, privatização e mercantilização) ou tratados superficialmente (orçamento e finanças, descentralização, implementação interorganizacional). Diante disso, o autor compreende que esta poderia ser etiquetada como “reforma do funcionalismo público” (SECCHI, 2021, p. 09).

Além do foco no servidor público, Secchi (2021) aponta que a proposta apresenta conteúdo patrimonialista. A reforma visa alterar os modelos de concurso público universalizados pela Constituição Federal de 1988, com reflexos sobre a estabilidade do servidor público, na gestão do desempenho e nos meios de recrutamento para cargos de dirigentes.

Gomide *et al* (2021) realizaram uma análise comparada da burocracia aplicada em países desenvolvidos e em desenvolvimento, como o caso do Brasil, e dos indicadores internacionais de desempenho da administração pública, uma vez que as características do serviço público brasileiro estão sendo questionadas pela PEC 32/2020. Os autores afirmam que a burocracia federal brasileira apresenta uma estrutura de boa qualidade, ao mesmo tempo em que apresenta um desempenho mediano em termos de governança, eficácia, controle e percepção de corrupção. Essa divergência pode estar na esfera política, visto que a burocracia está subordinada à esfera política e a sua qualidade depende dessa liderança.

Por isso, mediante as análises realizadas, concluem que o recrutamento por meio de concurso está correlacionado à eficácia do governo e está relacionada à característica do controle da corrupção e aumento do desempenho da governança. “Tal achado corrobora a hipótese de que a estabilidade na carreira é importante para os países menos desenvolvidos, que são mais favoráveis a práticas de patronagem” (GOMIDE *et al*, 2021, p. 19).

Diante de toda essa efervescência política, assistimos ao ciclo da história da administração pública se repetir, conforme as próprias palavras de um presidente com viés neoliberal, quando adentrou o governo brasileiro na década de 1990 e encontrou um Estado desmantelado

A situação agravou-se a partir do início desta década, como resultado de **reformas administrativas apressadas**, as quais **desorganizaram centros decisórios importantes**, afetaram a “**memória administrativa**”, a par de desmantelarem sistemas de produção de informações vitais para o processo decisório governamental (MARE, p. 06 grifo nosso).

Nesse sentido, o Brasil em um curto espaço de tempo republicano, em termos históricos, passou e continua passando por várias etapas e reformas. Essa conjuntura reflete diretamente na forma de se realizar a administração da escola pública, configurando-se a administração pública como uma interface da administração escolar.

Diante dessa discussão, podemos analisar e verificar que a opção institucional do governo por um ou outro modelo vai estar de acordo com seus objetivos, natureza e com a forma como interpreta a realidade educacional, tendo em vista que esta não possui neutralidade (SANDER, 2007a). Com isso, afirma-se, mais uma vez, que a administração pública e a administração escolar apresentam interfaces.

2.4 O paradigma multidimensional de administração da educação

Realizado o retrospecto histórico da administração pública e da gestão escolar brasileira “sob a luz da história política e cultural do país”, Sander (2007a) considera que, somente por meio de uma “aliança entre a filosofia, a ciência política e pedagogia” é que se pode explicar a “teoria e a prática educacional vigentes numa sociedade historicamente situada” (p. 102). O autor procurou dimensionar as várias faces que compõem o conceito e a práxis da administração escolar, bem como a interface entre esta e a administração escolar, como um paradigma multirreferencial que o autor denomina de “Paradigma multidimensional da administração da educação”.

O termo “paradigma” foi introduzido por Thomas Kuhn, que sustenta que “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes” (KUHN, 1970, *apud* OLIVA, 1984, p. 76). Pode ainda ser definido como o conjunto de aspectos filosóficos, sociais, culturais e tecnológicos que consolidam a unidade de uma comunidade científica. Kuhn distingue dois usos para o termo, sendo um mais global, como uma teoria ampliada, e o outro como exemplos compartilhados, ou seja, a aprendizagem por meio de problemas (KUHN, 1970, *apud* OLIVA, 1984). O paradigma multidimensional de administração da educação se insere no primeiro grupo, no qual estão os modelos heurísticos.

Para a construção de um modelo multidimensional da educação, Sander (2007a) se inspira no pensamento de Edgar Morin, que preconizou a teoria do pensamento complexo, com o paradigma da complexidade, que deve se contrapor a um paradigma da simplificação. Morin (2002) afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de caráter inter e politransdisciplinar poderiam resultar em análises

satisfatórias de tais complexidades. E complementa que é preciso promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que permite distinguir, separar, dividir esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução.

O Paradigma Multidimensional de Administração da educação é constituído por quatro dimensões simultânea e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Com essa proposta, o autor espera poder “dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às demandas e necessidades das instituições de educacionais da atualidade”, baseada na especificidade do campo de estudos da gestão da educação. Nesse sentido, os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância correspondem a um desempenho administrativo hegemônico (SANDER, 2007a, p. 92).

Essa perspectiva torna possível valorar a qualidade da educação em termos substantivos e instrumentais. A qualidade substantiva da educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional (SANDER, 2007a).

Para definir a concepção do paradigma multidimensional de administração da educação, o autor parte de quatro pressupostos:

Primeiro, a educação e a administração são concebidas como realidades globais e complexas, que para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si. Segundo, no sistema educacional existem preocupações teleológicas²⁴, substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico, e preocupações externas relacionadas com a política e a sociedade mais ampla. Quarto, o ser humano, como autor individual e social da construção de seu mundo e suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral (SANDER, 2007a, p. 93).

Considerando o trecho citado, ficam evidentes alguns preceitos para a construção da proposta. A condição humana como ser antropológico, que se relaciona social e politicamente também irá definir a natureza do paradigma proposto, visto que esse ser é que irá promover a gestão escolar, com seu enfoque multirreferencial. Sander (2007a, p.93) esclarece que “[...] é esta concepção antropossociopolítica da condição humana que define a natureza do paradigma multidimensional e administração da educação como instrumento heurístico e praxiológico”.

²⁴ Do grego *telos*, que significa fim e *logos*, discurso. Que se baseia na premissa que algo tenha uma finalidade, uma teleologia, uma causa final, um fim. De acordo com essa perspectiva, analisa-se aqui, se os objetivos estão sendo cumpridos ou desviados.

Tais conceitos elucidam sobre o universo multirreferencial da administração da educação, no qual duas dimensões substantivas e instrumentais se articulam ao mesmo tempo e dialeticamente com duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas, conforme Quadro 03 elaborado por Sander (2007a, p. 93).

QUADRO 3 – O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL E SUAS DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural Critério de Relevância	Dimensão Pedagógica Critério de Eficácia
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política Critério de Efetividade	Dimensão Econômica Critério de Eficiência

FONTE: Sander, (2007a, p. 93).

Cada uma das dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação apresenta seus critérios definidores, sem tirar a característica de simultaneidade entre elas. A dimensão econômica trata dos recursos financeiros e materiais e da organização das instituições. O critério definidor dessa dimensão é o da **eficiência** e racionalidade econômica e produtividade operacional, na utilização dos recursos e instrumentos tecnológicos.

A dimensão pedagógica se refere aos princípios e técnicas para o alcance **eficaz** dos objetivos da instituição de ensino para cumprir o seu papel econômico, político e cultural na sociedade, sendo antes, portanto, uma prática pedagógica e não somente um ato empresarial. Nessa dimensão, estão inseridos os processos de ensino e aprendizagem, desde a concepção de ensino nos seus projetos políticos pedagógicos até a metodologia usada para a garantia de aprendizagem. O gestor deve saber buscar os meios disponíveis, conforme a realidade da comunidade escolar e local, para a realização do ensino-aprendizagem, o que relaciona esta dimensão a dimensão econômica.

A dimensão política engloba as estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional e de suas instituições. As dimensões política e pedagógica são influenciadas por variáveis externas às organizações de ensino, devendo se atentar a isso para o alcance da **efetividade** para o atendimento das necessidades sociais e demandas políticas da comunidade na qual está inserida. Esta dimensão trata da percepção e interpretação do gestor com relação à realidade externa à escola, bem como das influências desse exterior nas atividades escolares internas.

A dimensão cultural, cuja característica básica é a sua visão de totalidade que abarca os diversos aspectos das pessoas e grupos que integram o sistema educacional, tem como objetivo a promoção da qualidade de vida humana coletiva. O critério de **relevância cultural** faz essa concepção de administração escolar ser pertinente e significativa, pois ela traz a possibilidade da reflexão sobre as crenças e os valores, as orientações filosóficas, visto que é baseada em conteúdos substantivos e éticos e, ainda, comprometida com a qualidade de vida e com o desenvolvimento humano (SANDER, 2007a).

Diante da propositura de um paradigma para o direcionamento da administração da educação, os atores nela envolvidos deverão construir, desconstruir e reconstruir suas ações paulatinamente. Nesse sentido, deverão continuamente voltar a atenção aos seus processos de formação. Sander (2007a) apresenta quatro qualificações básicas para a escolha e a formação de gestores escolares: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural.

A primeira, a qualificação econômica, visa o desenvolvimento da eficiência para captar e utilizar os recursos para o cumprimento da sua função de ofertar educação de qualidade. A segunda, a qualificação pedagógica, refere-se à ampliação da eficácia para formular e coordenar objetivos educacionais para a consecução da formação cidadã. A terceira, a qualificação política, refere-se ao alargamento da sua percepção e interpretação dos ambientes externos que influenciam a educação e, para isso, devem desenvolver estratégias para driblar dificuldades que irão surgir. Por fim, a qualificação cultural, que culmina as anteriores, pois se norteia a partir delas e abarca a sensibilidade do gestor escolar para “conceber soluções educacionais e administrativas e na liderança para implantá-las” (p. 113), tendo como foco promover a qualidade de vida humana coletiva dentro da escola, com reflexos sobre a sociedade em que está inserida.

Sobre as quatro dimensões do Paradigma Multidimensional de Administração da Educação, o autor apresenta suas interligações e culmina na sua proposta de administração escolar para a relevância cultural, que traz em si preceitos de gestão escolar democrática.

2.5 A gestão escolar democrática

2.5.1 Movimentos Sociais e os marcos legais

De acordo com Sander (2007a), as instituições públicas de ensino têm sido objeto de estudo no que concerne à sua gestão, em especial a gestão escolar democrática a partir da década

de 1980, persistindo até a atualidade. Essa busca de cientificidade e de explicações para a gestão escolar emergiu concomitante aos movimentos da sociedade civil que reivindicavam a redemocratização do país.

Importante ressaltar que a sociedade vem passando por mudanças importantes, do ponto de vista econômico, político, cultural e que afetam todos os setores, inclusive a escola que, por sua vez, como integrante deste contexto social, deve se adaptar constantemente. Portanto, vislumbrar como essa concepção de gestão reflete sobre a sociedade é de extrema importância.

Segundo Paro (2012), a administração escolar que seja efetivamente comprometida com a transformação social deve se atentar à sua especificidade, em termos políticos, ser antagônica ao modo de administrar uma empresa e articulada aos interesses da maioria da população. Com isso, não se trata apenas de rejeitar preceitos de administração geral, mas de “revê-los à luz do novo paradigma que, no caso, só pode ser a escola democrática e comprometida com a transformação social” (PARO, 2012, p. 200).

Dessa forma, percebe-se uma mudança do paradigma de administração educacional para gestão educacional. De acordo com Lück (2015), a mudança de paradigma pressupõe sua superação e não a negação de um em relação ao outro, pois para que se tenha uma gestão competente não se presume deixar de lado os processos administrativos que envolvem a gestão.

Paro (2012) e Lück (2015), seguem a mesma linha de pensamento ao concordarem que é sabido que toda nação que preza por um desenvolvimento sólido deve primar por uma educação de qualidade:

A melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada, somente se dará, caso consigamos promover, o mais urgente possível, um salto de qualidade em nossa educação. (LÜCK, 2015, p. 21).

A democratização da educação era uma luta dos movimentos sociais²⁵ que buscavam a transição democrática com o fim do regime militar. A educação pública, gratuita e de qualidade era um anseio social. Os artigos 205 e 206 trouxeram as concepções de educação para o país que adentrava um novo período democrático, dentre eles a gestão escolar democrática.

²⁵ No ano de 1986 foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação, que elaborou um documento intitulado “Carta de Goiânia”, com as propostas para a construção do capítulo destinado à educação na nova constituição. O documento encontrou barreiras na Assembleia Nacional Constituinte e dessa forma, conseguiram uma introdução parcial dos princípios propostos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – Gestão Democrática Do Ensino Público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

A gestão escolar democrática, inicialmente proposta para todo o âmbito da educação, ficou restrita à escola pública. Foi nesse contexto que ascendeu o uso do termo gestão, em detrimento de administração, com o objetivo de caracterizar a nova lógica e a alteração no formato dos processos decisórios (LÜCK, 2015).

Estabelecidos os princípios da Constituição Federal, a materialização requeria legislação específica para isso. Sendo assim, no final da década de 1980 e início da década de 1990, inicia a discussão sobre uma nova lei que estabelecesse as diretrizes e bases da educação nacional, de forma a garantir a realização das mudanças significativas propostas para se efetuar a democratização do ensino no país. Contudo, o país vivenciava um novo momento, menos frutífero com relação às movimentações sociais que a década de 1980, uma vez que ascendia a proposta neoliberal.

Tivemos dois projetos de LDB: um delineado por Dermeval Saviani, no qual as reivindicações da área educacional foram incorporadas em sua totalidade, e outro Projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que não contemplava todas as reivindicações, sendo este último sancionado sem qualquer veto (SAVIANI, 2010).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 20/12/1996. Visando ao alcance da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a lei determina alguns princípios para a educação brasileira. Dentre eles está o princípio da gestão escolar democrática, tratado explicitamente no inciso VIII do art. 3º da lei que disciplinou a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

A LDB nº 9.394/1996 ainda estabelece tal disposição, complementada pelo artigo 14:

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).

No art. 15, é inserido o princípio da autonomia, fundamental para a execução da gestão escolar democrática:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Contudo, Paro (2007) critica o modo como foi inserida a regulamentação na lei, ao transferi-la para nível dos sistemas de ensino, deixando sua iniciativa para definição em nível de estados e municípios, que poderiam estar articulados ou não com interesses democráticos.

Drabach (2010) também faz uma crítica ao contexto da criação dos marcos legais da gestão escolar democrática, na Constituição Federal e na LDB nº 9.394/1996, no qual

Pode-se apontar que a trajetória de instituição da gestão democrática no âmbito da legislação da educação sofre a intervenção de dois momentos distintos da vida política e econômica brasileira: de um lado, quando da sua instituição na Constituição Federal, sofre os impasses de um congresso que reflete as marcas do **passado** autoritário, regido por práticas patrimonialistas, resultando na sua aprovação com algumas restrições; de outro, apesar de reiterado pela LDBEN 9394/96, é subsumido no âmbito do projeto neoliberal de sociedade – marcas do **presente** momento histórico – traduzindo-se em uma técnica de gestão voltada para as necessidades do momento político-econômico de redefinição do papel do Estado (DRABACH, 2010, p. 57, grifo da autora).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido pelo art. 214 da Constituição Federal de 1988 e pelo inciso I do art. 9º da LDB nº 9.394/1996. A aprovação do Plano Nacional da Educação se deu pela promulgação da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010.

O PNE traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. O PNE 2001-2010 traz em seu Capítulo V – Financiamento e Gestão, no final da descrição das diretrizes, a indicação de que “cada sistema há de implantar gestão democrática” em nível de gestão de sistema (Conselhos de Educação) e em nível das unidades escolares (Conselhos Escolares). O objetivo nº 22 do documento é “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.” (BRASIL, 2001).

Em 2014, após intensas discussões nas esferas legislativas, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, quando entrou em vigor o PNE 2014-2024. Esse documento é mais detalhado e aprofundado que o anterior. As diretrizes foram estabelecidas no art. 2º. Com relação ao tema da gestão escolar, o inciso VI reforça a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014).

No art. 9º, o PNE (2014-2024) estabelece prazo para que os sistemas de educação em nível federal, estadual e municipal disciplinem, por meio de leis específicas, a gestão escolar democrática em até dois anos

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024) estabelece algumas metas e estratégias tendo o objetivo de implementar a gestão escolar democrática., em especial nas metas 7 e 19.

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da **gestão democrática**.

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da **gestão democrática**;

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da **gestão democrática da educação**, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Ao analisar as produções sobre a gestão escolar democrática após a introdução dos marcos legais na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Sander (2007b) afirma que, pelo fato de esse tema ser central em pesquisas acadêmicas sobre a gestão escolar, “revela significativos avanços nas últimas décadas, mas revela também que ainda enfrentamos o desafio de traduzir o conteúdo do discurso político para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino do país” (SANDER, 2007b, p. 437).

Dagnino (2004) realizou a análise da efervescência política e intelectual que se manifestou durante as décadas de 1980 e 1990. Como já tratado, a participação cidadã tem como marco formal a Constituição Federal de 1988, que consagrou o princípio da participação da sociedade civil. Então, segundo a autora, o Brasil e os países da América Latina viveram um período de dualidade de projetos de nação, com a adoção de conceitos relacionados à democratização pelas duas vertentes, tendo de um lado um projeto neoliberal e, de outro lado, um projeto democratizante e participativo. Ela caracteriza as relações vivenciadas nesse período como uma “confluência perversa”.

Nesse contexto, houve dois marcos importantes que devem ser mencionados, sendo o primeiro o restabelecimento das eleições livres, com o trânsito da sociedade civil para o Estado, como exemplo várias eleições em nível municipal, estadual e no âmbito federal a eleição do Presidente Lula. O segundo marco trata-se de ação conjunta entre sociedade civil e Estado, com a implantação de Conselhos Gestores de Políticas Públicas e o Orçamento Participativo (DAGNINO, 2004, p. 141 e 142).

Paralelo a esse movimento, estimulado pelo Consenso de Washington, a partir da eleição de Collor em 1989, houve a “emergência de um projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil.” (DAGNINO, 2004).

Dagnino (2004, p. 142) assinala que a perversidade está justamente “no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva”. A autora ainda esclarece que “a disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia.” Portanto, de um lado há um projeto redemocratização da sociedade e de suas instituições sociais e, de outro lado, um projeto que visa a redução do Estado nas suas funções sociais.

Tais entendimentos podem ser taxados de “deslizamentos semânticos”, ao se adotar os mesmos termos relativos à participação para dois projetos de sociedade. Assim, “o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário” (DAGNINO, 2004, p. 97).

A consciência e os esforços, na identificação desses dois projetos políticos distintos, também são percebidos no âmbito escolar. Lück (2000) afirma que a escola é uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações, na qual diversos elementos e sujeitos vão atuar direta ou indiretamente. Dessa forma, a comunidade acadêmica precisa desenvolver

competências, novos conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à participação, visto que a sociedade demanda esses espaços (LÜCK, 2000).

Os gestores das unidades de ensino serão direcionados em suas práticas sob tais documentos oficiais, devendo, para isso, mobilizar suas capacidades de sustentarem todo o modo de ser e fazer do sistema de ensino, pautados numa educação de qualidade. Ademais, os documentos legisladores, além de preverem e enfatizarem a importância da gestão, norteiam sua prática, apontando também que as relações de poder no interior das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação, e, para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelos atores que compõem o processo escolar (LÜCK, 2015).

A partir dessas afirmações, é importante ressaltar a observação feita por Cury (1997). O autor denuncia que o autoritarismo hierárquico se apresenta como um interlocutor oculto entre a gestão democrática, que permeia as relações com a administração pública nos seus níveis federal, estadual e municipal, e ainda nas relações situadas dentro das escolas. Como a gestão democrática implica uma gestão de autoridade compartilhada, a estrutura proposta de hierarquia nas escolas vai contra esse preceito.

Para aprofundar o entendimento sobre gestão escolar democrática, alguns conceitos importantes devem ser esclarecidos, tais como democracia e participação, que são imbricados em seu sentido, visto que um conceito remete ao outro. Contudo, Lück (2013a), ancorada em Morin, justifica que “a democracia ultrapassa e transcende a participação” (p.54). Além dessas duas faces, ainda vislumbramos as relações de poder envolvidas nesse processo.

A autora enfatiza que, politicamente, a democracia se representa pelo exercício da cidadania, na qual não se reconhece apenas os direitos das pessoas em se beneficiar de bens e serviços produzidos, como também o dever por assumir responsabilidade pela sua oferta. Para a democracia, direitos e deveres não são conceitos fixos. São, pelo contrário, criativos e dinâmicos, como a própria prática democrática o é (LÜCK, 2013a). “E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum” (LÜCK, 2009, p.70).

Lück (2013a) traça algumas características que devem compor as relações dentro de uma escola democrática:

Identifica-se, pois, como características de escolas democráticas, a expressão de iniciativas autônomas, por seus membros coletivamente organizados, mediante organização e controles internos de seus processos e uma transparência de seus atos sociais, sobre os quais presta contas à sociedade continuamente (LÜCK, 2013a, p. 56).

Diante destas características, por meio da participação significativa, busca-se o caminho para o alcance de uma unidade social, que respeite as características individuais, promovendo a aproximação entre os membros que compõem a unidade escolar. A partir dessa visão, Lück (2013a) elabora o seu conceito de gestão democrática.

Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2013a, p. 57).

Na visão de Paro (2016), falar em gestão democrática da escola é trazer implícita a participação da comunidade na tomada de decisões, sem eliminar que ocorra também na execução. Sendo um processo dificultoso, para que não esmaça, o autor reforça que deve-se ter consciência da relevância e da necessidade dessa participação. Por isso, ressalta a importância do controle democrático da escola pela comunidade, por meio da “partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino” (p. 23).

O autor apresenta importantes constatações sobre algumas posturas que se dizem democratizantes e chama a atenção ao afirmar que “se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática” (p. 25). Nesse sentido a comunidade escolar precisa construir um processo coerente de democracia na escola, pois esta não se concede, se realiza (PARO, 2016).

Para a realização da gestão administrativa, Lück (2000) reforça que alguns pontos além da participação devem ser considerados, como a aplicação correta dos conceitos de autonomia e descentralização. Em relação a isso, a autora assegura que a autonomia é a condição para que se alcance a democratização da gestão escolar e que está vinculada às tendências globalizantes que repercutem na gestão escolar.

No contexto educacional, Lück (2000, p. 21) compreende que a autonomia

[...] consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LÜCK, 2000, p. 21).

Já a descentralização, quando aplicada à educação, faz-se no sentido de que apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional (Lück, 2000). De acordo com a autora, há uma contradição na execução desse princípio, quando, na verdade, se adota a desconcentração, com a delegação de autoridade por meio de diretrizes e normas centrais, controle pela prestação de contas e subordinação administrativa a poderes centrais.

Como contradição natural em todo o processo social, a busca da autonomia da escola se divide em duas vertentes. A primeira, por considerar uma necessidade abrir a escola para a comunidade e, com isso, esta ser responsável pelos atos. A segunda, pelo receio de que o Estado a deixe sozinha ao assumir essas responsabilidades (LÜCK, 2000, p. 23).

Os conceitos de descentralização e autonomia são construídos democraticamente, com a participação das pessoas, que pressupõe o fundamento da gestão escolar democrática, na qual os membros da escola “reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados” (LÜCK, 2000, p. 27).

Da mesma forma que Lück (2000) e Paro (2016), Pacheco, E. (2015) indica que a autonomia pode ser alcançada pela mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade. Essa transformação se dá com a promoção lenta e gradual, de uma organização burocrática para uma organização democrática. Paro (2012) aprofunda um pouco mais essa questão ao afirmar que

A Administração Escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais (PARO, 2012, p. 210).

Portanto, a gestão escolar democrática se distancia da proposta burocrática ainda adotada pelas instituições de ensino, baseadas no poder racional-legal, com estabelecimento de uma hierarquia em que a vontade de um se impõe aos demais (WEBER, 2015). A gestão escolar democrática pressupõe que os membros dessa comunidade poderão se expressar. Para isso, Paro (2012, p. 213) indica que essa prerrogativa implicará “a própria formação do educador que, assim, deveria contemplar uma parte de formação administrativa para todos os futuros educadores”.

Nesse sentido, como apresentado ao longo do desenvolvimento dos conceitos e princípios da gestão escolar democrática, podemos perceber que os termos que remetem à redemocratização são polissêmicos. Essa característica esteve presente inclusive na definição de negociações para a aprovação da Constituição Federal e da LBD nº 9.394/1996 e com essa

finalidade, cooptado pelos dois campos. Realizada a contextualização dos marcos legais e do pensamento dos autores que tratam da teoria da gestão escolar democrática, a próxima seção irá tratar do assunto no âmbito da EPT, nos IFs.

2.5.2 Gestão Escolar Democrática nos IFs

Se por um lado houve o estabelecimento do direito à educação na CF/1988, reforçado na LDB 9.394/96, por outro lado, a EPT sofre um embate terrível, com a exarcação do Decreto nº 2.208/1997. O decreto impossibilitou a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e com isso houve uma redução da oferta de educação básica.

A reforma da educação profissional e a proposta do governo FHC seguiam as orientações do Banco Mundial. As escolas técnicas deixariam de oferecer ensino de nível médio para atuarem na formação específica. Com isso, buscavam resolver o problema do alto custo e do reduzido atendimento das escolas técnicas, sendo um alibi perfeito para o seu desmonte e reconstrução nos moldes da nova ordem mundial.

Segundo Pacheco, E. (2011), a transição do século XX para o século XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções. As políticas sociais de educação foram fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais que vigoraram nesse período. As instituições federais de ensino foram desmanteladas, quase inviabilizando seu funcionamento.

Com a entrada de um governo democrático popular ao poder, no Governo Lula a partir de 2003, surgem as expectativas de superação dos retrocessos. Foram realizados os Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Nesses seminários, foram desenvolvidos documentos que apresentaram posições contrárias ao modelo que vigorava no país. Mesmo entendendo que a revogação de um decreto pela exarcação de outro não era o melhor caminho, o Decreto 2208/1997 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004.

Com o Decreto 5.154/2004, retorna a possibilidade da oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No ano seguinte, o Presidente Lula anuncia o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com grandes expectativas de criação de unidades que ofertam a EPT.

Em 29/12/2008, é instituída a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oriundos da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Com a nova institucionalidade, uma nova política pública para a EPT, visando à superação da formação apenas com aspecto instrumental. Estas instituições ofertam educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*. O fomento à implantação do Ensino Médio Integrado, bem como sua expansão se deu pela exigência da oferta de pelo menos 50% das suas vagas para essa modalidade.

A gestão escolar na EPT caracteriza-se por princípios e pressupostos da gestão democrática, balizados pela participação de todos os segmentos que constituem a escola (profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar). A lei de criação dos IFs traz algumas conjecturas que vinculam a participação da comunidade escolar em seus processos decisórios.

Os IFs possuem natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Dessa forma, podem “criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior” (BRASIL, 2008).

Segundo Pacheco, E. (2011), o “conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização” (p. 30). Contudo, o autor relativiza tal prerrogativa, que dependerá das mudanças nas relações entre os sujeitos da comunidade acadêmica e, para isso, ainda considera que essa “travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta” (p. 31).

Na estrutura organizacional dos IFs, há o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, ambos presididos pelo Reitor. O Colégio de Dirigentes é de caráter consultivo, sendo formado pelo reitor, pelos pró-reitores e pelos diretores gerais dos *campi* da instituição. O Conselho Superior, com caráter consultivo e deliberativo, é formado por representantes eleitos dos docentes, técnico-administrativos em educação, egressos, representantes da sociedade civil, do Colégio de Dirigentes e MEC, assegurando a representação paritária na comunidade escolar.

Sobre a representatividade da comunidade escolar no Conselho Superior, Pacheco, E. (2011) entende que a sua legitimidade advém dessa forma democrática de constituição. Essa representação deve ser realizada de forma qualificada, com vistas a alcançar as condições necessárias para a efetiva contribuição na definição das políticas estratégicas institucionais.

Os reitores e diretores-gerais são eleitos pela comunidade acadêmica, conforme preceitos indicados na Lei nº 11.892/2008. A instituição pesquisada também possui um regulamento próprio que trata da eleição para coordenadores de curso, que será detalhado na próxima seção.

Quando se fala em eleição, remete-se à democracia representativa. Segundo Bobbio (1986, p. 43), a democracia representativa “significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade.”

Santos e Avritzer (2002) problematizam ao afirmar que a democracia representativa não garante que as identidades minoritárias irão ser de fato representadas e torna difícil o processo de prestação de contas, restando apenas a função de legitimação de governos. Para os autores, a democracia participativa se localiza dentre os cinco campos sociais e políticos que estão reinventando a emancipação social, desde o início desse século (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 55).

Nesse entendimento, a democracia está além da representação para a formação de governos e parte para o viés de prática social. Sendo assim, uma alternativa contra-hegemônica de exercício da democracia é possibilitar o exercício coletivo do poder político, que traz a emancipação social ao permitir que diferentes grupos possam exercer o poder. (DRABACH, 2010).

Santos e Avritzer (2002) comentam que, como um esforço contra-hegemônico à democracia liberal, surge a democracia participativa sob o impulso de movimentos de participação social. Tais movimentos visam reivindicar políticas sociais e espaços para atuar nas decisões políticas. Na Europa, eles iniciaram nos anos 1960 e, no Brasil e nos demais países da América Latina, nos anos 1980 (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Portanto, a gestão escolar democrática está além desta representatividade paritária. Como os IFs constituem uma rede, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou simplesmente Rede Federal, as instituições dialogam regional e localmente, mantendo a sintonia com o global. Pacheco, E. (2011) comenta essa característica de “rede” dos IFs.

A rede é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação e, por outro, à absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional com base em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (PACHECO, E., 2011, p. 22).

Dessa forma, a gestão escolar democrática, como concepção de gestão dos IFs, estabelece e propõe a participação e o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade

acadêmica em seus processos decisórios. Assim, nos cabe a reflexão sobre como esta se realiza no dia a dia das instituições.

Segundo Lück (2013a, p. 63), “quanto mais nos dedicamos a atuar em nosso meio participativamente, mais nos conduzimos para nossa realização como seres humanos plenos”. Para isso, a participação no contexto escolar deve abranger todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar, conforme os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta.

Sobre a autonomia detida pelos IF, Pacheco, E. (2015) contextualiza e problematiza ao afirmar que “os Institutos Federais como autarquias, estão inseridos em um complexo sistema de relações institucionais com órgãos da administração pública direta, órgãos de controle e dentro de um ordenamento jurídico que limita a perspectiva real da autonomia” (PACHECO, E., 2015, p. 42).

Como os IFs são constituídos sob a forma de autarquias, eles promovem a descentralização do poder estatal, por meio do controle administrativo, que deve ser exercido nos termos da lei. Seus atos, além de sofrerem a fiscalização do Tribunal de Contas da União (TCU), também se submetem ao controle interno exercido pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, eles gozam de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Segundo Lück (2013a), a participação pode se manifestar em três dimensões, sendo a política, a pedagógica e a técnica, que convergem entre si, interinfluenciando-se.

A dimensão política está associada ao poder das pessoas na construção das próprias histórias e das organizações em que estão inseridos. Nessa perspectiva, trata-se de compartilhamento do poder entre todos e não de transferência deste, como nas organizações burocráticas e hierarquizadas. Com isso, espera-se que haja o desenvolvimento da prática da cidadania nas relações na escola e de competências sociais e maior efetividade do sistema.

A dimensão pedagógica da participação se refere ao processo formativo, no qual a aprendizagem possui significado, visto que as pessoas desenvolvem seu sentido de corresponsabilidade, pois farão parte das decisões da escola e atuarão em conjunto para implementá-las.

A dimensão técnica está diretamente relacionada à dimensão política e, ainda, se pode afirmar que sem ela não é possível realizar qualquer projeto pedagógico. Considerando que participação nesse processo é uma conquista, “compete aos gestores abrir espaço para orientar essa conquista, em vez de se cobrar a participação para a execução das ações que já tenham sido previamente decididas (LÜCK, 2013a, p. 71).

Partindo desse pressuposto de participação, Pacheco, E. (2011) afirma que a prática educativa dos IF,

[...] não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada (PACHECO, E., 2011 p. 11).

Para que tal prática seja realizada com base no princípio da gestão democrática do ensino público, as instituições de ensino precisam se constituir por meio de mecanismos que associem: a) constituição e funcionamentos de órgãos de decisão colegiada; b) autonomia e descentralização administrativa, financeira e pedagógica; c) escolha direta de seus dirigentes, de forma paritária pela comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativos em educação). Observados esses fundamentos, torna-se mais possível a realização de projetos educacionais que de fato promovam uma educação emancipadora e transformadora.

A autonomia pedagógica que os IFs possuem é uma característica importante. Ter a autonomia para criar e extinguir cursos e construir seus projetos político-pedagógicos é muito válido. Contudo, tal prerrogativa esbarra nos limites das bases curriculares nacionais, fortemente atacadas com a Reforma do Ensino Médio realizada no ano de 2018, por meio da Lei nº 13.415/2017. Assim, a ação tem seus limites, que são o da legislação.

Realizada essa contextualização, retornamos a Sander (2007a), que aborda o critério de relevância cultural na administração da educação, visto que de acordo com esse quesito, cabe à gestão escolar “coordenar a ação das pessoas e grupos que **participam, direta ou indiretamente**, do processo educacional da comunidade, com o objetivo de promover a qualidade de vida humana coletiva” (p. 99, grifo nosso), pois assim, será carregada de pertencimento e de significado.

Tendo em vista a realidade vivenciada pelos sistemas de ensino, no caso específico deste trabalho, os IFs, a gestão escolar democrática não será dada, pois

Os fatos comprovam que a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dívida das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma conquista histórica de enormes proporções, que implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Portanto, compromisso político e sólida formação pedagógica constituem elementos constitutivos fundamentais de um paradigma de gestão democrática da educação. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade (SANDER, 2009, p.76).

Considerando a realidade da sociedade brasileira e também todo seu contexto histórico, podemos perceber que os períodos de democratização são bem menores que os períodos sob os quais o país esteve vivenciando ditaduras. Portanto, considerando que estamos em um período democrático a pouco mais de 30 anos, a gestão escolar democrática não será dada, ela precisa ser alcançada nas vivências dentro da escola, nas relações de poder dentro desta e na abertura de espaços para o diálogo dentro das instituições.

3 A GESTÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO IFTM

Esta seção tem como objetivo identificar, nos documentos oficiais institucionais do IFTM, quais são as concepções e perspectivas sobre gestão escolar democrática e também verificar como são indicadas as orientações concernentes ao trabalho dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFTM.

Na instituição pesquisada, verificamos a existência de aproximadamente 52 documentos oficiais institucionais (APÊNDICE A – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA), que trazem orientações para o coordenador de curso que merecem a atenção e reflexão acerca dos princípios neles indicados. Para essa análise, alguns procedimentos metodológicos foram observados.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Conforme Cellard (2008, p. 299), a análise documental deve ser realizada em etapas. A primeira etapa corresponde a uma avaliação preliminar do documento, a partir do exame crítico de cinco dimensões: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Nessa primeira etapa, Cellard (2008) aponta que o contexto político, econômico, cultural e social deve ser compreendido para entender as mudanças que ocorrem.

Para ter acesso aos documentos institucionais que versam sobre o trabalho do coordenador, buscamos no *site*²⁶ da instituição as prerrogativas definidas pela Lei nº 12.527/2011, que trata da garantia do acesso às informações no serviço público brasileiro. Pelo *link* denominado “participação social”, fomos direcionados para uma seção que contém a Ouvidoria, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Colégio de Dirigentes e Conselho Superior.

Pelo conhecimento técnico das instâncias institucionais e pelo conhecimento sobre qual o órgão possui as atribuições de consulta e deliberação, dirigimos a busca para o *link* do Conselho Superior. Porém, é importante reforçar que tal direcionamento se deu pelo conhecimento prévio da pesquisadora, tendo em vista que a busca é bem complexa, pois o site direciona para vários *links* nos quais o interessado deve ir traçando um caminho de busca até chegar à informação que necessita.

²⁶ <https://iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>

A instituição pesquisada possui muitas²⁷ resoluções com orientações que abordam direta e indiretamente o trabalho do coordenador de curso, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, da Graduação e da Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Após realizar o exame crítico prévio, bem como a sua vinculação com o tema pesquisa, elaboramos uma relação dos principais documentos que citam ou que possuem relação com o sujeito da pesquisa.

QUADRO 4 – DOCUMENTOS OFICIAIS INSTITUCIONAIS DO IFTM

Documento	Nº do Documento Institucional	Descrição	Concepção Gestão	Atribuições do Coordenador de Curso
PDI	Resolução nº 37, de 29 de abril de 2019	Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023	Apresenta a gestão escolar democrática como um dos valores do IFTM.	Não cita
PPI	Resolução nº 37, de 29 de abril de 2019	Projeto Político Pedagógico Institucional 2019-2023	A gestão democrática é um dos princípios que sustenta as ações educacionais do IFTM	Não cita
Regimento Geral	Resolução nº 021, de 20/05/2020	Dispõe sobre a aprovação da revisão do Regimento Geral do IFTM	Não apresenta	Não cita
Regimento Interno de <i>Campus</i>	Resolução nº 017, de 20 de maio de 2020	Regimento Interno do <i>Campus</i> Patrocínio	Não apresenta	Art. 45 traz as atribuições do Coordenador de Curso.
Regulamento da Atividade Docente - RAD	Resolução nº 53, de 24/08/2017 e alteração realizada pela Resolução nº 29/2019.	Dispõe sobre o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa; Extensão e Gestão e Representação Institucional	No Capítulo 8 são tratadas a Gestão e a Representação Institucional	Estipula a carga horária destinada à gestão do curso e atividades docentes.
ROD	Resolução MEC/IFTM nº 103, de 29 de outubro de 2020	Alteração do Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos Cursos Técnicos de nível médio do IFTM	Apresenta a gestão democrático-participativa como um dos valores do IFTM	Art. 38 traz as atribuições do Coordenador de Curso.
Eleição de Coordenadores de Curso	Resolução nº 047, de 24 de agosto de 2017	Regulamento Anterior do Processo de Consulta Eleitoral	Não apresenta	Direciona para as atribuições previstas na ROD 72/2014.

²⁷ Na seção denominada Conselho Superior, realizamos uma busca no dia 04/08/2021. Foram encontrados 1641 registros de todos os documentos produzidos no geral por este órgão superior no IFTM. Ao usar o descritor “coordenador”, a pesquisa retornou 30 registros. Destes 30 registros, selecionamos 15, que fazem referência ao Coordenador de Curso no IFTM.

		para Coordenadores de Curso do IFTM		
Reunião do CONSUP em 24/08/2017	Vídeo disponível no <i>youtube</i>	Análise da aprovação do Regulamento da Eleição para Coordenadores de Curso.	Não apresenta	Não cita
Eleição de Coordenadores de Curso	Resolução “Ad Referendum” nº 003, de 18 de março de 2020, aprovada sem ressalvas em 20/05/2020	Regulamento do Processo de Consulta Eleitoral para Coordenadores de Curso do IFTM	Não apresenta	Direciona para as atribuições previstas na ROD 76/2019.
Reunião do CONSUP em 20/05/2020	Vídeo disponível no <i>youtube</i>	Análise da aprovação do Regulamento da Eleição para Coordenadores de Curso (de 1:41:50 a 1:52:00)	Não apresenta	Não cita
PPC	Resolução nº 103, de 25/11/2019	Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do <i>Campus</i> Patrocínio	Citação do caráter democrático e autônomo da realização das avaliações, consoante com a CPA e; Reforço da autonomia preconizada na lei de criação dos IFs.	Item 16 estabelece as atribuições do Coordenador de Curso
Regulamento do Colegiado	Resolução nº 131, de 19 de dezembro de 2011.	Regulamento do Colegiado dos Cursos do IFTM	O órgão atende ao princípio de participação da gestão escolar democrática.	Art. 12 estabelece as atribuições do Presidente, que é o Coordenador de Curso.
Regulamento das Atividades Complementares	Resolução nº 28, de 23 de abril de 2015.	Revisão/atualização do regulamento das atividades complementares dos cursos do IFTM	Não apresenta.	Art. 7º estabelece as atribuições do Coordenador de Curso.
Regulamento CRCA	Resolução nº 44, de 26 de novembro de 2012.	Regulamento da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM	Não apresenta.	Em todo o documento há atribuições do Coordenador de Curso integrado à CRCA, relativos à vida acadêmica dos alunos.
Regulamento Estágio	Resolução nº 129, de 16 de dezembro de 2012	Regulamento de estágio dos cursos técnicos de nível médio e graduação (tecnólogos e bacharelados) do IFTM	Não apresenta	Art. 23 estabelece as atribuições do Coordenador de Curso.
Regulamento Disciplinar do Corpo Discente	Resolução nº 29, de 20 de junho de 2016	Revisão/atualização do Regulamento Disciplinar do Corpo Discente do IFTM	Não apresenta	Não cita

Regulamento de Monitoria	Resolução nº 30, de 27 de março de 2019.	Normatiza as atividades e os procedimentos relacionados à monitoria no âmbito do IFTM	Não apresenta	Art. 11 estabelece as atribuições do Coordenador de Curso.
Programa de Acesso, Permanência e Êxito dos estudantes (PAPEE)	Resolução nº 77, de 25/11/2019	Normatiza o Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM - PAPEE /IFTM em consonância com a Portaria SETEC/MEC Nº 08 de 28 de maio de 2019 e outras legislações pertinentes	Não apresenta	Não apresenta

FONTE: Dados da Pesquisa, 2021

Observadas as cinco dimensões citadas por Cellard (2008), o autor explica que a análise é “[...] o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave.” A escolha de pistas documentais apresentadas ao pesquisador, “[...] deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento” (CELLARD, 2008, p. 303).

Partimos do questionamento inicial da pesquisa que é investigar a percepção dos coordenadores de curso sobre as concepções e perspectivas da gestão pedagógica, administrativa e política no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFTM. Como descrito no Quadro 04, a instituição possui uma variedade muito grande de documentos orientadores. Optamos por selecionar os principais e neles avaliar como a concepção de gestão democrática é tratada e quais orientações são indicadas ao coordenador de curso.

Para a realização do trabalho administrativo da coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o docente ocupante do cargo de gestão necessita de orientações sobre como deve proceder para executar suas atividades. Sendo assim, esperamos averiguar como as orientações estão postas nesses documentos oficiais institucionais.

Cellard (2008, p. 305) chama a atenção ao afirmar que “[...] deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais.” Nesse sentido, mesmo não abarcando todo o universo de documentos disponíveis, nesta pesquisa, trazemos uma diversidade representativa da regulação institucional, visto que Cellard (2008, p.

305) reforça que é preciso “[...] contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais, etc.”.

Após tais reflexões, optamos por analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Institucional (PPI), o Regimento Geral do IFTM, o Regimento do *Campus Patrocínio*²⁸, o Projeto Pedagógico de um Curso Técnico em Contabilidade²⁹, o ROD, o RAD, o Regulamento do Colegiado de Curso e o Regulamento do Processo de Consulta Eleitoral para o Cargo de Coordenador de Curso. Não foi necessário realizar a leitura de todos os regimentos e de todos os PPCs dos *campi*, tendo em vista que estes seguem um padrão determinado pela Reitoria – Pró-reitoria de Ensino (PROEN), visando manter a unicidade e coesão institucional.

Nos tópicos seguintes, apresentamos a discussão acerca da análise realizada, em concordância com os preceitos da gestão escolar democrática e das orientações sobre as atividades administrativas, acadêmicas e pedagógicas que dizem respeito ao sujeito da pesquisa.

3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O PDI é um documento de planejamento estratégico que reúne as metas e os métodos propostos pela instituição para a sua caminhada para um período de cinco anos. O documento vigente no IFTM foi aprovado por meio da Resolução CONSUP nº 37, de 29/04/2019, para o período 2019/2023. Ele “permite à instituição definir e revisar continuamente a sua missão, visão e, principalmente, objetivos, metas e ações” (IFTM, 2019, p. 21).

A missão do IFTM é “Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (p. 18). A visão institucional é de “ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido.” (IFTM, 2019, p. 18).

Dentre os valores institucionais, o PDI destaca:

²⁸ Como a pesquisadora é servidora do quadro ativo permanente do IFTM - *Campus Patrocínio* foi escolhido o regimento do *Campus Patrocínio*, visto que por meio de uma breve leitura detectou-se que seguiam um padrão institucional.

²⁹ Seguindo o mesmo raciocínio da escolha do regimento, escolhemos o PPC do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFTM - *Campus Patrocínio*, por ser o curso técnico integrado ao ensino médio mais novo no *campus*, seguindo, portanto, as normas institucionais mais recentes para a elaboração de tal documento.

(1) ética e transparência; (2) **excelência na gestão educacional**; (3) Acessibilidade e inclusão social; (4) Cidadania e justiça social; (5) Responsabilidade ambiental; (6) Inovação e empreendedorismo; (7) Valorização das pessoas; (8) Respeito à diversidade; e (9) **Gestão democrático-participativa** (IFTM, 2019, p. 18 grifo nosso).

Dentre os valores apontados pela instituição, dois são referentes à gestão educacional: excelência na gestão educacional e gestão democrático-participativa. Contudo, ao verificar os objetivos institucionais, em especial com relação à perspectiva do desenvolvimento organizacional, não há uma meta de desenvolvimento e ampliação de práticas de gestão voltadas à participação, na perspectiva de gestão democrática.

No objetivo nº 8 do PDI estão registradas as metas de promoção da melhoria contínua dos processos institucionais. Porém, as metas apresentam viés gerencial, ao propor melhoria nos índices de governança³⁰, tais como: Índice Integrado de Governança e Gestão Pública (IGG); Índice de Governança de TIC definido pelo TCU (iGovTI); Índice de Governança de Pessoas definido pelo TCU (iGovPessoas); Índice de Governança de Contratações definido pelo TCU (iGovContrat); e Índice de Governança Pública definido pelo TCU (iGovPub). Esse desenvolvimento é de extrema relevância, contudo, não encontramos os objetivos de melhoria da autonomia e dos níveis de participação da comunidade acadêmica, tendo em vista que a gestão democrática é um dos valores institucionais.

Outro quesito relevante ao se tratar de gestão escolar democrática é a participação. Segundo Lück (2013a),

[...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LÜCK, 2013a, p. 30).

A Lei 11.892/2008 definiu no âmbito dos IFs os órgãos colegiados: Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. No PDI, há um capítulo destinado à organização administrativa do IFTM, no qual, além da definição da estrutura da instituição, estabelece a composição,

³⁰O Índice Integrado de Governança e Gestão Públicas (IGG), aferido pelo Tribunal de Contas da União (TCU), mede a capacidade que as organizações públicas têm de produzir e entregar valor. Para tal aferição pode-se considerar valor como sendo a entrega de resultados, de forma eficiente e com riscos bem geridos. O índice atual do IFTM é o declarado em 2018 e aferido no exercício 2019, que alcançou 35%, conforme índices consultados no Relatório de Gestão 2019 do IFTM, na Resolução nº 089, de 20 de agosto de 2020, que aprova a Prestação de Contas Anual de 2019. Os dados de 2019, que deveriam ter sido publicados em 2020, devido à pandemia do Covid-19, somente serão analisados no ano de 2021.

atribuições e competências. Em relação à estrutura administrativa, o documento reforça a descentralização realizada mediante a estrutura *multicampi*. Isso garante relativa autonomia aos *campi* na gestão dos recursos financeiros, materiais e de pessoal.

Após analisar o PDI podemos concluir que tal documento não faz referências específicas ao trabalho dos Coordenadores de Curso. As metas nele estabelecidas referem-se ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição, em todas as suas modalidades. As metas de capacitação e qualificação dos servidores não têm enfoque nos gestores escolares. Elas são voltadas para docentes no exercício pedagógico e para técnico-administrativos em educação, com visão mais global e generalizada.

3.2 Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

De acordo com o art. 12 da LDB nº 9.394/1996, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica é uma das incumbências das instituições de ensino. Tal prerrogativa é reafirmada na lei de criação dos IFs, ao conceder autonomia pedagógica às instituições que compõem a Rede Federal.

O Projeto político-pedagógico, segundo Veiga (2004) é um “projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.” Além disso, ele é “pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” (VEIGA, 2004, p. 15).

O documento deve estar alinhado a uma proposta de sociedade, que, no caso dos IFs, refere-se à promoção de uma educação emancipadora. Deve, ainda, constituir em processo democrático de decisões, tendo como foco a ruptura das relações autoritárias no interior da escola, superação da burocracia e da fragmentação da divisão do trabalho que transpõem as relações dentro da escola. Desse modo, o “projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”, ao tratar das organizações da escola como um todo e da sala de aula (VEIGA, 1998, p. 2).

O PPI é tratado no Capítulo 3 do PDI, que estabelece o planejamento institucional para o período de 2019-2023, no qual “reafirma seu compromisso de promover a formação integral de seus educandos, investindo recursos em ensino, pesquisa e extensão” (IFTM, 2019, p. 43). O documento apresenta as concepções institucionais de currículo, avaliação, que são melhor discriminados na ROD e nos PPCs.

Após apresentar as concepções referentes ao ensino, tais como interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, contextualização e atualização com vistas ao alcance das habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional, o documento trata das características de integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para atender a essa proposta, as ações educacionais institucionais se sustentam em alguns princípios, como

Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e **gestão democrática**;
 Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
 Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
 Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e **gestão democrática**;
 Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
 Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; (IFTM, 2019, p. 50, grifos nossos).

Alinhada aos preceitos tratados neste trabalho, Veiga (2004) afirma que a indissociabilidade entre o político e o pedagógico na elaboração do documento podem propiciar uma vivência democrática na escola. Nessa perspectiva, afirma que a escola não pode mais ser conduzida de cima para baixo, dentro dos padrões de uma hierarquia, nos moldes da administração pública burocrática. O projeto político-pedagógico deve refletir a busca pela descentralização, autonomia e qualidade da escola, portanto, o da gestão escolar democrática, numa perspectiva de participação crítica, o que não é um princípio fácil de ser consolidado.

Nessa linha de entendimento, o PPI do IFTM estabelece algumas políticas educacionais visando à consecução de seus objetivos institucionais. Para isso, afirma que busca engendrar uma participação efetiva dentro dessas políticas. Uma das políticas relacionadas, associadas à participação da comunidade é o “fortalecimento das instâncias democráticas de construção coletiva, planejamento, projetos, decisões, articulações, normas e procedimentos.” (IFTM, 2019, p. 53).

Veiga (2004) apresenta alguns pressupostos a serem observados na construção do PPI, alinhados aos princípios que devem nortear uma escola democrática, pública e gratuita: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade; gestão democrática; liberdade, no sentido de autonomia; e valorização do magistério.

A autora reforça que a observação desses princípios pode auxiliar na compreensão dos limites e das possibilidades predispostos no projeto político-pedagógico, bem como na sua

materialização para a promoção de educação para classes menos favorecidas, visando sua emancipação (VEIGA, 2004). Essa prática é melhor descrita nos PPCs.

O PDI e o PPI, como documentos norteadores dos princípios institucionais, trazem em seu conteúdo a concepção da gestão escolar democrática. Contudo, como apresentam a política institucional, direcionam o que deve ser tomado como prática nas normativas que deles se desdobram.

3.2.1 Regulamento da Organização Didático-pedagógica (ROD)

Com a finalidade de normatizar a estrutura, o funcionamento e os procedimentos da organização didático-pedagógica dos cursos técnicos de nível médio na modalidade presencial e/ou a distância foi estabelecido o Regulamento da Organização Didático Pedagógica (ROD) dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFTM. O documento atualizado foi aprovado pela Resolução MEC/IFTM nº 103, de 29 de outubro de 2020, com vigência a partir das turmas integrantes no ano de 2020.

Tendo como foco a participação, um dos princípios da gestão escolar democrática, o documento aborda o Conselho de Classe no Capítulo X. O artigo 47 do ROD o define como “um órgão de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. Portanto, deve promover a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes no curso.” (IFTM, 2020, p. 18). Ao realizar a análise quantitativa e qualitativa, apresenta caráter prognóstico. Ao analisar a situação de discentes não aprovados, apresenta caráter deliberativo. Nesse sentido, esse é o momento de reflexão da prática pedagógica pelos próprios docentes.

O Conselho de Classe, presidido pelo Coordenador de Curso, ainda apresenta em sua composição os professores do período e curso, um representante do NAP, um membro do Setor de Psicologia ou equivalente, um membro da Coordenação Geral de Assistência ao Educando ou equivalente e a Direção Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente, sendo este último de forma facultativa.

O Conselho de Classe é um “espaço interdisciplinar de estudo e tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola” (DALBEN, 2006, p. 33). Portanto, no IFTM, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, o Conselho de Classe se reúne trimestralmente para discutir, propor e decidir sobre as alternativas mais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes, tendo em vista suas particularidades.

No entanto, a autora alerta que o Conselho de Classe tanto pode ser capaz de direcionar a um projeto pedagógico de atuação pedagógica, como também pode reificar relações

autoritárias, discriminatórias e excludentes. A partir desse pressuposto entra a importância dos gestores no processo, em especial o papel do NAP e do coordenador de curso na mediação das diferenças e conflitos, visto que a partir daí projetos podem ser propostos para a melhoria do ensino. Tal processo é rico e, para que se efetive, devem “saber se organizar para explicitarem as diferenças entre as posturas, clarearem os conflitos e articularem em ações, de modo que não se perca de vista a riqueza da divergência e da diferença, para a proposição de projetos originais concretos” (DALBEN, 2006, p. 56).

Da mesma forma que Dalben (2006), Lück (2013a) orienta que se deve dar maior atenção a essas situações de tensão e conflito, no sentido de compreendê-las para resolvê-las. As discussões não podem encerrar em si mesmas, pois se assim o for, a tomada de decisões posterior pode ser prejudicada pela omissão.

Sobre a participação nesse e em outros órgãos colegiados, é importante trazer para reflexão os tipos de participação que os sujeitos podem exercer. Para Lück (2013a), esta pode ser identificada como presença, como expressão verbal e discussão, como representação política, como tomada de decisão e como engajamento.

Com relação à primeira forma, a participação como presença, Lück (2013a) considera que esta pode ocorrer “por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria” (p. 36) e, nessa conjuntura, age de forma reativa. Sendo assim, o coordenador da reunião deve atentar-se ao controle sobre a participação daqueles que opinam com frequência e incitar a participação dos demais, criando oportunidade para que também ofertem suas ideias e opiniões.

Com relação à participação como expressão verbal e discussão, a autora discorre a esse respeito, afirmando que ela será efetiva somente “quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção” (LÜCK, 2016, p. 41). Porém, no âmbito escolar o que ocorre com muita frequência é que as decisões tomadas com esse tipo de participação se dão com o intuito de referendar decisões já tomadas, gerando o que a autora chama de “falsa democracia e participação” (p. 39).

A participação como representação é a forma típica praticada nas sociedades e organizações democráticas, no qual se escolhe um representante pelo voto. Porém, participar nesse sentido deve ir além, no apoio para o alcance das propostas e aceder a parte de responsabilidade de cada um dos interessados para a conquista dos resultados esperados (LÜCK, 2016). Essa forma é aplicada nos órgãos colegiados e conselhos da instituição, nos quais são escolhidos representantes da comunidade escolar que representam seus segmentos.

A prática participativa de tomada de decisões, na qual tudo se decide em reuniões com docentes, pode gerar uma falsa democracia ao discutir assuntos irrelevantes para a concretização do projeto pedagógico proposto. Tais ações podem consumir um tempo que poderia ser melhor despendido e, com isso, enfraquecer o poder de decisão e o processo de real participação (LÜCK, 2016).

O engajamento na visão de Lück (2016, p. 47) é o nível mais completo de participação. Ela “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados”.

Observadas essas formas de participação, o Coordenador de Curso será o responsável pela condução da reunião de Conselho de Classe, no qual será o presidente, conforme inciso I do art. 50 do ROD. O §1º do art. 50 do ROD traz as competências do Coordenador de Curso para esse assunto:

§ 1º No Conselho de Classe Compete ao Coordenador de Curso ou ao representante por ele indicado:

I - presidir as atividades do Conselho de Classe;

II - definir a data e o horário das reuniões, em articulação com a Direção de Ensino, Pesquisa ou Extensão ou equivalente e o NAP, observando o calendário acadêmico vigente;

III - indicar membro do Conselho para secretariar as reuniões;

IV - coordenar as ações visando sanar os problemas pedagógicos constatados;

V - divulgar as decisões do Conselho, quando for o caso (IFTM, 2020, p. 19).

As reuniões serão realizadas ordinariamente conforme calendário acadêmico do respectivo *campus* e extraordinariamente por convocação do Coordenador de Curso ou da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes. Cabe ainda ao Coordenador de Curso cientificar a turma das decisões tomadas nessas reuniões.

Além do Conselho de Classe, o Coordenador de Curso preside o Colegiado de Curso, tratado de forma bem resumida na seção V do ROD. Este órgão é deliberativo, técnico-consultivo e de assessoramento no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão. O art. 35 trata da sua criação, mediante proposta encaminhada pelo Coordenador de Curso à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes. Os colegiados possuem um regulamento próprio, sendo melhor detalhado na Resolução nº 131/2011.

Na seção II do ROD são tratados os trâmites para a elaboração, análise, aprovação, bem como a revisão/atualização dos PPCs. Para a sua construção ou alteração deve ser montada uma comissão específica para essa finalidade, formada pelos docentes, preferencialmente do curso, e pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Em todo o trâmite deste procedimento, a

participação do Coordenador de Curso não foi explicitada. Contudo, subentende-se que esse sujeito é quem deverá realizar as análises iniciais, visto que está à frente da gestão do curso. De acordo com o ROD, cabe à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes o encaminhamento da proposta para análise da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a realização de ajustes posteriores.

O art. 38 do Capítulo V do ROD trata especificamente das atribuições do Coordenador de Curso:

Art. 38. O coordenador de curso é o professor responsável, junto com o Colegiado do Curso, pela gestão do curso sob sua responsabilidade, estando subordinado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes e tem as seguintes atribuições:

I - cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas do Conselho Superior, Reitoria e Pró-Reitorias, Direção Geral do *campus*, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, Colegiado de Cursos; **II** - promover o acompanhamento, a análise e a avaliação contínua e periódica dos cursos, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o NAP, o Colegiado e propondo as medidas necessárias à melhoria da qualidade do curso a partir dos resultados; **III** - orientar e acompanhar os estudantes quanto à rematrícula (renovação de matrícula), à realização de exames e de provas e à integralização do curso, bem como demais procedimentos acadêmicos; **IV** - analisar e emitir parecer sobre alterações curriculares, encaminhando-as aos órgãos competentes; **V** - analisar e emitir pareceres acerca de processos acadêmicos e administrativos no âmbito do curso; **VI** - pronunciar sobre aproveitamento de estudo e adaptação curricular de estudantes, subsidiando o Colegiado de curso, quando necessário; **VII** - participar da elaboração do calendário acadêmico; **VIII** - elaborar o horário do curso, em articulação com as demais coordenações; **IX** - convocar e presidir reuniões do curso e/ou colegiado; **X** - orientar e acompanhar, em conjunto com o NAP, o planejamento e desenvolvimento das unidades curriculares, atividades acadêmicas e desempenho dos estudantes; **XI** - representar o curso junto a órgãos, conselhos, eventos e outros, internos e externos à Instituição; **XII** - coordenar, em conjunto com o NAP, o processo de elaboração, execução e atualização do PPC; **XIII** - analisar, homologar e acompanhar, em conjunto com o NAP, os planos de ensino das unidades curriculares do curso; **XIV** - incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do respectivo curso; **XV** - analisar e emitir parecer sobre a aceitação de matrículas de estudantes de acordo com as normas vigentes; **XVI** - implementar ações, em conjunto com o corpo docente, buscando subsídios que visem a permanente atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); **XVII** - participar e apoiar a organização de atividades extraclasse inerentes ao curso (palestras, seminários, simpósios, cursos, dentre outras); **XVIII** - participar da organização e implementação de estratégias de divulgação da instituição e do curso; **XIX** - atuar de forma integrada com a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA); **XX** - implementar, de forma integrada com o corpo docente, ações para a atualização e a solicitação do acervo bibliográfico, laboratórios específicos e material didático-pedagógico; **XXI** - participar do processo de seleção dos professores e/ou tutores (especificamente para a cursos na modalidade a distância) que irão atuar no curso; **XXII** - verificar e apoiar o planejamento e a condução do estágio supervisionado dos estudantes, em conjunto com a coordenação de estágio e setores competentes; **XXIII** - estimular, promover e acompanhar, em conjunto com o NAP, a formação continuada de professores, em consonância com os objetivos específicos do curso; **XXIV** - cadastrar, gerir, acompanhar e homologar os registros no Sistema Acadêmico, necessários para a integralização curricular dos estudantes durante o curso; **XXV** - zelar pelo cumprimento das normas internas da Instituição e da legislação vigente, no âmbito do curso e da área de conhecimento; **XXVI** - acompanhar, homologar, cadastrar e informar os dados necessários para os processos de regulação, de credenciamento institucional perante as instâncias superiores internas e externas;

XXVII - executar outras funções que, por sua natureza, lhe sejam afins ou lhe tenham sido atribuídas. § 1º As coordenações dos cursos técnicos de nível médio serão exercidas pelos coordenadores específicos de cada curso e, na sua ausência ou impedimento legal, pelos seus respectivos substitutos. § 2º Os coordenadores dos cursos técnicos de nível médio serão eleitos por meio de consulta aos professores e estudantes do curso, cujo processo eleitoral será regido por regulamento próprio. (IFTM, 2020, p. 15-17).

O ROD ainda trata superficialmente de assuntos relativos ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFTM (NEABI/IFTM), Projetos de Ensino, Monitoria, Programa de Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes (Papee) e Estágio Obrigatório. Não há vinculação da participação ou responsabilidade do Coordenador de Curso nesses assuntos. Contudo, o ROD indica que existem regulamentos próprios para esses assuntos.

Percebe-se que o documento apresenta característica da administração pública burocrática, conforme preconizado por Chiavenato (2003), Costa (2008), Secchi (2009) e Weber (2015), uma vez que o documento busca explicar nos mínimos detalhes como deve ser feito para se alcançar os objetivos institucionais propostos, pelo caráter legal das normas e regulamentos e pela padronização de rotinas e de procedimentos.

O ROD é um documento norteador e disciplinador do trilhado didático-pedagógico. Ele pincela os diversos setores de apoio institucional, ressaltando que para cada um desses há um regulamento próprio. Sendo direcionador das práticas institucionais, o documento não aprofunda como a gestão escolar democrática de fato se materializa, visto que ela consta como um dos valores da instituição (gestão democrático-participativa).

3.3 Regimento Geral do IFTM

O Regimento Geral do IFTM foi atualizado pela Resolução nº 154, de 30 de junho de 2021. O documento disciplina a organização, as competências, as atribuições e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFTM, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.

O documento estabelece as características e atribuições de alguns órgãos de assessoramento e representação na instituição como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Comitê de Tecnologia da Informação e Comunicação, o Comitê Gestor de Segurança da Informação e Comunicação, a Comissão Permanente de Pessoal Docente, a Comissão Interna de Supervisão dos Planos de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, a Comissão Própria de Avaliação e a Comissão Setorial de Ética.

A única menção ao Coordenador de Curso no Regimento Geral consta no §3º do art. 31, que se refere ao impedimento de sua candidatura para atuação na Comissão de Assessoramento à CPPD nos *Campi*.

Sendo assim, o documento apresenta apenas a hierarquia institucional, não sendo, portanto, um documento norteador da realização da prática da gestão democrática e nem da coordenação de curso. Mas entendemos que o objetivo de um regimento é justamente o de disciplinar a instituição, e, a partir dele se desenvolverem novos documentos norteadores das práticas de gestão da instituição.

3.4 Regimento Interno de *Campus*

O Regimento Interno de *Campus* é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas dos *campi* do IFTM. Eles têm como objetivo complementar as disposições do Estatuto e do Regimento Geral do IFTM.

Como um documento institucional, os regimentos dos *campi* apresentam semelhança na sua elaboração, ressalvadas algumas características específicas da localização e dos cursos ofertados pelos *campi* do IFTM. Tendo em vista que a pesquisadora é servidora lotada no *Campus* Patrocínio, optou-se pela escolha do Regimento Interno deste *campus*. O documento foi revisado e aprovado por meio da Resolução CONSUP nº 017, de 20 de maio de 2020. Nesse documento, constam as atribuições e responsabilidades de cada um dos setores do *Campus* Patrocínio.

O art. 45 do Regimento do *Campus* Patrocínio trata das atribuições do Coordenador de Curso em todos os níveis, visto que não foi feita separação ou distinção entre a coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos Cursos Técnicos Concomitantes, dos Cursos Técnicos Subsequentes, dos cursos de Graduação (tecnólogo e bacharelado) e dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*. Sendo assim, as atribuições praticamente refletem o que está descrito no ROD, com exceção dos incisos X e XXVI, que se aplicam ao Ensino Superior e dos incisos XIX e XXIX que ampliam atribuições já descritas em outros incisos. No Apêndice B apresentamos um quadro comparativo entre os três documentos que trazem a descrição das atribuições (ROD, PPC e Regimento de *Campus*).

Após a leitura do artigo 45, referente às atribuições do coordenador de curso, primeiramente tendo como foco o modelo de gestão adotado, pudemos verificar a presença da

gestão democrática, da administração pública burocrática e ainda a administração pública gerencial.

Nos incisos I e XXX, ao se reforçar o cumprimento de normas e observação da hierarquia institucional vertical, há o predomínio da administração pública burocrática. Nos incisos II e XVII, percebemos a presença da administração pública gerencial ao estabelecer a gestão dos resultados, a melhoria de processos e de procedimentos, o uso de indicadores e de metas.

A gestão escolar democrática associada à administração pública gerencial é percebida nas ações que visam ao planejamento orçamentário anual, com a participação da comunidade escolar. Contudo, a participação e a definição são pré-concebidas, visto que o teto orçamentário é definido previamente por instâncias superiores.

A participação colegiada, princípio da gestão escolar democrática, pode ser identificada nas reuniões do colegiado, nas quais o coordenador deve presidir. A construção, execução e atualização do PPC de forma conjunta com a equipe pedagógica e corpo docente é outra prerrogativa da gestão democrática, indicada na lei de criação dos IFs, presente nos incisos XIII e XVII do Regimento Interno.

3.5 Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

O Projeto Pedagógico de Curso escolhido foi o do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Patrocínio, por ser o curso mais novo desse *campus* e por entendermos que, dessa forma, foram verificadas as orientações recentes concernentes à construção de um PPC. O documento foi aprovado pelo Conselho Superior da instituição por meio da Resolução nº 103, de 25 de novembro de 2019.

No item nº 16, são apresentadas as atribuições do Coordenador de Curso, que se alinham às atribuições indicadas no ROD. No Apêndice D, realizamos uma análise comparativas das atribuições descritas nos três documentos (ROD, Regimento de *Campus* e PPC).

O projeto político pedagógico, no entendimento de Veiga (1998; 2004), não é simplesmente um agrupamento de planos de ensino e propostas de atividades para um curso para um cumprimento de tarefas burocráticas. Dessa forma, um projeto político pedagógico significativo deve ser erigido e experienciado em todos os momentos, contando com a participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A prerrogativa de construção e análise em conjunto com o corpo docente está prevista nas atribuições do Coordenador de Curso no PPC (inciso XVI do art. 38), no Regimento do

Campus (inciso XVII do art. 45). Além disso, a construção e a revisão dos PPCs são realizadas por uma comissão própria, formada pelo Coordenador de Curso e pelos docentes do curso, com a participação de um membro do NAP.

Na leitura e análise do PPC encontramos inconsistências na redação dos documentos que podem indicar que, devido ao padrão institucional, não se observou quesitos de edição na sua finalização, deixando transparecer que foi validado pelo Conselho Superior da instituição sem uma revisão textual detalhada.

3.6 Colegiado de Curso

O Colegiado de Curso é um “órgão deliberativo, normativo, técnico-consultivo e de assessoramento no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, tendo por finalidade acompanhar a implementação do projeto pedagógico, propor alterações do currículo, planejar e avaliar atividades acadêmicas do curso, observando-se as normas do IFTM.” (IFTM, 2011, p. 4).

Na concepção de Lück (2013b), o Colegiado de Curso

[...]constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas e atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação interativa de pais, professores e funcionários (LÜCK, 2013b, p. 66).

No IFTM, o Colegiado de Curso é presidido pelo Coordenador de Curso. Além deste, compõem este órgão: um coordenador colaborador, que será o vice-presidente, quatro professores que ministrem disciplinas no curso, com seus respectivos suplentes, dois estudantes, com seus respectivos suplentes. Os membros serão designados por portaria, emitida pelos diretores gerais dos *campi*.

Considerando a faixa etária dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e as recomendações de Lück (2013b), os pais devem participar do Colegiado de Curso e envolver-se em atividades diversas³¹ da escola. Porém, não verificamos a participação nesse nível no IFTM.

Cabe ao Coordenador de Curso, na qualidade de presidente do Colegiado de Curso:

³¹ Lück (2013b) indica que os pais devem participar da elaboração e execução do PPC, atividades pedagógicas da escola, trocas de experiências com outros pais sobre a educação dos filhos, colaborar em ações de parceria com a escola, auxiliar na promoção da aproximação entre escola e comunidade e participar da gestão de recursos financeiros da escola.

Art. 12 Ao presidente do Colegiado compete:

I. convocar e presidir as reuniões do Colegiado, com direito, nos casos de empate, ao voto de qualidade; **II.** cumprir e fazer cumprir as normas deste regulamento e deliberações do Colegiado; **III.** representar o Colegiado junto aos setores do IFTM; **IV.** encaminhar o processo de eleição dos membros colegiados; **V.** elaborar e submeter à apreciação o plano e o relatório anual de atividades do Colegiado; **VI.** designar relator para estudo dos assuntos a serem submetidos ao Colegiado; **VII.** decidir sobre o caráter de urgência dos assuntos a serem analisados pelo Colegiado; **VIII.** promover a articulação do colegiado com os setores do Instituto para o pleno andamento do curso; **IX.** emitir e divulgar as comunicações e deliberações do colegiado de forma ampla; **X.** cumprir e fazer cumprir as disposições das normas acadêmicas do ensino; **XI.** encaminhar à Diretoria de Ensino, ou órgão equivalente, as propostas de alterações do currículo, aprovadas no Colegiado de Curso (IFTM, 2011, p. 06).

A este órgão deliberativo cabe a proposição de medidas relativas ao desenvolvimento do curso, análise e deliberação sobre pedidos propostos pelos alunos à Coordenação de Curso, que demandem apreciação do grupo, sendo assim, uma das características da gestão escolar democrática.

3.7 Regulamento da Atividade Docente (RAD)

A Resolução nº 53, de 24 de agosto de 2017, trata do Regulamento da Atividade Docente, que tem como finalidade organizar, planejar e acompanhar o desenvolvimento da atividade docente no IFTM. Semestralmente, os docentes do IFTM devem elaborar o Plano Individual de Trabalho Docente (PIT) e o Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD) até 30 (trinta) dias do início do período letivo.

A criação do documento foi norteadada pela Portaria MEC, nº 17, de 11 de maio de 2016, que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da RFEPCT. Uma das principais características do Regulamento da Atividade Docente é o controle do trabalho docente, bem como a mensuração das suas atividades. A portaria ministerial foi revogada em 18/11/2020, data na qual entrou em vigor a Portaria MEC nº 983/2020. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, o Regulamento da Atividade Docente estava em revisão, para atender as prerrogativas do novo documento legal.

No documento, são tratadas algumas competências do Coordenador de Curso, tais como atuar **em conjunto** com a Direção de Ensino ou equivalentes no trabalho de distribuição e **controle** da carga horária de aula do docente, garantida a **participação de todos** no processo; programar e planejar a reposição das aulas, **em conjunto** com o respectivo docente, em situações nas quais o docente estiver legalmente impedido de desenvolver suas atividades por

período de até 30 dias; compor a comissão, designada pelo Diretor-Geral, responsável pelo acompanhamento e verificação das atividades docentes.

Percebe-se que a instituição buscou trazer a participação de todos em processos decisórios, tais como a distribuição e o controle da carga horária docente e as incumbências nas quais o docente deve “II. participar da elaboração da proposta pedagógica”, “VII. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” e “VIII. participar das reuniões administrativo-pedagógicas” (IFTM, 2017, p. 05).

De acordo com o regulamento, o docente ocupante de Função Comissionada de Curso (FCC) pode destinar carga horária máxima de 20 (vinte) horas para as suas atividades de gestão. O regulamento estabelece a redução da carga horária de aulas em algumas situações, como a ocupação de cargos de direção (exceto reitor, pró-reitor e diretor-geral) e de funções gratificadas (FG). Para o primeiro caso, o docente poderá ser dispensado das atividades de aula. Para o segundo caso, no qual se enquadra o sujeito da pesquisa, o inciso III do art. 10 do RAD sofreu alteração por meio da Resolução nº 29/2019, que estabelece que a carga horária semanal de aulas dos “docentes ocupantes dos demais cargos de direção ou funções gratificadas poderá ser reduzida para, no mínimo 4 horas e, no máximo, 12 horas semanais.” (IFTM, 2019, p. 01). Pela leitura do documento, entende-se que a FCC foi equiparada à FG no regulamento.

Nunes *et al* (2020) realizaram um estudo sobre os aspectos e reflexos do Relatório de Atividades Docentes – RAD, visando averiguar se o documento apresenta características mecanicistas, com influências fayolistas e fordistas. Os autores concluíram que o documento de fato traz a padronização, a divisão do trabalho e o controle preconizados por Taylor e Fayol. Os autores ainda apontam que no documento está marcada a “divisão do trabalho, decisões altamente centralizadas e tomadas nos níveis hierárquicos mais altos da instituição, demonstrando um estreito controle da gestão, com regras bem definidas e padronizadas e procedimentos formais” (NUNES *et al*, 2020, p. 18).

Esse entendimento nos remete ainda à administração burocrática na visão de Weber (2015) e aos conceitos apontados por Sander (2007a), durante o período organizacional, no qual a administração da escola se pautava em princípios como o da eficiência econômica. Contudo, no desenvolvimento do referencial teórico, procuramos demonstrar que a eficiência econômica só faz sentido quando associada à relevância cultural, visto que irá influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Nunes *et al* (2020, p. 18) afirmam que há uma contradição ao se colocar de um lado a proposta de construção de um documento de controle da gestão e da produtividade, com base em indicadores e, de outro lado, a “atividade docente que busca flexibilidade, interação,

colaboração e liberdade, para apresentar resultados que atendam a uma sociedade altamente tecnológica e complexa.”. Sendo assim, os princípios de uma gestão escolar democrática como a autonomia, a participação e a descentralização são contrárias à proposta da portaria normativa que instituiu a RAD/PIT, visto que esta traz princípios da administração pública gerencial ao adotar metas e indicadores. Fica, portanto, uma incógnita: a que fins se prestam a realização de relatórios de mensuração das atividades, atenderem a uma legislação específica ou atenderem a outros interesses por detrás desta?

3.8 O Processo de Consulta Eleitoral para o cargo de Coordenador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Os Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM são escolhidos por meio de processo de consulta eleitoral, pelos docentes e discentes. Durante a aprovação da Resolução que trata deste regulamento definiu-se por um mandato de dois anos, podendo o docente candidatar-se novamente.

Essa modalidade de escolha para os cargos de coordenação de curso é recente na instituição. O primeiro regulamento foi aprovado pelo Conselho Superior em sessão realizada no dia 24/08/2017. O IFTM possui um canal no *youtube*, onde estão disponibilizadas as gravações das reuniões do CONSUP, sendo que, nesta data, foi apresentada a minuta do regulamento das eleições para coordenadores de curso. Por meio da análise dos diálogos dessa reunião, percebemos que o documento foi amplamente³² discutido, até se chegar ao documento aprovado, conforme Resolução CONSUP nº 47/2017.

O tópico relativo à elegibilidade dos candidatos ao cargo foi amplamente discutido na aprovação do primeiro regulamento. No documento apresentado inicialmente, havia algumas restrições que cerceavam a participação dos docentes dos *campi*, tais como “ter formação acadêmica na área do curso que pretende coordenar” e “possuir título de Pós-Graduação *stricto sensu* para candidatura à coordenação dos cursos superiores”. A primeira vedação tirava a possibilidade de um docente da base curricular comum ocupar o cargo de coordenador de curso. A segunda vedação também limitava o número de candidatos. Se, para ingressar no cargo de professor EBTT, é exigida apenas a graduação na área de atuação e este poderá atuar no ensino, pesquisa, extensão e gestão, não há óbice deste docente se candidatar para a ocupação do cargo

³² Na reunião realizada em 24/08/2017 foram destinados 42min20s (30:00 às 1:12:20) para a análise e discussão do regulamento, até a sua aprovação final, para um prazo total de 3h13min de reunião.

de coordenador de curso. As duas exigências foram suprimidas, ficando o art. 14 com a seguinte redação

Art. 14 Para concorrer à função de Coordenador de Curso do IFTM, previsto nesse Regulamento, o candidato deverá atender aos seguintes requisitos:

- I. Ser servidor docente efetivo do IFTM em regime de 40 horas ou 40 horas em dedicação exclusiva.
- II. Ser servidor docente que ministre ou ministrou componente curricular nos últimos dois anos no curso a cuja vaga de coordenador está concorrendo.
- III. Estar em efetivo exercício.
- IV.. Estar de acordo em desempenhar as atribuições previstas no Art. 33 e 34, da Resolução CONSUP – IFTM nº 72/2014, de 01 de dezembro de 2014 (IFTM, 2017, p. 04).

Na reunião em que foi submetido o regulamento atual não houve muitas³³ discussões a respeito de sua aprovação, vez que o enfoque principal desta foram as definições a respeito do ensino remoto, no início da pandemia do Covid-19. O regulamento foi inicialmente aprovado pela Resolução *Ad Referendum* 02/2020, posteriormente revogada e substituída pela Resolução *Ad Referendum* 03/2020. Foram registradas algumas considerações a respeito de seu conteúdo que tiveram aprovação unânime. Porém, algumas destas não foram formalizadas no documento final.

Realizamos uma comparação entre os dois documentos e destacamos alguns pontos no Quadro 05:

QUADRO 5 – COMPARATIVO ENTRE RESOLUÇÃO Nº 47/2017 E RESOLUÇÃO *AD REFERENDUM* Nº 03/2020

Item observado	Resolução 47/2017	Resolução 003/2020
Cursos englobados para o processo eleitoral	Eleição para cursos de ensino médio integrado e subsequente e do ensino superior dos Campi do IFTM.	Inclusão dos cursos técnicos concomitantes
Art. 2º § único, indicação de substituto da FCC	Indicado pelo titular	Indicado pelo Diretor Geral, ouvido o Colegiado do Curso*
Requisitos para elegibilidade	<p>I. Ser servidor docente efetivo do IFTM em regime de 40 horas ou 40 horas em dedicação exclusiva.</p> <p>II. Ser servidor docente que ministre ou ministrou componente curricular nos últimos dois anos no curso a cuja vaga de coordenador está concorrendo.</p> <p>III. Ter formação acadêmica na área do curso que pretende coordenar e estar em efetivo exercício.</p> <p>IV. Possuir título de pós-graduação modalidade <i>stricto sensu</i> para</p>	<p>I. Ser servidor docente efetivo do IFTM em regime de 40 horas ou 40 horas em dedicação exclusiva.</p> <p>II. Ser servidor docente que ministre ou ministrou componente curricular no curso a que esteja concorrendo à vaga de coordenador.</p> <p>III. Estar em efetivo exercício.</p> <p>IV. Estar de acordo em desempenhar as atribuições previstas no Art. 38, da Resolução CONSUP – IFTM nº 76/2019, de 25 de novembro de 2019</p>

³³ Na reunião realizada em 20/05/2020, foram destinados 9min12s (1:41:48 às 1:50:00) para a análise e aprovação da Resolução *ad referendum* 03/2020.

	candidatura à coordenação dos cursos superiores; V. Estar de acordo em desempenhar as atribuições previstas no Art. 33 e 34, da Resolução CONSUP – IFTM nº 72/2014, de 01 de dezembro de 2014.	referente ao Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de nível médio e no Art. 33 da Resolução CONSUP – IFTM nº 78/2019, de 25 de novembro de 2019 referente ao Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação.
Vacância da Função	Comissão procede novo processo eleitoral para mandato de 2 anos	Comissão procede novo processo eleitoral para continuidade do mandato do coordenador que solicitou a vacância.
Critérios de Desempate	Maior tempo de serviço. Persistindo o empate, o candidato com maior idade.	I. Maior tempo de atuação no curso; II. Maior tempo de exercício no <i>Campus</i> ; III. Maior tempo de exercício no IFTM; IV. Maior titulação acadêmica; V. Persistindo o empate, o candidato com maior idade.
Resultado Final	Comissão envia o resultado final ao reitor	Comissão envia resultado final ao diretor-geral do <i>campus</i> e este encaminha à reitora
Recursos	Recurso sobre o resultado final no prazo de 24 horas da divulgação.	Recurso sobre a divulgação da decisão sobre o deferimento ou não das inscrições dos candidatos e também da conclusão do pleito, no prazo máximo de 48 horas após da divulgação

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Nas duas versões do Regulamento para as Eleições de Coordenador de Curso ficou estabelecido que o processo eleitoral dar-se-á na forma de consulta aos docentes e discentes do curso, com a atribuição do peso de $\frac{2}{3}$ para docentes e de $\frac{1}{3}$ para discentes. Sendo assim, não há a participação dos servidores técnico-administrativos no pleito, contrariando um dos princípios democráticos de assegurar a participação da comunidade. Além disso, de forma contraditória, as duas resoluções estabelecem que haja a participação de um servidor técnico-administrativo em educação na comissão eleitoral para condução do pleito (IFTM, 2020). Como essa categoria não tem representatividade na escolha do coordenador de curso, não ficou claro qual o objetivo de este compor a comissão eleitoral.

O regulamento atual aprimorou os critérios para o desempate. Na resolução anterior, em caso de empate, observava-se como critério o candidato com maior tempo de serviço, e persistindo o empate, o candidato com maior idade. No regulamento atual os critérios adotados são: I – Maior tempo de atuação no curso; II – Maior tempo de exercício no *Campus*; III – Maior tempo de exercício no IFTM; IV – Maior titulação acadêmica; e V – Persistindo o empate, o candidato com maior idade.

Os critérios para impetração de recursos também foram aprimorados. Na resolução anterior, foi estabelecido o prazo de 24 horas, a contar da conclusão do pleito. Na resolução atual, estabeleceu-se o prazo máximo de 48 (quarenta e oito) horas após a divulgação da decisão sobre o deferimento ou não das inscrições dos candidatos e após a conclusão do pleito.

Anteriormente, os casos omissos eram dirimidos pela Comissão Eleitoral Local e, em instância superior, direcionados para o dirigente máximo da instituição, o Reitor. Com a resolução atual, houve uma descentralização da decisão, na qual a instância máxima passou a ser a PROEN do IFTM. Esta é uma característica da gestão escolar democrática, a descentralização de processos, pela autonomia dada à PROEN para decisão de assuntos relacionados às atividades ligadas ao ensino.

O processo de consulta eleitoral antes realizado de forma presencial, com cédulas físicas, passou para eleição eletrônica, por meio de sistema desenvolvido pela instituição para essa finalidade. Considerando o período pandêmico, tal prerrogativa possibilitou e facilitou a participação da comunidade escolar no processo eleitoral.

Percebemos que houve aprimoramentos do regulamento para a condução do processo eleitoral para a escolha do coordenador, quando postos em comparação. Contudo, ainda restam algumas inconsistências que merecem o olhar da gestão institucional.

Uma das inconsistências se refere ao artigo 17, que estabelece que cabe ao Diretor Geral indicar o coordenador de curso, caso não haja candidatos. Na reunião que aprovou o regulamento vigente, um dos conselheiros sugeriu que a indicação pudesse ser realizada pelo dirigente máximo do *Campus*, desde que ouvido o Colegiado do Curso. Porém, essa definição não compõe o documento final.

A outra se refere à questão da não inclusão dos técnico-administrativos em educação como votantes no processo de consulta eleitoral para escolha do Coordenador de Curso, mas os considera para compor mesa receptora de votos.

3.9 O Coordenador de Curso nos documentos oficiais institucionais do IFTM

Voltamos o olhar para a grande quantidade de documentos oficiais produzidos pelo IFTM à procura das orientações sobre a prática da gestão escolar democrática. E intencionamos, ainda, levantar quais as orientações são dadas aos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para a condução da gestão acadêmica, pedagógica, administrativa e política dos cursos ofertados pela instituição.

Ao considerar as exigências legais para a materialização da gestão escolar democrática previstas na Constituição Federal, LDB nº 9.349/1996, PNE e Lei nº 11.892/2008, podemos notar que o IFTM prevê essa concepção de gestão nos seus documentos oficiais. Todavia, o direcionamento à sua prática necessita de maior tratamento, visando sua efetivação no cotidiano da coordenação de curso.

Sobre as orientações indicadas sobre as práticas de gestão dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, entendemos que são realizadas de forma fragmentada, com orientações em diversos documentos, conforme detalhamos no Quadro 4. A instituição possui muitos regulamentos, normativas e instruções sobre diversos assuntos. Entretanto, não localizamos um documento regulador que compile as informações e orientações para o sujeito da pesquisa. Para ter acesso às orientações institucionais sobre as suas práticas de gestão, os coordenadores de curso devem acessar tais documentos que se encontram dispersos.

A ausência de um documento norteador, construído pela instituição, com foco nas atividades de gestão em nível de coordenação traz dificuldades, tendo em vista que, para se direcionar, o Coordenador de Curso precisa acessar vários regulamentos. Além disso, a instituição deve indicar quais as prerrogativas ele detém perante a lei, o seu nível de autonomia e até onde pode decidir.

Diante de todas essas proposições, cabe ao IFTM definir o papel do coordenador de curso. Como a sua ação é de relevada importância para a concretização da oferta de uma educação de qualidade, voltada para a formação crítica dos seus alunos, merecem esse direcionamento institucional para melhor desempenho de suas funções administrativas, pedagógicas e políticas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo, seguimos alguns procedimentos metodológicos, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), só se produz conhecimento científico com o cumprimento rigoroso das etapas de uma pesquisa científica. Com essa visão, a seguir, há uma explanação sobre as etapas cumpridas para a realização da pesquisa.

4.1 O caráter da pesquisa

A pesquisa aqui referida pode ser classificada metodologicamente da seguinte maneira:

QUADRO 6 – CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Natureza	Aplicada
Abordagem	Qualitativa
Objetivos	Exploratória e explicativa
Procedimentos	Bibliográfica, Documental, Levantamento e um Estudo de caso único

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

A abordagem deste estudo deu-se na perspectiva qualitativa. Sobre a metodologia qualitativa, Zanette (2017, p. 161) afirma que o método qualitativo preocupa-se com o entendimento das diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico. Como o foco da pesquisa é compreender as percepções que o coordenador de curso tem sobre o seu processo de gestão, faz-se profícuo realizar uma análise interpretativa e não apenas quantificar os dados, com o propósito de alcançar uma compreensão contextualizada sobre o tema (ZANETTE, 2017).

Quanto aos objetivos, Gil (2002, p. 41) classifica as pesquisas em três grandes grupos, podendo ser exploratórias, descritivas e explicativas.

Esta pesquisa é considerada como exploratória, por se tratar de um estudo de caso, pois se investigou a percepção dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio sobre a Coordenação de Curso, trazendo maior proximidade com o problema. Todavia, ela também se caracteriza como explicativa, pois foi além da descrição das atribuições de um coordenador, visto que buscamos compreender e explicar as razões da existência de determinados fenômenos, a partir do seu contexto político, social e específico da instituição pesquisada.

4.2 Delineamento da pesquisa

Realizamos um estudo de caso único, pois se tratou da análise de uma unidade específica, para perceber as opiniões dos docentes que ocuparam ou ocupam o cargo de Coordenador de Curso e o processo de gestão no âmbito da Coordenação de Curso. Assim, foi possível reconhecer essa especificidade, ao perceber as opiniões sobre quais são as atribuições, os limites, os desafios, as dificuldades, as perspectivas para a carreira e as demandas a respeito do trabalho exercido por um grupo de docentes da EPT que vivenciaram a experiência da gestão de curso no contexto dessa “nova institucionalidade”, no âmbito do IFTM.

Sob o viés de Triviños (1987, p. 111), reforçarmos que, mesmo que os resultados da pesquisa sejam válidos somente para o caso estudado, tais estudos de caso possuem valor, pois eles fornecerão conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e, a partir desta, será possível formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Yin (2001, p. 55), por sua vez, corrobora que o estudo de caso “representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

Yin (2001) aponta, ainda, que o estudo de caso

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001).

Outra vantagem da realização de um estudo de caso é o fato de o pesquisador ter pouco ou nenhum controle sobre o conjunto contemporâneo de acontecimentos, devendo recorrer à teoria e formular questões do tipo “como” ou “por que”. Nessa perspectiva, o estudo de caso pode ser definido 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.” (YIN, 2001, p. 32)

Ao classificar a pesquisa como um estudo de caso único, buscamos confirmar, contestar ou estender a teoria abordada no quadro referencial e nas pesquisas encontradas sobre a gestão em nível de coordenação de curso.

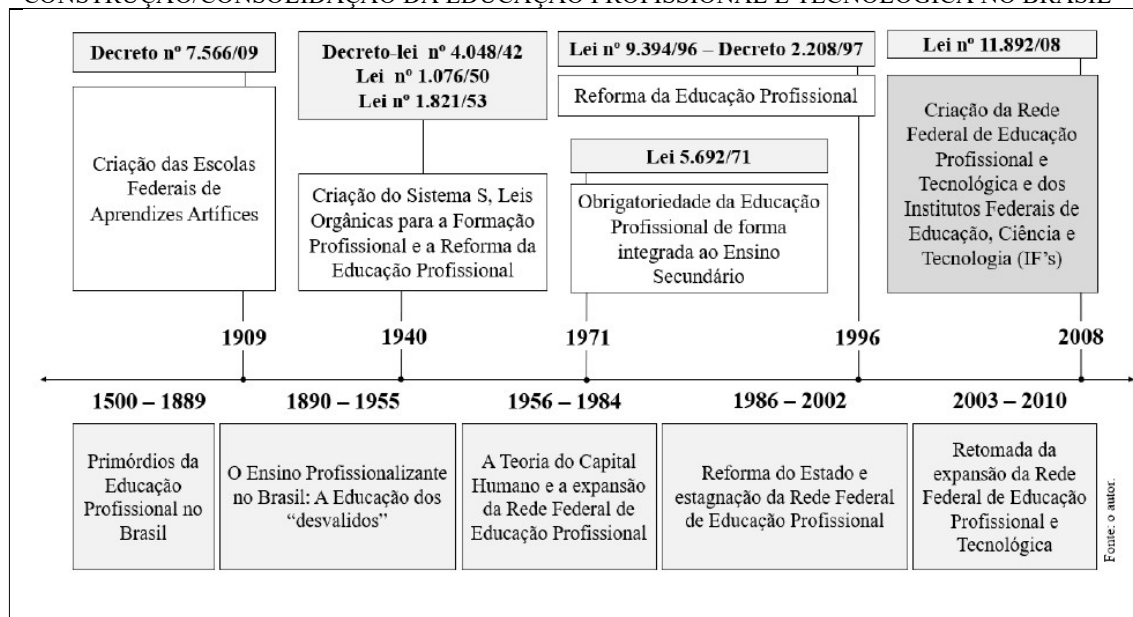
Para a construção da fundamentação teórica, que trata da Pesquisa Bibliográfica, nos baseamos nas orientações de Gil (2002), visto que adotamos livros de referência (informativa e remissiva) nas temáticas da pesquisa e artigos científicos. Dessa forma, em consonância com

o autor, a pesquisa bibliográfica nos permitiu “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

4.3 Lócus da Pesquisa

A educação profissional sofreu várias evoluções e mudanças no período da história do Brasil, desde o início da colonização e depois da sua institucionalização, tendo como marco de criação da Rede Federal de Educação Profissional a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Ela traz em sua concepção a oferta de uma educação profissional com objetivo de emancipação da classe trabalhadora, a função social destas instituições. Para ilustrar e rememorar, inserimos a Figura 01 a seguir, que se refere a um esquema delineado por Fontoura (2018, p. 29), indicando os principais marcos legais dessa modalidade de ensino.

FIGURA 1 – SÍNTESE DAS ETAPAS HISTÓRICAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL



FONTE: Fontoura (2018, p. 29).

Como universo empírico, a pesquisa foi desenvolvida no IFTM, instituição autárquica vinculada ao MEC. A instituição foi criada no ano de 2008 pela aglutinação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Uberlândia. A entidade oferta ensino profissional e tecnológico nos diversos níveis, como a formação inicial e continuada, cursos técnicos integrados e concomitantes, graduações tecnológicas, licenciaturas e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O IFTM possui uma reitoria na cidade de Uberaba – MG e nove *campi*, sendo Avançado Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro.

Para a delimitação do universo empírico, dentre os nove *campi* da instituição, foram selecionados apenas aqueles que ofertam o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que é o foco desta pesquisa, sendo representada pelos *Campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro. O *Campus* Avançado Campina Verde não oferta curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na atualidade. A instituição oferta 28 cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme pode ser visto no Apêndice A.

4.3.1 Sujeitos participantes da pesquisa

O universo da pesquisa abrangeu 28 coordenadores e 24 ex-coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio com exercício nesta função a partir de 01/02/2018, data em que o primeiro mandato eletivo se iniciou. Portanto, quando citarmos o termo “Coordenador de Curso”, estaremos nos referindo a esse sujeito. Os Coordenadores de Curso são todos servidores do quadro ativo permanente, em exercício no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT), escolhidos para a ocupação do cargo por meio de consulta eleitoral, sendo posteriormente designados por portaria, pela Reitora da instituição.

Para manter o anonimato e identificar o grupo de respostas ao questionário, usamos o código C-(Código *Campus*)-*n* ou EC-(Código *Campus*)-*n*. O código C indica Coordenador de Curso, o código EC indica Ex-Coordenador de Curso e o código *n* representa o algarismo indo-arábico utilizado para indicar a ordem de resposta ao formulário de pesquisa. O *campus* de lotação foi indicado da seguinte forma: Ituiutaba (ITB), Patos de Minas (PTM), Paracatu (PTU), Patrocínio (PTC), Uberaba (URA), Avançado Uberaba Parque Tecnológico (UPT), Uberlândia (UDI) e Uberlândia Centro (UDC). Dessa forma, o código C-ITB-1 representa o primeiro respondente “Coordenador de Curso” do *Campus* Ituiutaba e o código EC-ITB-1 representa o primeiro respondente Ex-Coordenador de Curso do *Campus* Ituiutaba, e assim sucessivamente.

4.4 Coleta de Dados

Gil (2002, p. 140) reforça que, na pesquisa de estudo de caso, são utilizadas mais de uma técnica, sendo essa uma diferença em relação às outras pesquisas. O autor complementa que “os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da

divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos”, o que trará validade ao estudo. Nesta pesquisa adotamos o questionário e a análise documental como técnicas de coleta de dados.

4.4.1 Questionário

O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003), é formado por uma série ordenada de perguntas, respondidas sem a presença do pesquisador, em formato escrito. Sua escolha se deu pelas vantagens que apresenta como a economia de tempo, viagens e obtenção de grande número de dados, atinge um maior número de pessoas simultaneamente, obtém respostas mais rápidas e precisas, oferece maior liberdade e segurança aos questionados devido ao anonimato, uniformiza a avaliação devido à natureza impessoal do instrumento e possibilita a obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis. Um questionário pode conter perguntas abertas e/ou fechadas, sendo que as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas, e as fechadas, maior praticidade na análise dos dados e tabulação.

Sobre a escolha do questionário como técnica de coleta de dados, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 261) consideram que

Um ponto de extrema relevância, entre os aspectos positivos, é, sem dúvida, o baixo custo do questionário, já que os seus utilizadores são público que já tem significativas despesas com os estudos e certamente não poderiam arcar com quantias elevadas para desenvolvimento de suas pesquisas. Neste aspecto financeiro, então, o questionário seria um democratizador da pesquisa (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 261).

Na elaboração dos questionários, Lakatos e Marconi (2003, p. 202) também recomendam a observância de algumas normas com o fito de que os temas escolhidos estejam de acordo com os objetivos da pesquisa e sejam limitados em extensão e em finalidade, com instruções definidas e notas explicativas, além da observância do seu aspecto material e estético.

Os questionários da investigação foram mistos, com questões fechadas, analisadas quantitativamente; e questões abertas, analisadas qualitativamente.

O instrumento de coleta de dados construído para esta pesquisa fundamentou-se nos trabalhos científicos realizados por Bassoli (2014), Paixão (2019), Oliveira (2018), Corrêa (2017), Fontoura (2018) e Oliveira (2019), visto que apresentam similaridade com o tema deste trabalho.

Foram construídos dois instrumentos de coleta de dados: um para coordenadores de curso e outro para ex-coordenadores de curso. Os instrumentos apresentaram as mesmas

questões, sendo que a única diferença entre eles foi a de que no formulário de ex-coordenadores o tempo verbal das perguntas estava no passado.

Realizada a elaboração das questões e sua correção textual e gramatical, construímos o formulário eletrônico pelo *Google Forms*, por ser uma ferramenta intuitiva, de fácil manuseio e gratuita.

Realizamos o pré-teste do questionário com um coordenador de curso e um ex-coordenador de curso, conforme sugerido por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), visando aumentar a eficiência e a eficácia da pesquisa.

Solicitamos que os dois respondentes avaliassem o tempo gasto para preenchimento do formulário e se as questões apresentaram objetividade, linguagem acessível e clareza. Após a validação do pré-teste, a questão nº 23 foi reescrita, pois um dos docentes sugeriu que houvesse uma mudança na forma de se perguntar, pois o formato inicial se mostrou confuso. Duas questões foram excluídas do formulário, pois o segundo respondente as considerou muito subjetivas, sendo que não conseguiu respondê-las, pois deixaram margem a mais de um entendimento.

Realizada a correção e objetivando verificar que o instrumento de coleta de dados estivesse bem elaborado, submetemos o mesmo a um novo pré-teste com outro docente. Este terceiro avaliou os quesitos indicados anteriormente e validou o formulário.

O questionário final, conforme Apêndices C e D, contou com 27 questões e foi dividido em quatro seções. A primeira trouxe 11 questões sobre a relação e a visão da Coordenação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. A segunda apresentou 10 questões sobre a percepção dos sujeitos em relação aos modelos de gestão pública e de gestão escolar. A terceira apresentou duas questões sobre as relações de poder na coordenação de curso; e a quarta, trouxe quatro questões sobre opinião e sugestões para a elaboração do produto educacional.

Os *links* para acesso aos instrumentos de coleta de dados foram enviados para o e-mail institucional dos 28 coordenadores e 24 ex-coordenadores de curso. O formulário foi disponibilizado por 12 dias, no período de 12/04/2021 a 23/04/2021. Decorrido esse prazo realizamos o levantamento do nº de respondentes e verificamos que a amostra não trazia a representação de todos os *campi* da instituição. Encaminhamos um segundo e-mail àqueles que ainda não haviam respondido e liberamos para preenchimento por mais sete dias, no período de 28/04/2021 a 04/05/2021. Decorrido o prazo, verificamos se a meta de representação de todos os *campi* havia sido atingida. Como ainda não havia sido atingida, encaminhamos um terceiro e-mail para aqueles que ainda não haviam respondido e

disponibilizamos por mais 15 dias, no período de 21/05/2021 a 04/06/2021. Decorrido esse prazo, verificamos que a meta de representação institucional foi alcançada, ficando a amostra constituída por 21 coordenadores de curso e 14 ex-coordenadores de curso, que representa 67,3% de taxa de retorno.

O alcance de respostas superou o padrão esperado, pois Lakatos e Marconi (2003, p. 201) indicam que “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

4.4.2 Análise documental

No sentido de atender ao segundo objetivo da pesquisa, realizamos a análise documental. Esse tipo de pesquisa traz algumas vantagens, uma vez que os documentos são uma fonte rica e estável de dados, tem baixo custo, pois foram necessárias a disponibilidade de tempo da pesquisadora e a sua capacidade de análise. Além dessas, ainda há a vantagem de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Se o pesquisador tiver condições de tratar a não representatividade e subjetividade dos documentos e ainda considerar “as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva”, poderá contornar tais dificuldades (GIL, 2002, p. 46).

Com a finalidade de efetuar o levantamento das orientações concernentes ao trabalho do Coordenador de Curso, da concepção de gestão escolar democrática e dos modelos de gestão pública adotados no IFTM realizamos a análise dos documentos oficiais institucionais, descritos no Quadro 04, na página 89.

4.5 Análise de Dados

Os dados coletados por meio do questionário foram tabulados.

Para a análise das questões fechadas (01 a 09, 11, 16 a 18 e 22 a 27) realizamos uma imbricação entre as técnicas qualitativas e quantitativas, pois, de acordo com Zanette (2017, p. 160), “o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados”.

Com essa escolha pudemos evidenciar e comparar as diferenças existentes entre os discursos dos respondentes e as determinações indicadas pelos documentos oficiais institucionais, legislação e concepções indicadas pelo sistema de governo.

A análise das questões abertas (10, 12, 13, 14, 15, 19, 20 e 21) foi realizada seguindo os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin. Conforme o prisma de Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

A autora depreende que a análise de conteúdo se apresenta por diferentes fases organizadas em torno de três polos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011 p. 125).

Gil (2002, p. 89) comenta sobre as três fases da análise de conteúdo de Bardin:

A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (GIL, 2002, p. 89).

Para familiarização com o conteúdo dos depoimentos dos respondentes realizamos a pré-análise, na qual o material foi tratado, começando por sua codificação. Codificar é escolher as unidades de registro e de contexto que sejam pertinentes ao referencial teórico adotado. Para Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro é a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e à contagem frequencial”.

Como a pesquisa buscou investigar as percepções dos coordenadores de curso sobre a forma como atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa, política e cultural, utilizamos o tema “como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (BARDIN, 2011, p. 135). Para isso, no Quadro 07 demonstramos o tema, de acordo com as sessões do questionário, no qual buscamos núcleos de sentido.

QUADRO 7 – TEMAS UTILIZADOS NA ANÁLISE DE DADOS

Seção 1 – Relação e Visão da Coordenação de Curso
Seção 2 – Percepção dos sujeitos em relação aos modelos de gestão pública e de gestão escolar
Seção 3 - Relações de poder na coordenação de curso
Seção 4 – Produto Educacional

FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

A partir desses núcleos de sentidos, realizamos a divisão das categorias em subcategorias, conforme Quadro 08.

QUADRO 8 – SUBCATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DE DADOS

Seção 1 – Relação e Visão da Coordenação de Curso
Caracterização dos Coordenadores de Curso
Motivação para ocupação da função
Transição entre mandatos
Seção 2 – Percepção dos sujeitos em relação aos modelos de gestão pública e de gestão escolar
Modelo de gestão escolar
Conceito de gestão escolar democrática
Percepções e experiências vivenciadas no cotidiano
Modelos de gestão pública
Seção 3 - Relações de poder na coordenação de curso
Influências dos demais sujeitos
Influência dos documentos oficiais institucionais
Poder relacional na coordenação de curso
Seção 4 – Produto Educacional
Tipo de produto
Modalidade e formato
Conteúdo do Produto

FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Dessa forma, buscamos os indicadores úteis para o alcance dos objetivos desta pesquisa, ao se analisar as unidades de registro contidas em uma unidade de contexto.

4.6 Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado constante Parecer Consubstanciado nº 4.518.385, constante no Anexo A.

5 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTM SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E POLÍTICA

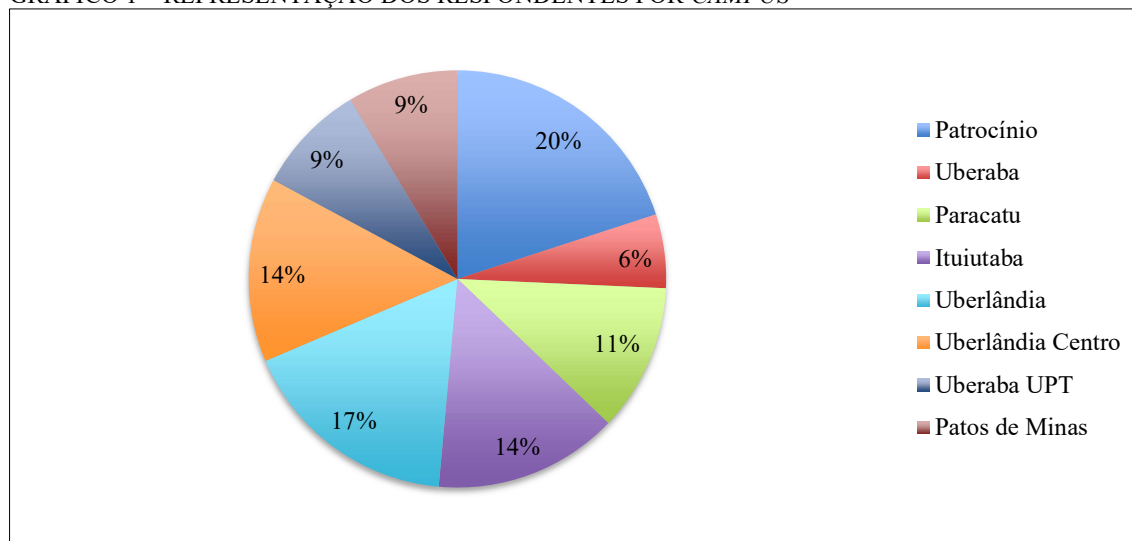
Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados coletados na pesquisa, cujo objetivo foi o de investigar as percepções de 35 docentes do IFTM que participaram da pesquisa (21 Coordenadores de Curso e 14 Ex-coordenadores de Curso), sobre a forma como atuam ou atuaram na condução da gestão pedagógica, administrativa e política.

5.1 Caracterização dos Coordenadores de Curso Respondentes

5.1.1 Informações sobre idade, gênero e titulação dos Coordenadores de Curso

A pesquisa alcançou representatividade de todos os *campi* da instituição que ofertam os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, conforme demonstrado no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – REPRESENTAÇÃO DOS RESPONDENTES POR *CAMPUS*



FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Os dados analisados nesta subseção foram retirados dos assentos funcionais³⁴ dos docentes, uma vez que a pesquisadora possui autorização da autoridade máxima da instituição para usar os dados, conforme Termo de Autorização para utilização de dados em pesquisa de mestrado.

³⁴ No período de 20/09/2021 a 24/09/2021 realizamos a consulta dos cadastros individuais dos sujeitos da pesquisa por meio do acesso ao sistema institucional VirtualIF, no módulo RH.

Quanto à faixa etária, nenhum dos respondentes selecionados tem menos de 30 anos de idade, 14 pessoas (40%) têm entre 30 e 39 anos, representando a parte mais expressiva, 11 pessoas (31,4%) têm entre 40 e 49 anos, e 10 pessoas (28,6%) têm 50 anos ou mais. Analisando tais informações, podemos perceber que a parte mais significativa da amostra (71,4% ou 25 pessoas), tinha entre 30 e 49 anos. Agrupando-se os dados de todas as faixas etárias, obteve-se a média de idade de 43 anos dentre os ocupantes do cargo.

Quanto ao gênero, 60% (21 pessoas) são do sexo masculino e 40% (14 pessoas) são do sexo feminino.

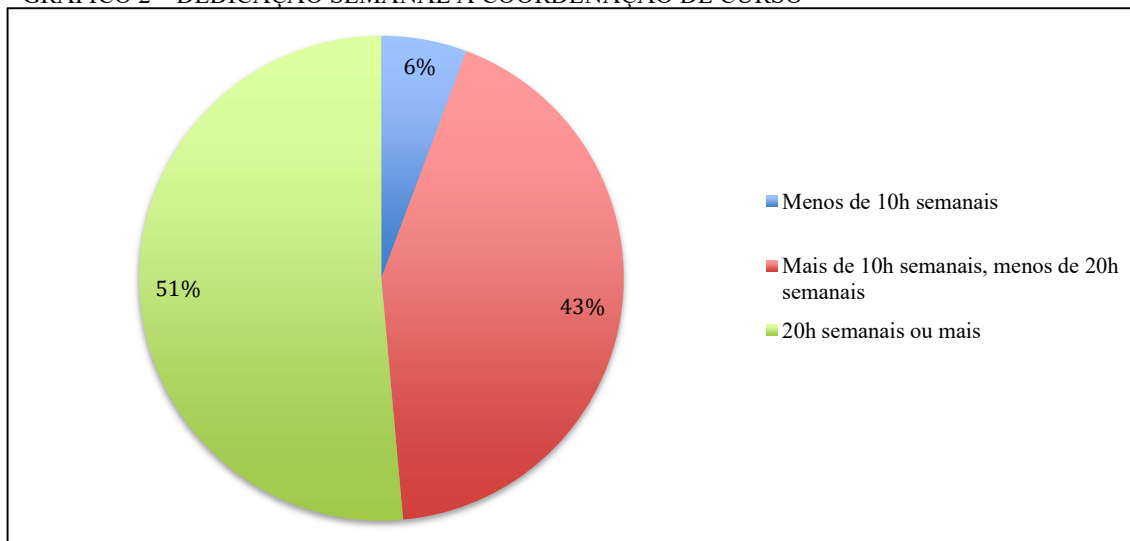
Quanto à cor declarada, 26 pessoas (74,3%) se declaram de cor branca, 6 pessoas (17,1%) se declaram de cor parda, 2 pessoas (5,7%) não declaram sua cor e 1 pessoa (2,9%) declara ser de cor negra.

No que se refere à análise da titulação, a maioria (94,2%) tem Pós-Graduação *stricto sensu* concluída. Desta forma, o quadro de coordenadores avaliados mostrou-se com 13 doutores (37,1%), 20 mestres (57,1%) e dois especialistas (5,7%). Os dados foram levantados no cadastro institucional, no qual consta até o Doutorado, última titulação permitida para fins de pagamento de Retribuição por Titulação.

Para conhecer a experiência de gestão dos respondentes, perguntamos qual o tempo de exercício na Coordenação de Curso do Ensino Médio Integrado (EMI). Dentre os respondentes, 19 pessoas (54,3%) ocupam ou ocuparam a coordenação por período inferior a 2 anos, 5 pessoas (14,3%) ocupam ou ocuparam a coordenação por mais de dois anos e menos de 3 anos, 4 pessoas (11,4%) ocupam ou ocuparam a coordenação por mais de 3 anos e menos de 4 anos e 7 pessoas (20%) ocupam ou ocuparam a coordenação por período superior a 4 anos. Portanto, a maioria dos coordenadores ocupa esse cargo de gestão por um período relativamente curto.

De acordo com o Regulamento da Atividade Docente do IFTM, o docente ocupante do cargo de Coordenador de Curso pode dedicar até 20 horas semanais para as atividades de gestão em nível de coordenação de curso (IFTM, 2019). Solicitamos que os respondentes classificassem o tempo despendido com tais atividades, deixando como opção: menos de 10 horas semanais, mais de 10 horas semanais e menos de 20 horas semanais, 20 horas semanais ou mais.

GRÁFICO 2 – DEDICAÇÃO SEMANAL À COORDENAÇÃO DE CURSO



FONTE: Dados da pesquisa (2021).

Conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa (Gráfico 2), 18 pessoas (51,4%) dedicam 20 horas ou mais para as atividades de gestão, sendo essa dedicação superior à prevista no Regulamento da Atividade Docente. Considerando o fato de que o maior tempo despendido com a gestão pode refletir em maiores e melhores resultados, essa visão também coaduna com a pesquisa de Paixão (2019), que concluiu que a gestão demanda um tempo considerável na rotina desses docentes.

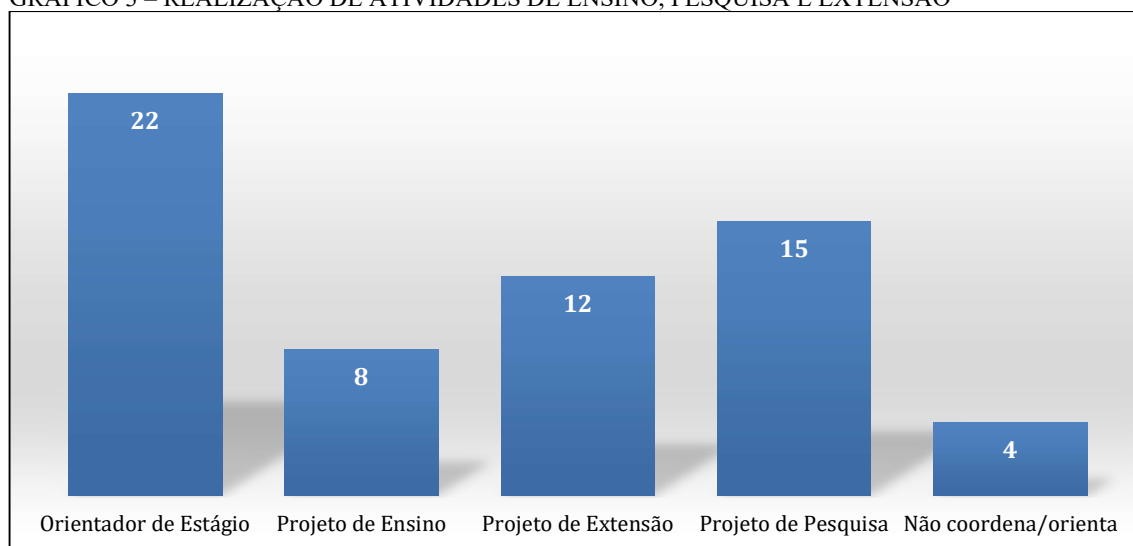
O Regulamento da Atividade Docente prevê a possibilidade da redução da carga horária de aulas para, no mínimo, 4 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes ocupantes de FG ou FCC. Para compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa, perguntamos sobre o quantitativo de horas-aula lecionadas semanalmente. Apenas um coordenador (2,9%) declarou lecionar menos de 5 horas-aula semanais, 12 coordenadores (34,3%) declararam lecionar de 5 a 10 horas-aula semanais, 18 coordenadores (51,4%) declararam lecionar de 11 a 15 horas-aula semanais, 4 coordenadores (11,4%) declararam lecionar de 16 a 20 horas-aula semanais, nenhum coordenador declarou ocupar apenas o cargo de gestão. Dessa forma, 62,9% dos respondentes possuem mais de 11 horas-aula semanais, demonstrando que na atualidade não foi possível aplicar a prerrogativa de redução do tempo em sala de aula para dedicação às atividades de gestão, caracterizando um acúmulo de atividades para esses sujeitos.

Diante disso, podemos depreender que, mesmo com a regulamentação de cargas horárias mínimas e máximas para atividades docentes e para a gestão escolar, o Coordenador de Curso pode estar realizando mais de 40 horas semanais de trabalho, vez que não questionamos-lhes sobre o tempo despendido para a preparação de aulas e para as orientações

que assumem. Como recomendação, sugerimos que, visando à qualidade da oferta do curso técnico integrado ao ensino médio, a delimitação da distribuição da carga horária seja pactuada institucionalmente, de forma uniforme para todos os *campi*, uma vez que as discrepâncias foram identificadas em todos eles.

Como o docente tem a prerrogativa para exercer o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se, além das atividades de ensino em sala de aula e da gestão, estes exerciam outras atividades inerentes ao cargo, como orientação de estágio, projetos de ensino, projetos de extensão ou projetos de pesquisa.

GRÁFICO 3 – REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



FONTE: Dados da pesquisa (2021).

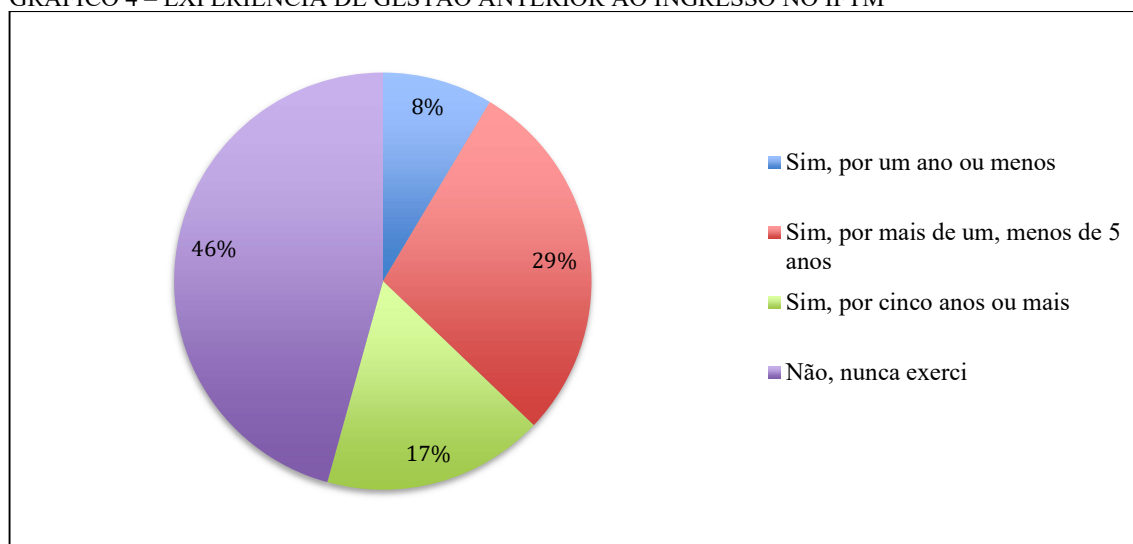
Conforme Gráfico 3, os respondentes indicaram que, além da carga horária de aulas, 22 coordenadores (62,9%) atuam como orientador de estágio, 15 coordenadores (42,9%) orientam projetos de pesquisa, 12 coordenadores (34,3%) coordenam projetos de extensão, 8 coordenadores (22,9%) coordenam projetos de ensino. Dentro desse universo de respondentes, apenas 4 coordenadores (11,4%) declararam não orientar ou coordenar projetos de ensino, pesquisa, extensão ou estágio.

5.1.2 Indicação e motivação para o cargo de Coordenador de Curso

Esta pesquisa se preocupou em identificar quais seriam os motivos que impeliram a decisão de candidatura desses docentes para a ocupação do cargo de Coordenador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFTM.

Para isso, inicialmente, procuramos identificar a experiência em cargos de gestão anteriores ao ingresso no IFTM e, também, após o seu ingresso na instituição. Para o primeiro questionamento (Gráfico 4), 16 pessoas (45,7) responderam que não tiveram experiência de gestão anterior ao vínculo com o IFTM, 19 pessoas (54,3%) responderam que tiveram a experiência de gestão anterior ao vínculo atual. Deste grupo, o mais incidente (10 pessoas ou 28,6%) esteve centrado na opção por mais de um, menos de cinco anos. Na sequência apareceram seis pessoas (17,1%) com experiência de cinco anos ou mais. Por último, o grupo que apresentou um ano ou menos de experiência foi de três pessoas (8,6%).

GRÁFICO 4 – EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ANTERIOR AO INGRESSO NO IFTM



FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Com relação ao exercício de cargo de gestão no IFTM, anterior à ocupação da Coordenação de Curso, 21 pessoas (60%) afirmaram não ter exercido e 14 pessoas (40%) afirmaram ter exercido outros cargos de gestão na instituição.

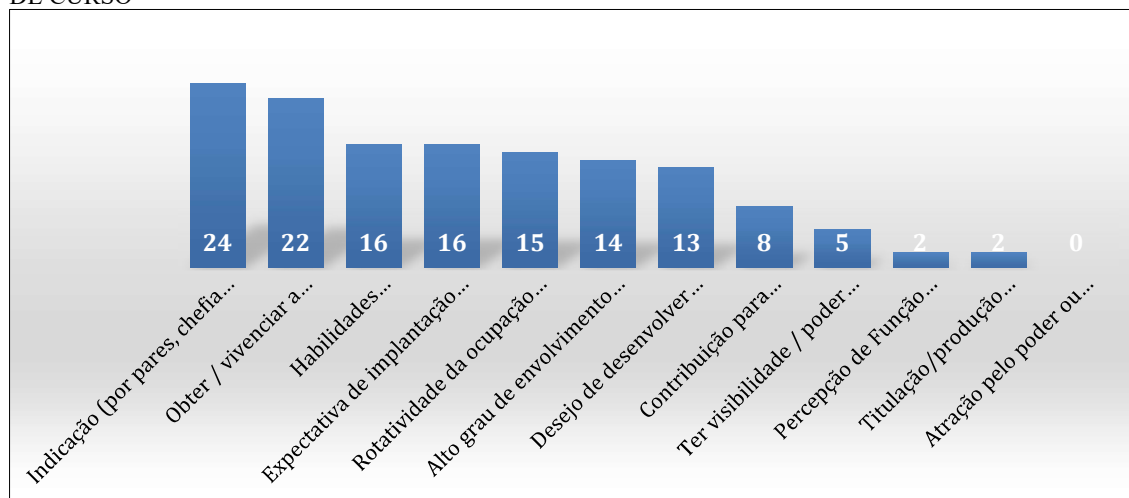
Investigamos junto aos coordenadores de curso se haviam realizado curso para desenvolvimento da função. Os resultados observados apontam que 13 pessoas (37,1%) realizaram curso para o exercício da gestão na Coordenação de Curso, ofertado pela instituição. Dentre as 22 pessoas (62,9%) que não realizaram nenhum curso para atuar como coordenador, é importante ressaltar que 13 são ex-coordenadores. Esse fato corrobora os achados da pesquisa de Paixão (2019, p. 50), no qual afirma, equiparando às pesquisas anteriores, que a “maior parte dos docentes assume a coordenação de curso com pouca ou nenhuma experiência geral, aprendendo a fazer, fazendo”.

Além disso, o regulamento que define o processo de consulta eleitoral para o cargo de coordenador de curso não exige formação em gestão para que o docente possa se candidatar. O documento regulador institucional apenas estipula que o docente deve ser servidor do quadro ativo permanente, lecionar no curso ao qual se candidata, esteja em efetivo exercício e aceite cumprir com as atribuições estabelecidas institucionalmente (IFTM, 2020, p. 4).

Haja vista a indicação de oferta de curso pela instituição, verificamos, junto à PROEN, dados relevantes que pudessem ser apresentados nesta pesquisa. Os respondentes informaram que o curso intitulado “Capacitação – Coordenadores de Curso” foi realizado no período de 01/09/2020 a 04/09/2020, com carga horária de 12 horas. O curso abordou a gestão acadêmica e administrativa da Coordenação de Curso, com apresentação de tutoriais e instrução para a realização desta parte do trabalho e contou com a participação de 73 docentes, coordenadores de Cursos Técnicos (Integrados e Concomitantes) e de cursos de Graduação.

Perguntamos aos respondentes quais motivos os levaram a se candidatar e assumir o cargo de coordenador de curso. Pedimos que eles escolhessem até seis motivos, dentre as 12 alternativas indicadas: Indicação (por pares, chefia imediata e superior, colegiado, estudantes...); Obter/vivenciar a experiência; Habilidades administrativas e gerenciais; Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada; Rotatividade da ocupação do cargo; Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais; Desejo de desenvolver novos projetos; Contribuição para progressão funcional/ascensão profissional; Ter visibilidade/poder decisório no contexto institucional; Percepção de Função Comissionada de Curso; Titulação/produção científica; e Atração pelo poder ou status da posição.

GRÁFICO 5 – MOTIVAÇÃO PARA CANDIDATURA E ASSUNÇÃO DO CARGO DE COORDENADOR DE CURSO



FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Os dados apresentados no Gráfico 5 indicam uma mescla de motivos. A opção mais escolhida, “Indicação (por pares, chefia imediata e superior, colegiado, estudantes...)” foi indicada por 24 pessoas. A segunda opção mais escolhida, “Obter / vivenciar a experiência” foi indicada por 22 pessoas. Na terceira posição, com a indicação por 16 pessoas ficaram as opções “Habilidades administrativas e gerenciais” e “Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada”. Na quarta posição ficou a opção “Rotatividade da ocupação do cargo”, indicada por 15 pessoas. Na quinta posição, com indicação por 14 pessoas, ficou a opção “Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais”. Na sexta posição, a opção “Desejo de desenvolver novos projetos” foi indicada por 13 pessoas. A opção “Contribuição para progressão funcional/ascensão profissional” foi indicada por oito pessoas. A opção “Ter visibilidade/poder decisório no contexto institucional” foi indicada por apenas cinco pessoas. As opções “Percepção de Função Comissionada de Curso” e “Titulação/produção científica” foram indicadas por apenas duas pessoas. Nenhum respondente indicou a opção “Atração pelo poder ou status da posição”.

Os dados deste trabalho apresentam semelhanças aos dados da pesquisa realizada por Fontoura (2018), visto que se percebe a implementação de um sistema de rodízio dentro da esfera da coordenação de curso. Fontoura (2018) afirma que

Esse rodízio parece ser uma interessante estratégia dentro da perspectiva da gestão democrática, pois acaba por colocar, diferentes sujeitos dentro do espaço decisório, oxigenando os processos de gestão, e trazendo novas concepções no desenvolvimento das práticas. Nesta perspectiva novos caminhos são desenhados dentro da instituição, a partir das vivências e experiências dos professores na consolidação do referido curso (FONTOURA, 2018, p. 134).

Considerando que um dos objetivos dessa análise foi o de investigar se a motivação para assumir a função de gestão passa por elementos que tangenciam as relações de poder, podemos entender que, a pequena expressividade na escolha de opções que representem a motivação pautadas em questões que tragam esse direcionamento, indicam que a ocupação do cargo de coordenador de curso não traz em si explicitamente a representatividade de poder. Pelo contrário, fica demonstrada a rotatividade do cargo ou mesmo a escolha pessoal de trazer maiores contribuições para o curso no qual estão lotados.

Para averiguar se de fato nossa hipótese de que a ocupação do cargo não traz a representatividade de poder, realizamos a análise das portarias de homologação do resultado dos processos de consulta eleitoral, por meio do qual foi possível verificar essa tendência, vez

que em sua maioria não houve disputa entre candidatos. No processo de consulta eleitoral realizado em 2017 para escolha de 46 coordenadores de cursos da instituição, apenas três cursos (Técnico em Mineração no *Campus* Patos de Minas, Técnico em Contabilidade no *Campus* Patrocínio, Técnico em Administração no *Campus* Uberlândia Centro) tiveram concorrência entre dois candidatos (IFTM, 2017, p. 249). Já no processo de consulta eleitoral realizado no ano de 2020, para a escolha de 52 coordenadores de curso, apenas um curso (Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *Campus* Paracatu) teve concorrência entre dois candidatos (IFTM, 2020, p. 526).

Nesta mesma linha de pensamento, Oliveira (2018, p. 63) assimila que, nesse caso, quando aparentemente não há uma disputa pelo poder e no qual há a indicação para a ocupação do cargo, há um “movimento colaborativo de rodízio entre os sujeitos que compõem o corpo docente de determinado curso”, conforme as percepções indicadas pelos respondentes, essa assertiva pode ser aplicada na conjuntura do IFTM.

Sendo assim, o fato de não haver muita busca no processo de consulta eleitoral para o cargo já revela bastante sobre ele. Numa perspectiva weberiana, as relações de poder entre o coordenador e os docentes a ele vinculados se estabelecem numa espécie de pacto, por meio de uma gestão participativa onde prevalece a vontade da maioria, representada na decisão encabeçada pelo Coordenador de Curso.

Outra inferência que podemos trazer à tona é que, como a maioria (54,3%) dos respondentes declarou ter experiência de gestão anterior ao exercício do IFTM, tal fato pode direcionar para sua escolha, devido às habilidades administrativas e gerenciais que possuem.

Nesse viés de pensamento, perguntamos aos respondentes se durante a sua formação como docentes obtiveram conhecimentos sobre gestão acadêmica que pudesse contribuir na atuação como gestores escolares. Dentre os participantes, 18 pessoas (52,9%) responderam que não obtiveram esse conhecimento no seu itinerário formativo.

Alguns respondentes, como o C-UDC-2, EC-URA-1, EC-PTU-1 e EC-PTC-2 relataram suas experiências enquanto percurso de formação, reforçando que não receberam a formação em gestão:

(C-UDC-2): “nenhum, todo o conhecimento foi adquirido durante o percurso nas coordenações”.

(EC-URA-1): “Os aprendizados prévios foram adquiridos por interesse próprio”.

(EC-PTU-1): “Durante a formação docente, não fui preparada para a gestão. Mas os conhecimentos oferecidos pelas disciplinas pedagógicas foram muito importantes”.

(EC-PTC-2): “Na verdade minha formação docente ocorreu em uma pós graduação *latu sensu* com foco em docência no ensino superior, não recebi nenhum conteúdo específico que possa ter contribuído para minha atuação enquanto gestora.”

Dentre os respondentes, quatro pessoas (11,7%) declararam ter formação em Administração ou Contabilidade, sendo três em nível de Graduação (C-PTU-1, C-PTC-3 e EC-PTM-2) e um em nível de Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* (C-PTU-2).

Considerando as características do campo da administração da educação, duas declarações nos chamaram a atenção:

(EC-PTM-2): “Possuo formação em Administração. Por isso, já possuía alguns conceitos de gestão, o que auxiliou de modo significativo, apesar de não ter um conhecimento específico sobre gestão acadêmica”.

(C-PTC-1): “Durante a minha especialização tive disciplinas vinculadas à área de gestão. Não especificamente a gestão acadêmica, mas que foram úteis na minha organização e realização das atividades desenvolvidas”

Tais respondentes manifestam ter o discernimento da especificidade do campo da administração escolar, tal como afirma Paro (2012), que justifica essa diferença a partir da particularidade dos objetivos da organização escolar, cuja avaliação de resultados é bem diferente das empresas em geral.

Dentre os demais respondentes, foi apontada uma diversidade de conhecimentos adquiridos durante o percurso formativo e que auxiliam ou auxiliaram na gestão escolar, tais como:

(C-ITB-2): “Na minha formação tive uma disciplina chamada Estrutura e Funcionamento do Ensino que um dos seus conteúdos era sobre gestão acadêmica. Porém foi ministrada de forma superficial.”

(C-UPT-2): “Administração de Sistemas de Informação, Psicologia da Educação, Sobre a história da Educação, gestão de grupos, entre outros.”

(C-PTU-3): “Conhecimento da legislação, gestão de projetos.”

(C-UDI-3): “principalmente conhecimentos sobre tomada de decisões.”

(C-PTC-2): “Didática; psicologia da educação; legislação educacional.”

(C-ITB-3): “Gerenciamento de Pessoas (Disciplina de Administração).”

(EC-UDC-2): “Conhecimento sobre Políticas Públicas em Educação Profissional.”

As lacunas na formação em gestão indicadas pelos Coordenadores de Curso do IFTM, corroboram com os achados de Araújo (2016) e de Bassoli (2014). A primeira, considerando essa conclusão, indica a necessidade de cursos de aperfeiçoamento nos temas relacionados à negociação, à resolução de conflitos, ao gerenciamento do tempo, ao conhecimento aprofundado do curso gerenciado, aos procedimentos e processos da instituição pesquisada e à legislação referente à educação e formação de profissionais. O segundo aponta a reflexão sobre o empenho dos coordenadores de curso em realizar uma gestão mais profissionalizada, mesmo

sem possuírem características gerenciais bem desenvolvidas e indica a promoção de discussões pessoais e institucionais acerca da capacitação para a função.

Diante das declarações dos respondentes, podemos compreender que a formação para atuação em gestão parte de uma busca e de um desejo individual, visto que há uma diversidade de percursos formativos. Essa característica é apontada por Sander (2007), que compreende que no processo de formação e na qualificação de profissionais da educação para o exercício da gestão não se pode “perder a visão de totalidade e simultaneidade dos fenômenos educacionais” (p. 114) e indica que o caminho para isso é o da transdisciplinaridade. Enfim, isso é uma característica interessante, visto que essa distinção de olhares sobre o modo de se fazer a gestão pode abarcar as várias faces da EPT ofertada na instituição e trazer maior riqueza à coletividade.

Considerando o tempo atual de exercício na função de Coordenador de Curso no IFTM é de dois anos, questionamos se este período corresponde ao ideal para obtenção de resultados para o curso. Dentre as respondentes, 74,3% responderam que sim, e 25,7% responderam que não. Entre os mais variados argumentos em relação a ser o tempo ideal e sugestões para um período adequado para os mandatos, tivemos declarações como:

(C-PTC-1): “Visto que o já tenho experiência em gestão e que o curso que coordeno já passou pela fase de implantação acredito que os 2 anos é um período suficiente para atingir os resultados esperados por mim para o curso.”

(C-UDI-1): “Se for mais de 2 anos fica cansativo, autômato, sem inovações e melhorias. Menos de 2 anos, não dá para fazer nada de melhoria. Já estou quase completando um ano e agora que estou estabelecendo uma rotina operacional, **parando de apagar incêndios.**” (grifo nosso)

(C-UPT-2): “Vejo essa condição importante para que outros servidores possam ter oportunidade de conhecimento das responsabilidades de um coordenador. Quanto ao período de 2 anos, podemos dizer que é um período curto, pois os cursos integrados tem a duração de 3 anos, dessa forma, ou seja, com 2 anos de mandato não se consegue fechar um ciclo do curso.”

(C-PTU-3): “[...] acredito que temos que oportunizar outros colegas com potencial impar a desenvolver outras propostas.”

(C-PTC-3): “Sim, acredito que dois anos é um prazo interessante para se executar projetos no curso e como é um cargo **desgastante**, é interessante que se aconteça a **rotatividade.**” (grifo nosso)

(C-PTC-4): “É ideal, pois o exercitamento da função de coordenador é **desgastante**. Além disso, é muito bom para o desenvolvimento dos cursos e da equipe a **rotatividade do cargo**. Porém, a rotatividade nem sempre é possível, devido à falta de professores em algumas especialidades.”

(EC-URA-1): “A função é muito **desgastante**, ainda mais com a carga horária de aulas elevadas e demais atribuições. Dois anos é um tempo razoável para a vivência da coordenação e observação de alguns resultados no Curso (evolução de alunos, melhorias nas funções do sistema acadêmico, contato com pais e professores). Para o curso seria interessante talvez o período de 3 anos (ciclo completo do curso Técnico integrado no IFTM), mas para o Coordenador pode ser um **‘sufoco’** mais de 2 anos.”(grifo nosso)

(C-UDC-2): “É suficiente, o curso precisa de renovação de ideias **periodicamente.**” (grifo nosso)

(EC-UDI-3): “Sim, por ser a atividade muito **desgastante.**” (grifo nosso)

(EC-PTM-1): “Sim. Na verdade até achei **longo demais.**” (grifo nosso)

Podemos depreender que, de acordo com a percepção dos docentes que ocupam ou ocuparam a função de gestão em nível de coordenação de curso, esta é penosa. Por isso, a maioria dos respondentes compreende que deve haver a rotatividade do cargo, para que os demais docentes possam experienciar o desafio da gestão intermediária. Um dos respondentes (C-ITB-3), que compreende a coordenação de curso como uma gestão compartilhada afirmou que “[...] A coordenação compartilhada deve incluir todas as ideias, a coordenação não deve implementar apenas as suas ideias, do coordenador, mas de todo o grupo, então dois anos é suficiente.”. Outro respondente (EC-UDC-1) declarou que

EC-UDC-1: “[...] depende da motivação pessoal. Alguns professores tem motivação para trabalhar mais de dois anos e outros não. Para a minha experiência, apesar de ter ficado dois anos e meio (meio ano como pró-tempore em função da pandemia), dois anos seria o tempo certo.”

O respondente C-UPT-2 apresenta um posicionamento interessante, visto que defende o prazo de dois anos, para que a atividade seja oportunizada aos demais colegas e ao mesmo tempo, compreende que em termos de melhorias acadêmicas para o curso, o tempo não é suficiente:

“Vejo essa condição importante para que outros servidores possam ter **oportunidade de conhecimento** das responsabilidades de um coordenador. Quanto ao período de 2 anos, podemos dizer que é um período curto, pois os cursos integrados tem a duração de 3 anos, dessa forma, ou seja, com 2 anos de mandato não se consegue fechar um ciclo do curso.” (C-UPT-2) Grifo nosso.

Esse entendimento está alinhado ao que EC-URA-1 apresentou, visto que compreende que “seria interessante talvez o período de 3 anos (ciclo completo do curso Técnico integrado no IFTM), mas para o Coordenador pode ser um “[...] ‘sufoco’ mais de 2 anos.”.

Mais três respondentes concordam com essa duração, tais como C-UPT-3, EC-PTC-1 e EC-UDC-2, pois consideram que dois anos não é suficiente e que o ideal seriam 3 anos:

C-UPT-3: “O ideal seria 3 anos para que o trabalho da coordenação pudesse apresentar mais resultados do desenvolvimento das ações no curso.”

EC-PTC-1: “O ideal é que o mandato tenha duração de 03 anos.”

EC-UDC-2: “A meu ver esse mandato poderia ser de três anos, uma vez que no primeiro ano o coordenador estará aprendendo o trabalho e no segundo e terceiro ano ele poderá trabalhar para propor inovações para o curso que está coordenando.”

Há ainda aqueles que consideram que o período adequado para o alcance de melhorias para o curso deve ser de quatro anos, tais como C-PTU-2, C-UDI-2, C-UDC-3, EC-ITB-1, EC-

PTC-2 e EC-PTM-2. O respondente C-UDC-3 ponderou que “[...] para os cursos que precisam de melhorias acredito que não, seria necessário ao menos dois mandatos (4 anos)”, que se alinha ao entendimento de EC-ITB-1, que afirma que “dois anos é bastante curto para obtenção de resultados consistentes, quatro anos seria mais indicado”. Haja vista que muitos adentram no cargo sem experiência de gestão, o entendimento de EC-PTC-2 demonstra isso, pois afirmou que “[...] leva-se pelo menos 1 ano e meio para compreender o cargo, o ideal seriam 4 anos”. Alinhado a esse pensamento, EC-PTM-2 faz algumas observações relevantes:

“Acredito que 2 anos é um tempo **muito curto** para implantar projetos e ver os resultados. Esse tempo muito curto, pode ocasionar, nas mudanças de mandato, a interrupção de projetos interessantes. Além disso, existem vários assuntos complexos que demoramos a entender o processo e, muitas vezes, no segundo ano de mandato que estamos mais ambientados com a coordenação e conseguimos desenvolver algo diferente para o curso. Os dois anos diminuem muito a vivência na Coordenação de Curso. Eu tive a oportunidade de assumir a coordenação quando ainda não havia eleição e depois participei da primeira eleição. Com isso, tive a oportunidade de ficar na coordenação por 6 anos. No entanto, acredito que um período de 3 a 4 anos seria ideal.” (EC-PTM-2) grifo nosso.

Sendo assim, os respondentes compreendem a necessidade do desenvolvimento do curso, porém, como a atividade é classificada como desgastante, no qual o docente tem de assumir diversos papéis além do ensino, da pesquisa e da extensão, a maioria julga importante haver a rotatividade da ocupação do cargo para que os demais colegas do grupo possam experienciar a gestão nesse nível. Ela é, portanto, mais associada a um trabalho fatigante do que essencialmente ocupação de um espaço de poder.

5.2 A transição entre mandatos

Considerando que a Coordenação de Curso é uma função temporária, perguntamos aos respondentes quais ações são promovidas por eles mesmos ou pela instituição para a realização da transição ao final do mandato. Objetivamos, com essa questão, levantar a percepção dos sujeitos sobre como vivenciaram ou se propõem a vivenciar esse processo ao final do mandato, bem como identificar quais ações institucionais são tomadas no sentido de apoiar os Coordenadores de Curso, para que essa fase se realize de forma tranquila e que não ocasione prejuízos ao ensino.

Para essa análise, tomamos como variáveis ações individuais, ações institucionais, ações institucionais + ações individuais, ausência de transição e sem opinião a respeito. Diante das respostas, 19 pessoas (54,3%) responderam que as ações de transição são realizadas

individualmente, duas pessoas (5,7%) responderam que a transição foi ou deve ser realizada institucionalmente, quatro pessoas (11,4%) responderam que a transição contou com ações individuais e institucionais, sete pessoas (20%) responderam que não houve processo de transição e três pessoas (8,6%) declararam que ainda não possuem uma opinião formada a esse respeito.

As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa que experienciaram o momento da transição nos auxilia a compreender como tais ações se dão na prática:

(C-PTC-1) “Para alteração do cargo, iniciei o acompanhamento com o antigo coordenador de curso 30 dias antes do início do mandato e continuei esclarecendo dúvidas com o mesmo durante aproximadamente 15 dias após assumir o cargo. Porém, só foi possível fazer este trabalho uma vez que já tive experiência de coordenador e diretor nesta mesma instituição. Logo já conhecia a maioria das atividades e as rotinas administrativas necessárias ao cargo.”

(C-ITB-1): “As ações individuais são as mais perceptíveis”

(C-PTC-2): “Geralmente, o docente que assumirá a coordenação faz um trabalho conjunto com o coordenador que deixará o cargo. A CGEPE e a DG do *campus* também passam informações relevantes à gestão do curso. No caso do meu mandato, o antigo coordenador é o atual coordenador substituto, isso facilita muito para transição entre as coordenações.”

(C-UDI-1) “[...] meu antecessor na coordenação é um colega muito querido que se dispôs no tempo dele me ajudar em algumas questões. Na coordenação do Técnico Integrado contamos muito com a ajuda do NAP e NAPNE para as questões dos alunos, acompanhamento dos alunos.”

(EC-PTC-1): “Foi basicamente uma ação individual. Foi realizada uma transição com o coordenador substituto que estava se preparando para assumir a coordenação.”

(EC-ITB-1): “A transição ocorreu de forma tranquila, compartilhando as ações que já vinham sendo desenvolvidas no curso com a nova coordenadora. **Não houve ações previstas pela instituição.**” (grifo nosso)

(EC-URA-1) “Contato individual entre mim e o novo coordenador, **com poucas ações de transição institucionais.**” (grifo nosso)

(EC-UDI-2): “Tinha um bom relacionamento com a ex-coordenadora no qual (sic.) me deu o maior apoio e orientação para o cargo.”

(EC-PTC-3); “Individual: planejei com antecedência minha substituição, tendo ficado o período de aproximadamente um mês em transição. Nesse período realizei várias reuniões e conversas com o coordenador que iria me substituir. **Institucionais: não houve.**” (grifo nosso)

(EC-ITB-2): “Foi muito tranquila a transição, pois nossa equipe é muito coesa.”

(EC-PTM-2): “Quando eu assumi a coordenação, o coordenador anterior reuniu-se comigo por alguns dias, mais ou menos por uma semana, e me passou as tarefas que realizava e demonstrou rapidamente o módulo GC.”

Numa perspectiva de ações futuras que o Coordenador de Curso atual pretende adotar ao final de seu mandato, alguns respondentes indicaram proatividade, tendo em vista os desafios encontrados ao iniciar seus mandatos:

(C-PTU-2): “Buscar uma pessoa que esteja engajada e já envolvida nos processos internos, que tenha interesse sobre a melhoria contínua do curso e que tenha muita vontade de crescer e melhorar os processos.”

(C-UPT-2): “No meu caso, procuro fazer um roteiro com as principais ações e também sobre como acompanhar as atividades no sistema de Gestão de curso, além de um roteiro de pendências a ser resolvidas, procuro ter reuniões de transição e me coloco à disposição para assessorar o coordenador do curso.”

(C-PTU-3): “Repassar e acompanhar por um período as atividades da coordenação, estar disponível para sanar dúvidas que possam surgir após o mandato, ser transparente em relação aos problemas que podem surgir na coordenação.”

(C-UDI-3): “Preparação com certa antecipação do próximo coordenador”

(C-ITB-3): “Todas as ações deveriam ser acompanhadas pelos demais professores (nem sempre isso acontece), assim, a transição seria mais suave. Se todos entendessem que têm obrigações com o curso (além das funções de professor), compartilhando as funções, as transições seriam bem mais tranquilas. A pandemia obriga os coordenadores trabalharem isolados, isso dificulta o conhecimento dos sistemas e funções pelos professores. Institucionais: não vi nenhum movimento nesse sentido, falta implementar. Com o crescimento da Instituição, isso ficará a cargo dos coordenadores.”

De um lado, podemos perceber que entre a maioria dos Coordenadores de Curso há esse entendimento de uma visão colaborativa, da realização de uma gestão compartilhada, que se alinha aos princípios da gestão escolar democrática.

Por outro lado, notamos que em algumas coordenações de curso a transição entre mandatos não foi realizada. Nesses casos, também não foi indicada a realização de ações institucionais. Diante desses depoimentos, compreendemos que a atividade de gestão da Coordenação de Curso, por alguns caracterizada como penosa, indica que ao encerrar o mandato, o coordenador anterior deseja apenas retornar às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão:

(C-PTC-3): “Quando entrei na coordenação não houve por parte da coordenação anterior nenhuma ação de transição e nem por parte do IFTM.”

(C-PTC-4): “Não foi realizado nenhum processo de transição para a minha entrada no cargo. Creio ser necessário um período de, pelo menos, seis meses de transição.”

(C-PTM-1): “Não percebi processo de transição.”

(C-UDC-3): “Quando eu assumi a coordenação não houve um processo de transição, mas acredito ser muito importante essa etapa.”

(EC-UDI-1): “Não houve ações de transição nos dois momentos: ao assumir e ao deixar a função.”

(EC-PTM-1): “Nenhuma”.

Entre os respondentes, apenas três (C-UDC-1, C-PTC-2, EC-UDC-1,) indicaram que houve um movimento institucional nesse momento, conforme recortes dos seus discursos:

(C-UDC-1): “[...] postura semelhante aconteceu por parte da gestão do campus. Foram oferecidos treinamentos específicos por parte da PROEN”

(C-PTC-2): “A CGEPE e a DG do campus também passam informações relevantes à gestão do curso.”

(EC-UDC-1): “Como estava em época de pandemia, essas ações de transição ficaram a cargo da direção geral e reitoria.”

Como já mencionamos, a instituição ofertou um curso de capacitação para coordenadores. Mesmo que alguns dos respondentes da pesquisa não o tenham realizado, houve o movimento institucional na tentativa de orientar os docentes que iriam ingressar na gestão em nível de coordenação de curso. Porém, é importante ressaltar que esse entendimento de compartilhamento de decisões e de conhecimentos, apoio mútuo, mesmo que institucionalizados, são características pessoais dos indivíduos, o que pode acarretar uma multiplicidade de interpretações.

5.3 O modelo de gestão escolar nas coordenações de curso do IFTM

Perguntamos aos respondentes qual entendimento possuem sobre gestão escolar. Com esse questionamento, buscamos identificar quais as concepções de gestão escolar são condizentes conforme sua percepção, bem como identificar aquilo que consideram como mais importante para as suas ações. A concepção de gestão escolar dos IFs, preconizada nos documentos legais e institucionais, é a gestão escolar democrática. Sendo assim, buscamos em seus discursos verificar se há esse entendimento. Além disso, recorreremos a Sander (2007a) para identificar as características da gestão escolar, segundo o Paradigma Multidimensional da Administração da Educação (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural).

Entre os respondentes, cinco pessoas (C-ITB-1, EC-UDC-2, EC-URA-1, EC-UDI-1 E EC-PTU-1) caracterizaram a gestão escolar como complexa, por envolver diversas facetas, conforme Sander (2007a) também a caracteriza:

C-ITB-1: “É uma **área complexa**, pois envolve diversos fatores como administrativos, recursos humanos e educacionais.” (grifo nosso)

EC-UDC-2: “Gestão escolar é um **processo complexo** que envolve e exige do gestor responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas.” (grifo nosso)

EC-URA-1 “**Complexidade**. Deve envolver todos os elos (professores, diretores, pais, alunos, coordenação pedagógica) e todos esses elos devem ter compreensão dos processos para que a escola ‘funcione’.” (grifo nosso)

EC-UDI-1: “Entendo que a gestão escolar é **complexa**, tendo em vista que vários agentes (internos e externos) precisam trabalhar em conjunto para a geração de resultados satisfatórios na relação de ensino-aprendizagem em determinado curso. Entretanto, as ações de inovação são limitadas pelo excesso de atividades administrativas que os gestores necessitam desempenhar.” (grifo nosso)

EC-PTU-1: “Uma função essencial que deve ser exercida exclusivamente por um professor que seja atuante em sala de aula, mas que, durante o período gestão, deve ter sua carga horária em sala reduzida ao máximo, para atender às inúmeras e **complexas demandas** da Coordenação.” (grifo nosso)

A característica de complexidade dos processos de gestão escolar é o primeiro dos quatro pressupostos do Paradigma Multidimensional de Administração da Educação, pois Sander (2007a, p. 92) indica que “a educação e a administração são concebidas como realidades globais e complexas que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si”.

Outra importante constatação com base nos discursos dos sujeitos é de que a função de coordenador de curso realiza-se em um contexto multifacetado e esse pode ser um dos motivos dos sujeitos da pesquisa classificarem a função como complexa.

O Coordenador C-UPT-2 tem uma percepção de gestão escolar que nos remeteu ao entendimento de Sander (2007a) sobre a administração escolar para a efetividade política:

Entendo como gestão escolar ter uma atuação mais ativa, de forma que seja possível promover uma melhor organização de todos os recursos da instituição a fim de garantir melhor qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, **com respeito a todos os participantes desse processo**, alunos, professores, servidores administrativos e direção geral da instituição (C-UPT-2, grifo nosso).

Conforme as características desse modelo, a atuação do gestor visa a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade. Sendo assim, o gestor que nela se embasa, “supõe um compromisso real com o atendimento das demandas políticas da comunidade” (SANDER, 2007a, p.81)

O respondente EC-UDC-2 engloba fatores externos ao seu entendimento sobre gestão escolar e traz a visão de Sander (2007a), de “promover a qualidade de vida humana coletiva”, ou seja, avançar os portões da escola no sentido da sociedade, visto que assim a compreende: “A gestão escolar deve trazer uma governança de bem estar para alunos/as, professores, profissionais administrativos e toda a comunidade (no caso de Uberlândia e cidades vizinhas) envolvida com a instituição” (EC-UDC2).

Dentre os respondentes, cinco pessoas afirmaram ter pouco ou razoável entendimento sobre gestão, mas relataram que o objetivo principal de suas ações é o aluno e o alcance dos objetivos educacionais institucionais. Os depoimentos a seguir expressam essa perspectiva:

(C-PTC-3): “Seria aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente **melhoria do ensino** ofertado aos estudantes.”

(C-UDC-1): “Não creio que posso me dizer possuidora de entendimento sobre gestão escolar, uma vez que não tive preparo formal para isso, no entanto, a meu ver, os processos escolares precisam ser **focados no estudante.**”

(C-UDC-2): “A gestão deve garantir que todas as ações do curso estejam de acordo com os **objetivos propostos no projeto pedagógico**, além de buscar soluções proativas para os desvios de percurso.”

(C-UDC-3): “Entendo como sendo a administração do ambiente escolar através da **união** dos diversos setores que compõe a escola com o objetivo de promover o **aprendizado dos alunos.**” (grifo nosso)

(C-ITB-2): “É um conjunto de estratégias que devem ser planejadas junto com o núcleo pedagógico e setor administrativo para administrar uma escola.”

(C-PTU-3): “Penso que é um conjunto de ações e estratégias que envolvem o ambiente escolar, regidas por leis e diretrizes que devem ser seguidas, envolvendo a parte pedagógica, administrativa, gestão de pessoas, com a finalidade de **desenvolvimento da educação.**” (grifo nosso)

(C-PTM-1): “Acredito que o principal objetivo é a integração, acompanhamento e **desenvolvimento do ALUNO.** Posteriormente vêm as outras importantes variáveis como: investimentos, infraestrutura docente, programas de carreira, outros... O tripé de ensino, pesquisa e extensão deve sempre ser levado como característica principal do IFTM, e a gestão é o principal elo de ligação.” (grifo nosso)

(EC-ITB-1): “Gestão escolar é a condução de ações que visem o bem estar entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes, discentes, equipe pedagógica) com vistas à obtenção de **bons níveis de aprovação entre os estudantes.**” (grifo nosso)

(EC-PTC-1): “Entendo que a prioridade da escola é o ensino. Portanto, a gestão escolar deve priorizar a oferta de condições que possibilitem o **processo ensino-aprendizagem.**” (grifo nosso)

(EC-PTC-3): “Contribuir para o bom andamento da instituição/curso para que seja levado aos alunos o melhor que a instituição possa proporcionar.”

As experiências dos sujeitos indicam que sua visão se assemelha ao modelo de administração escolar para a eficácia pedagógica de Sander (2007a), porém, cabe destacar que percebemos que esse entendimento avançou e se aproxima da integração com a efetividade política, na qual a comunidade acadêmica está em destaque e é chamada para participar da construção do projeto pedagógico.

Destacamos o depoimento do respondente C-PTM-1 sobre a importância da gestão escolar no âmbito institucional, pois “[...] o tripé de ensino, pesquisa e extensão deve sempre ser levado como característica principal do IFTM, e a gestão é o principal elo de ligação”. Ou seja, segundo o respondente, a razão de existir da instituição é levar o ensino de qualidade para o desenvolvimento de cidadãos críticos e para isso deve desenvolver suas habilidades de gestão para tal alcance.

O respondente C-PTC-4, também comenta a esse respeito:

“O gestor escolar não ocupa um mero cargo administrativo. Ele requer visão, conhecimento técnico, engajamento, capacidade de lidar com pessoas e trabalhar em equipe. No caso da coordenação de curso, é muito importante que tenha conhecimento sobre compras governamentais, que planeje a ampliação e manutenção da infraestrutura, que crie mecanismos de integração entre ensino, pesquisa e extensão, que observe se os professores estão cumprindo com excelência seu dever e se estão sendo aproveitados seus potenciais. **Acima de tudo, a gestão escolar deve ser transparente e democrática.**” (C-PTC-4, grifo nosso)

Os princípios da gestão escolar democrática como autonomia, participação, representação, trabalho em conjunto foram indicados por alguns coordenadores, caracterizando que compreendem a relevância do tema nas suas práticas de gestão:

(C-PTC-1) “Para mim, gestão escolar consiste na organização, acompanhamento e gerenciamento das atividades administrativas e acadêmicas presentes em um curso, além da **representatividade dos professores e alunos** que estão vinculados à esta coordenação.” (grifo nosso)

(C-URA-1): “Para mim é um processo de acompanhamento das ações de um determinado curso ou instituição de **forma democrática e integrada**.” (grifo nosso)

(C-PTC-2): “Entendo que a gestão escolar deve apoiar-se no **diálogo**, no saber ouvir (professores, alunos, órgãos superiores à coordenação), no saber selecionar informações para tomada de decisões, entendendo sempre que é necessário **consultar os docentes, os discentes, o colegiado**. Enfim, decisão do coordenador deve **representar os diversos segmentos do curso**.” (grifo nosso)

(C-UPT-3): “A gestão escolar á a gestão que conta com a **participação de toda a comunidade**. Professores, alunos, pais, direção, coordenações e equipe pedagógica.” (grifo nosso)

(C-ITB-3): “A gestão de professores: esse é o maior desafio, trabalhar motivando os colegas que têm pontos divergentes, fazer desses pontos divergentes um **bem comum ao grupo**. A gestão administrativa: essa entendo que precisa ser mais **aberta** para que eu possa ter um entendimento do seu funcionamento em sua plenitude.” (grifo nosso)

Nesse mesmo entendimento de gestão escolar, mas trazendo a crítica à falta de concessão de espaços no seu espaço de atuação, o respondente C-UDI-2 diz que:

(C-UDI-2): “No IFTM onde há o CGE, não vejo a Coordenação de Curso como gestão, e sim cumprir normas. Não temos a **autonomia** em coordenar o curso, sendo que o Coordenador de Curso é quem mais tem o conhecimento sobre o andamento do Curso.” (grifo nosso).

As respostas já citadas dos coordenadores EC-URA-1, “[...] envolver todos os elos”, do EC-UDI-1 (grifo nosso), “[...] tendo em vista que vários agentes (internos e externos) precisam **trabalhar em conjunto** [...]” também estão de acordo com o entendimento da gestão participativa e compartilhada.

Ao tratar do nível de coordenação de curso, local onde a materialização do ensino ocorre é coerente que estejam voltados para a efetividade política, pois significa que compreendem que os fatores econômicos são importantes, a realização do projeto pedagógico é essencial, mas que todos esses fatores devem trazer sentido à comunidade escolar e a todos os atores envolvidos nesse processo. Pelos discursos, pudemos perceber que a participação é incentivada, mas que em alguns espaços ela ainda não está sendo realizada, inclusive pelos impasses do cumprimento de normas indicadas nos documentos institucionais e legislação vigente.

Com a intenção de aprofundar a compreensão da percepção dos sujeitos da pesquisa acerca do exercício da gestão em nível de Coordenação de Curso, pedimos que apontassem até quatro iniciativas tomadas por eles com o objetivo de preparar os estudantes para adentrar o mundo do trabalho. Com esse movimento, intencionamos identificar, diante das ações efetivadas, em qual dos modelos de gestão propostos por Sander (2007a) os discursos dos sujeitos se encaixam. O autor compreende que as quatro construções de modelos de gestão e “as referidas construções convivem e, muitas vezes, se sobrepõem na prática” (p. 88).

Pelos discursos, ficou demonstrada a preocupação dos coordenadores em formar bons profissionais, pois dentre os respondentes 51,4% (18 pessoas) ressaltaram a importância de realização de parcerias com empresas e profissionais da área, 45,7% (16 pessoas) apontaram a importância do estágio (obrigatório e não-obrigatório), 45,7% (16 pessoas) indicaram os projetos de ensino, pesquisa e extensão aplicados à comunidade externa para contato com o mercado do trabalho, 37,4% (13 pessoas) reforçaram que organizam visitas técnicas para a realização do contato com o mundo do trabalho.

Pode-se perceber que há uma grande preocupação com a apresentação das perspectivas profissionais do curso ofertado, com demonstração do cotidiano das profissões e a necessária atualização com as tecnologias existentes e a formação completa do aluno para saber lidar com a realidade que encontrará ao adentrar o mundo do trabalho. Para isso, os respondentes indicaram algumas práticas pedagógicas, organização de eventos institucionais e as parcerias com empresas e profissionais da área e contato com egressos dos cursos ofertados:

(C-PTC-1): “Palestras com profissionais de empresas da região com a finalidade de apresentar as necessidades destas empresas e suas exigências para ingressar nelas.”

(C-PTU-1): “Projetos dentro das empresas”

(C-ITB-1): “Mostrar as oportunidades de trabalho. Palestras com egressos.”

(CC-UPT-1): “Eventos técnicos para desenvolvimento de projetos. Eventos lúdico pedagógicos para socialização.”

(C-ITB-2): “Eventos científicos. Aulas experimentais. Palestras com profissionais da área”

(C-UDI-1): “A coordenação junto à extensão acompanha os alunos na conclusão dos estágios curriculares o que nos permite, incentivar e orientar o exercício profissional do aluno. Junto à extensão, a coordenação traz aos alunos as oportunidades de estágio, divulgação.”

(C-PTU-2): “Parcerias. Busca por estágios, palestras e envolvimento com as empresas. Feiras, simpósios, *workshops* que promovam o curso.”

(C-UPT-2): “Estabelecemos conversas frequentes com professores a respeito de novas tendências do mercado, principalmente de nossa região. Organização de rodas de conversas com alunos egressos, a fim de compartilhar suas experiências no mercado de trabalho e suas exigências. Palestra com gestores de empresas parceiras que estão de portas abertas para o IF nas ofertas de estágio. Visitas a feiras de profissões e empresas de tecnologia, com objetivo de aproximar nossos alunos dessa realidade.”

(C-UDI-2): “Promoção de eventos como Experiência Profissional, Tendências e Inovações. Promoção e incentivos de visitas técnicas, participação de feiras.”

(C-UDI-3): “Auxílio com estágio. Solicitação para compra de materiais para aulas práticas.”

(C-UDC-2): “Apresentação de projetos e trabalhos realizados para comunidade empresarial da cidade. Problematização de situações vivenciadas no mundo real do ambiente de trabalho.”

(C-PTC-4): “Minicursos na Semana de Cursos e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os alunos se envolvem diretamente com organização de eventos técnicos e científicos, com contato direto com público, experienciando o compartilhamento de conhecimentos adquiridos ao longo do curso.”

(C-UPT-3): “Conversa com os alunos sobre as dificuldades e os benefícios que o curso”

(C-UDC-3): “Formação técnica com foco no mercado.”

(EC-UDC-1): “Criação de fóruns coletivos colocando as experiências dos alunos como fator de decisão na ocupação dos espaços do campus. Anteriormente, havia muitas medidas disciplinares autoritárias e descabidas em relação ao acesso dos espaços dos estudantes no campus.”

(EC-PTC-1): “Organização de atividades na Semana de Cursos e SNCT direcionadas ao mundo do trabalho.”

(EC-UDC-2): “Busca de parcerias e estágio com empresas. Realização de Eventos com participação das empresas.”

(EC-ITB-1): “Desenvolvimento de Semana Acadêmica. Participações na Feira de Novos Produtos. Participações em mini-cursos, eventos na Instituição.”

(EC-PTC-2): “Contato próximo com as empresas no intuito de ajudar a cada aluno a se colocar como estagiário (parceria com empresas)”

(EC-URA-1): “Apresentações sobre o perfil profissional do Técnico em Alimentos (áreas de atuação). Dinâmicas de grupo para desenvolvimento pessoal (especificamente com uma turma com muitos problemas emocionais que atrapalhavam demais o ensino-aprendizado/rendimento na escola)”

(EC-UDI-1): “Organização eventos nos quais egressos e profissionais da Agropecuária se reuniram no *Campus* para o compartilhamento das experiências profissionais. Realização de contatos com empresas para a realização de processos seletivos para a contratação dos técnicos recém-formados pelo IFTM. No entanto, os alunos do curso técnico subsequente geralmente se interessavam mais pelas oportunidades que surgiam comparados aos estudantes do curso técnico integrado.”

(EC-UDI-2): “Elaborar eventos (semana do alimento) voltada para os alunos. Mostrar maior visibilidade do curso com a comunidade externa”

(EC-UDI-3): “Projetos dentro do próprio Campus para estágio. Organização de Semana Acadêmica do Curso”

(EC-ITB-2): “Incentivar a participação em atividades práticas.”

(EC-PTC-3): “Minicursos/palestras com profissionais que atuam na área. Ambiente adequado para realização de práticas laboratoriais.”

(EC-PTM-1): “Buscar parcerias mais práticas.”

(EC-PTM-2): “Convênio com o Sicoob Credipatos.”

Com as parcerias realizadas, os Coordenadores de Curso buscam abrir os caminhos para a realização do estágio obrigatório ou não-obrigatório, de visitas técnicas e de convites para participação destas empresas e profissionais das áreas nos eventos e palestras promovidos institucionalmente.

(C-PTC-1): “Realização de visitas técnicas para que os alunos possam conhecer a realizada vivenciada por empresas destaques. Infelizmente neste momento as visitas técnicas estão paralisadas pela pandemia do COVID19.”

(C-PTU-1): “Estágio. Visitas técnicas.”

(C-ITB-1): “Incentivar o estágio não obrigatório.”

(C-ITB-2): “Visitas Técnicas. Eventos científicos.”

(C-UDI-1): “A coordenação junto à extensão acompanha os alunos na conclusão dos estágios curriculares o que nos permite, incentivar e orientar o exercício profissional do aluno. Junto à extensão, a coordenação traz aos alunos as oportunidades de estágio, divulgação.”

(C-PTU-2): “Feiras, simpósios, workshops que promovam o curso.”

(C-PTM-1); “Programas de Estágio. Visitas Técnicas.”

(C-PTC-2): “Incentivar os discentes a participarem de cursos e palestras que envolvem sua área de atuação como técnico em administração.”

(C-PTC-3): “Estimular a realização do estágio nos prazos corretos, incentivando o grupo de professores a orientar os alunos e contato com as empresas para que todos os alunos consigam efetivar seus estágios. Visitas técnicas efetivas que levem o aluno a realmente entender como ele deve se preparar para o mercado de trabalho.”

(C-PTC-4): “Visitas Técnicas. Com as visitas técnicas, sejam presenciais ou virtuais (devido à pandemia), proporcionam o contato direto com a rotina e processos de uma empresa. Os alunos aprendem a importância do cumprimento de normas e regras de conduta para garantia de segurança, além de conhecer as possibilidades que a carreira técnica os proporcionará em termos de ocupação e crescimento profissional”

(C-UPT-3): “Orientação em relação ao Estágio Obrigatório para terem contato com a prática profissional. Realização de palestras de orientação sobre os ambientes de trabalho das diversas profissões e suas dificuldades nos ambientes de trabalho.”

(EC-UDC-1): “Promoção e participação de eventos como o ADMire e Café Literário que promovem experiências com os profissionais da área.”

(EC-PTC-1): “Realização de visitas técnicas.”

(EC-UDC-2): “Realização de Visitas Técnicas.”

(EC-ITB-1): “Participações na Feira de Novos Produtos. Realização de visitas técnicas.”

(EC-UDI-2): “Procurar novos parceiros para o estágio.”

(EC-UDI-3): “Parceria com empresas para estágio. Palestras com profissionais da área.”

(EC-PTC-3): “Realização de visitas técnicas.”

(EC-PTM-2): “Visitas técnicas diversas”

(EC-PTU-1); “Apoio à Coordenação de Estágio. O tempo de atuação foi curto e, em razão da pandemia, houve muitas dificuldades para trabalhar esse quesito essencial.”

Diante dos discursos sobre suas práticas no exercício da coordenação de curso, podemos perceber que os sujeitos da pesquisa empregam os projetos de ensino, pesquisa e extensão para o alcance do objetivo institucional de ofertar a formação técnica para a atuação profissional de forma crítica e emancipadora, conforme preconizado nos regulamentos institucionais³⁵:

(C-PTU-1): “[...] projetos dentro das empresas”

(C-PTU-2): “Projetos de ensino, pesquisa e extensão.”

(C-UDI-2): “Promover a formação profissional estimulando a autonomia do estudante. Estimular e promover a participação de estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão.”

(C-PTM-1); “Projetos de Extensão. Projetos de Pesquisa.”

(C-PTC-3): “Realização de atividades de extensão que levem o aluno a conhecer o mercado de trabalho.”

(C-UDC-2): “Execução de projetos diretamente ligados ao mercado de trabalho.”

(C-PTC-4): “Projeto de Ensino: Projeto Anual de Eletrônica. Esse projeto proporciona uma experiência única aos alunos de se envolverem em soluções reais de problemas, desenvolvendo habilidades e competências presentes no ambiente de trabalho. Visitas Técnicas.”

³⁵ PPI, PPCs, ROD, Regimento Geral, Regimento de *Campus* e demais regulamentos da área de ensino.

(C-UDC-3): “Desenvolvimento de projetos nas disciplinas técnicas. Oferta de bolsas em projetos de ensino, pesquisa e extensão.”

(EC-ITB-1): “[...] Projetos de pesquisa, ensino e extensão.”

(EC-PTC-2): “PAE - projeto anual de eletrônica (projeto de ensino com características de desenvolvimento de produto e conhecimento de mercado).”

(EC-ITB-2): “Estimular a interdisciplinaridade, através de projetos.”

(EC-PTM-1): “Fomentar os projetos de pesquisa e extensão.”

(EC-PTM-2): “Projeto de Extensão, desenvolvido pelos professores da área de Gestão em parceria com o Sebrae Minas, sobre Empreendedorismo, com o intuito de desenvolver habilidades requeridas no mercado de trabalho.”

Com relação ao incentivo aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, o depoimento do respondente C-ITB-3 nos chamou a atenção, vez que, por compreender a importância destes e por muitas vezes se deparar com os limites orçamentários ou dificuldades no processo de aquisição de materiais necessários, ele reforça o “Incentivo a Pesquisa: montagem dos laboratórios com **dinheiro pessoal** para desenvolver professores e os mantê-los atualizados.” (grifo nosso) e que, em suas ações de gestão, também adota o “Incentivo a Extensão: esse incentivo é mais modesto (precisa ser melhorado): disciplinas com extensão à comunidade, mas está não é uma ação da coordenação, é uma ação de professor, apenas incentivada pela coordenação.”

Os recortes de respostas apresentados a seguir são bem nítidos com relação ao entendimento de que esses coordenadores de curso reconhecem a necessidade da preparação do aluno para o exercício profissional e que este desenvolva a autonomia e a capacidade técnica:

(C-URA-1): “A iniciativas em geral estão ligadas diretamente ao currículo. Assumi o trabalho durante a pandemia com restrições de prática profissional e demais atividades presenciais o que prejudicou sobremaneira a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Ademais, acredito que a educação básica **não deve** prepará-lo exclusivamente para o mercado, mas para resolver problemas que surgirem ao longo de sua vida. Em sua maioria os estudantes egressos da educação profissional ingressam no ensino superior e não no mercado de trabalho de forma direta.” (grifo nosso)

(C-PTC-2): “Apoiar professores em projetos que visem **formar pessoas capazes** de realizar trabalhos em grupo e a terem um melhor relacionamento interpessoal.” (grifo nosso)

(C-ITB-3): “A minha formação é de conhecimento técnico e embasado, se sujeito tem conhecimento amplo e embasado sobre a sua área, ele tem entendimento do funcionamento das coisas (falta a gestão de pessoas). Não acredito na dicotomia entre teoria/prática, sempre usei a teoria para fazer a prática. Então, para o aluno entrar no mundo do trabalho ele precisa saber a teoria, mas a pedagogia (não só a pedagogia) trabalha com essa dicotomia, montando estratégias separadas para prática e teoria, ou a pior das estratégias, ensinando com exemplos. A minha estratégia é **conhecimento teórico amplo e embasado**, não interferindo quando o professor aprofunda nos conhecimentos.” (grifo nosso)

(C-PTU-3): “Orientação. Proatividade. Inteligência emocional. Trabalho colaborativo.”

(C-UDI-3): “Incentivo para trabalhar em equipes.”

O PPC também foi apontado em alguns depoimentos como um instrumento que deve prever tais prerrogativas.

(C-UPT-1): “Elaborar um PPC de acordo com o catálogo de cursos.”

(C-UDI-2): “Atualização do PPC em favor as tendências de mercado.”

(C-PTC-3): “Na elaboração dos PPCs dos cursos, que se olhe a necessidade da inclusão de disciplinas práticas no curso.”

(EC-UDI-1): “Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso.”

(EC-UDC-1): “Criação de PPCs do Ensino Médio Integrado com as Unidades Curriculares Politécnicas. Essas unidades trazem uma experiência de flexibilidade e integração muito diferente das unidades curriculares tradicionais.”

(EC-PTM-1): “Envolve-los nas diretrizes do curso. Buscar novas diretrizes para o núcleo.”

Os Coordenadores de Curso compreendem que as ações institucionais devem estar previstas no PPC do curso. Apenas um desses respondentes indicou a reestruturação do PPC tendo como critério a politecnicidade. Os demais consideram importante a melhor caracterização das disciplinas práticas, o que também é muito relevante, considerando a oferta de uma formação de qualidade, como se propõem os IFs. É importante ressaltar que a formação deve trazer uma compreensão dos sujeitos sobre o mundo do trabalho, de forma que possam provocar as transformações sociais no meio em que estiverem inseridos. Essa prerrogativa de reavaliação dos PPCs se alinha ao de Veiga (1998), quando afirma que

[...] considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 1998, p.8).

Dois respondentes indicaram a atualização dos conhecimentos do corpo docente para a melhoria das ações que visem à formação e imbricação desta com o mundo do trabalho:

(C-UDC-2): “Incentivo a capacitação do corpo docente para atualização tecnológica”.

(C-PTC-4): “Cursos de capacitação. Esta coordenação está em diálogo com demais professores e coordenações para promover um ciclo contínuo de troca de conhecimentos entre professores, proporcionando melhorias na didática e no uso de equipamentos de laboratório.”

Ainda que compreendam a necessidade de formação, a percepção apontada não se alinha à proposta mais ampliada de qualificação proposta por Sander (2007a), a cultural, que deve promover qualidade de vida humana coletiva para escola e sociedade. Os discursos se alinham à qualificação pedagógica, que se norteia pela “eficácia para coordenar a formulação de

objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua própria consecução”, trazendo “valores culturais e significativos sociais nas instituições de ensino e de formação cidadã” (Id., 2007a, p. 112).

Esse movimento de interligar a escola com o meio externo, buscado pela maioria dos respondentes alinha-se à proposta da dimensão política da administração da educação, no qual o critério adotado é o da efetividade política tratada por Sander (2007a, p. 98), pois o autor compreende que “se a administração da educação não for capaz de equacionar adequadamente a poderosa relação das exigências humanas e pedagógicas com o ambiente externo, ela corre o risco de fechar a organização educacional sobre si mesma”.

Sendo assim, segundo a percepção dos respondentes manifestada em seus discursos, há uma multiplicidade de entendimentos que partem desde a administração para eficiência econômica, até a administração para a relevância cultural. Porém, se destaca o entendimento de que as exigências políticas e educacionais da comunidade devem ser atendidas, ou seja, a eficiência econômica e a eficácia pedagógica de formar para o mercado de trabalho só fará sentido se contribuir para a “satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade” (SANDER, 2007a, p. 81).

Também conseguimos vislumbrar em alguns discursos que suas ações se alinham à dimensão política, mas apresenta os traços da dimensão cultural, na qual “a característica básica é visão de totalidade que lhes permite abarcar, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana”, com o objetivo de “promover a qualidade de vida humana coletiva”, ou seja, não se fecha na comunidade escolar, mas parte para todo o conjunto da sociedade.

Ao analisar os mesmos discursos, tendo como lente as características da administração pública, inferimos que eles também denotam as características da administração pública gerencial, vez que são carregados de princípios como o incentivo à iniciativa, realização, flexibilidade, participação dos envolvidos e uso de ferramentas inovadoras (BRESSER-PEREIRA, 2006; PAES DE PAULA, 2005a). Com a oferta de formação que atenda ao mercado de trabalho de trabalho, a instituição torna “eficientes” os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado, neste caso, a educação promovida pelo IFTM.

5.4 O conceito de gestão escolar democrática

Com o objetivo de aprofundar o entendimento das percepções dos sujeitos sobre o tema gestão escolar, tendo como base a gestão escolar democrática, preconizada na legislação vigente e nos documentos institucionais, inquirimos os sujeitos sobre o modo como ela se materializa

em suas práticas de gestão, em nível pessoal e em nível institucional. A concepção de gestão escolar democrática está indicada nos documentos institucionais como o PDI, PPI, ROD, PPCs e nos Colegiados de Curso.

Essa perspectiva de gestão vem carregada de princípios como autonomia, descentralização e participação. Para análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa recorremos a Lück (2013a; 2013b; 2015). A resposta mais indicada pelos sujeitos da pesquisa foi a decisão colegiada, representada por 22 pessoas (62,9%), a LDB foi indicada por duas pessoas (5,7%), duas pessoas (5,7%) entendem que ela pode ser identificada nos processos de consulta eleitoral, duas pessoas (5,7%) a compreendem apenas como participação sem poder decisório, uma pessoa (2,9%) indicou a autonomia para tomada de algumas decisões e uma pessoa (2,9%) compreende que ela não existe no serviço público.

A opção que predominou dentre os respondentes, a decisão colegiada, foi definida por vários olhares, conforme podemos ver em alguns dos depoimentos, que indicaram que acionam esse órgão colegiados para “situações não previstas” (C-UDC-1), “tomada de decisões” (C-URA-1, C-UPT-1, C-UDI-1, C-UDI-3, C-UDC-2, EC-PTC-1, EC-PTC-2, EC-UDI-3, EC-UDC-2, EC-ITB-1, EC-PTM-2, EC-PTU-1). Portanto, segundo a percepção dos respondentes, o Colegiado de Curso ocupa um papel essencial, vez que é onde buscam a validação e o melhor entendimento para decisões que interferem no direcionamento dos cursos ao qual estão representando, por meio da coordenação.

Um dos depoimentos nos chamou a atenção, visto que a respondente EC-URA-1 indica que, enquanto ocupou a Coordenação de Curso, não havia o Colegiado para os cursos técnicos e que essa criação é uma conquista recente para seu *campus*, visto que o curso no qual está lotado teve seu primeiro colegiado definido em dezembro de 2020³⁶:

(EC-URA-1): “Muitas das decisões relacionadas ao curso, como exemplo a atualização do PPC do curso, além de serem discutidas em reuniões (que geralmente têm baixa adesão de participação dos professores) foram colocadas em compartilhamento para colaboração de todos usando TICs, mas mesmo assim, a participação, a meu ver, não é suficiente. **Atualmente, os cursos Técnicos têm Colegiado**, o que já auxilia muito no andamento de situações específicas do curso.” (grifo nosso).

³⁶ Informação verificada na publicação do Boletim de Serviços do IFTM de Dezembro/2020, disponibilizado no site institucional (<https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=a7dec276801ff21d3eba4a1a2134cac6>).

Mesmo que a criação do Colegiado não seja obrigatória para os cursos técnicos, tal afirmação nos causou estranheza³⁷, uma vez que a indicação para a criação do Colegiado está prevista no artigo 30 do ROD definida pela Resolução nº 72/2014, reafirmada no artigo 35 do ROD vigente, determinada pela Resolução nº 76/2019. Tal fato pode revelar que não houve um padrão institucional nas designações do Colegiado de Curso ou mesmo desconhecimento dos regulamentos institucionais por parte de alguns gestores.

A autonomia dada aos coordenadores é outro fato relevante que pode trazer considerações a respeito da efetividade da gestão democrática em nível de coordenação. Conforme depoimento do respondente C-UDC-3, segundo sua percepção, há a presença de uma autonomia relativa, ao afirmar que “No nosso campus, há decisões tomadas em conjunto com toda comunidade e outras que são tomadas exclusivamente pelos gestores.”.

Esse entendimento se assemelha à crítica que Lück (2013, p. 44) realiza, visto que a autora afirma que em muitas escolas há a prática de reuniões para “solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e sobre os quais os demais membros da comunidade escolar deixam de ser envolvidos na análise de seu significado e desdobramentos”.

O respondente C-ITB-3 demonstra compreender que é necessário promover alterações nos processos decisórios institucionais para a efetivação da gestão escolar democrática. Para isso sugere em nível de gestão que “[...] todas as decisões serem descentralizadas (isso implica em decisões fora do padrão do Instituto).” Para isso, considera que deve haver um movimento da instituição, no sentido de “descrever melhor as políticas públicas oficiais (mas isso é função de casa indivíduo, não apenas da Instituição).” Nesse último depoimento, o respondente demonstra conhecer os regulamentos institucionais, visto que realiza uma crítica ao seu conteúdo, por estes não serem claros nas delimitações da atuação de seus gestores.

Os respondentes C-ITB-2 e C-PTU-2 associaram a aplicação da gestão escolar democrática ao cumprimento dos determinantes da LDB. Esse entendimento vinculado à legislação se direciona à concessão da autonomia aos sujeitos que compõem a comunidade escolar, na construção do PPC dos cursos e nas eleições para dirigentes escolares.

Alguns respondentes compreendem a materialização da gestão democrática pela característica da democracia representativa, conforme podemos verificar nos depoimentos

³⁷ Os cursos técnicos do *Campus* Patrocínio sempre tiveram o Colegiado de Curso. Como conhecemos a realidade deste *campus*, por compor o quadro de servidores dele, partimos do pressuposto de que todos os cursos da instituição (técnicos ou superior) têm Colegiado de Curso.

(C-PTC-1): “Acredito que ela é materializada através dos documentos institucionais previstos na instituição, com a concepção do conselho superior, eleição para diretores, reitores, entre outros, conselhos gestores entre outros. “

(C-ITB-1): “A escolha para Coordenação de curso se dá por meio de eleição. “

(C-UDI-2): “A Coordenação de Curso é um cargo que representa os Docentes.”

(C-PTC-2): “Entendo que a Gestão Democrática no Ensino Público materializa-se quando os gestores entendem que representam um curso ou uma instituição e que para isso é preciso ouvir, consultar os diversos segmentos da instituição.”

(EC-PTC-2): “[...] as decisões sempre foram pautadas pela participação coletiva através dos conselhos e colegiados. Além da parceria presente no grupo de eletrônica onde a coordenação se dava em muitos momentos **a muitas mãos.**”

A eleição por si não garante que a gestão democrática se efetive (LÜCK, 2013). Pelos discursos dos respondentes, o cargo de Coordenador de Curso é um cargo que representa a categoria docente frente ao curso e à instituição e, ainda, busca o envolvimento e o comprometimento da comunidade escolar com a qualidade da educação ofertada.

Quanto à característica da gestão democrática Lück (2013) chama a atenção para o sentido de “responsabilidade política” do gestor escolar. Pelo depoimento do respondente EC-PTM-2, notamos a presença dessa intenção pelo gestor, bem como o fator complicador das relações entre sujeitos dentro da instituição, que em alguns momentos se apresenta:

(EC-PTM-2): “Durante a minha gestão, todas as decisões que não estavam regidas de alguma forma em algum regulamento e precisavam ser deliberadas eram feitas de forma consultiva e participativa ao colegiado de curso e/ou corpo docente. Além disso, no final de alguns períodos foram feitas reuniões de *feedback* individual com os professores e foi proporcionado um momento para que o professor pudesse ser ouvido a respeito de sua opinião sobre aquele período e tivesse um *feedback* também da coordenação, apresentando também *feedbacks* dos alunos. Esse encontro não aconteceu em todos os períodos devido à falta de tempo, pois como era de forma individual, era necessário um tempo maior de organização. Muitos professores viram isso de forma extremamente positiva e entenderam que isso é uma ferramenta participativa de gestão. No entanto, tiveram alguns docentes, principalmente aqueles que não tiveram uma vivência profissional anterior ao IF, que não gostaram desses momentos, achando que dessa forma estamos ouvindo demais aos alunos e se sentiram incomodados com essa reunião individual.”

A percepção da maioria dos sujeitos da pesquisa é de que a gestão em nível de coordenação de curso é participativa, visto que as decisões mais importantes são levadas ao Colegiado do Curso, para apreciação de todos. Paralelo a esse movimento, também foi possível notar em alguns discursos que também ocorrem situações em que as decisões chegam elaboradas a esse nível de gestão, cabendo apenas escolher entre as opções dadas, ou seja, não discutem outras possíveis alternativas de caminho a seguir.

5.5 Percepções e experiências vivenciadas no cotidiano da Coordenação de Curso

Considerando que, de acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa, o cargo de coordenador de curso é uma função complexa, representada pelo exercício da gestão em nível pedagógico, administrativo e político, perguntamos quais são as principais dificuldades encontradas no exercício do cargo. Na questão seguinte, pedimos que indicassem o que pode ser feito pela Gestão do *Campus* (Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes e Direção-Geral) e da Reitoria para amenizar esses apontamentos.

A estrutura administrativa das instituições federais, guiada por forte influência da administração pública burocrática, quanto à formalização, estruturação dos procedimentos e hierarquia (SECCHI, 2009), foi indicada como uma das maiores dificuldades dos docentes no exercício da gestão escolar:

(C-URA-1): “Diversas: precisamos aprender praticamente tudo em relação a **procedimentos**. Na maior parte do tempo estamos realizando trabalhos acerca de sistemas de gestão como o Virtual IF, preocupados com o imediatismo. Não há tempo para executar muitas outras atividades. Possuímos um sistema acadêmico muito problemático que muitas vezes induz ao erro e retrabalho, gerando estresses e reduzindo as possibilidades de se desenvolver projetos mais planejados e organizados.” (grifo nosso)

(C-PTU-1): “**Gestão dos recursos humanos**” (grifo nosso)

(C-UPT-2): “Dificuldade de entendimento de alguns gestores em relação a conhecimento de sala de aula que geram **processos burocráticos** e nos tomam tempo precioso que poderia ser aplicado de forma muito mais positiva nos cursos.” (grifo nosso)

(C-UDI-2): “A falta de uma secretária para auxílio e **organização burocrática**.” (grifo nosso)

(C-PTM-1): “**Adaptação ao sistema burocrático** que rege uma autarquia federal; **gestão das pessoas** ao cumprimento de Atividades; recursos escassos para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.” (grifo nosso)

(C-UDI-3): “Muita **burocracia**.” (grifo nosso)

(C-PTC-2): “Limitações impostas para atender aos **regulamentos**. Entendemos (colegiado, discentes, docentes ...) que, nem sempre, o melhor para o curso são as determinações presentes regulamentos.” (grifo nosso)

(C-PTC-3): “O excesso de **burocracia** no exercício da coordenação e falta de apoio do grupo de professores na execução das tarefas em geral.” (grifo nosso)

(C-UPT-3): “Dificuldade de montagem e/ou criação de documentação relacionada à gestão.”

C-ITB-3): “Gestão administrativa: excesso de documentação”

(EC-UDC-1): “As **construções burocráticas desnecessárias**. Considero essencial a burocracia, mas muitas construções são irrelevantes e trazem lentidão nas ações públicas.” (grifo nosso)

(EC-PTC-1): “O **excesso de burocracia** existente na instituição.” (grifo nosso)

(EC-ITB-1): “**Burocracias demasiadas**.” (grifo nosso)

(EC-URA-1): “Colaboração/Participação efetiva para construir ações benéficas ao curso por parte de muitos colegas, **delegação de atribuições** (o coordenador não tem autonomia, dependendo sempre da Coordenação Geral de Ensino), **serviços burocráticos administrativos** (preenchimento de documentos, acompanhamento e correções manuais no sistema acadêmico que tomam muito tempo e poderiam ser evitados)” (grifo nosso)

(EC-UDI-1): “Não havia secretária para me auxiliar. Muitos **procedimentos** poderiam ser executados por uma secretária do curso. Se assim fosse, o coordenador

de curso poderia atuar mais profundamente em processos para a melhoria do curso sob sua gestão.” (grifo nosso)
 (EC-ITB-2): “**Burocracia** para desenvolver as atividades de gestão.” (grifo nosso)

Dessa forma, os respondentes percebem as atividades burocráticas como um obstáculo que toma o tempo que deveria ser destinado às ações de melhoria para o curso. Os fatores observados na pesquisa corroboram com Noguez (2017), visto que esse entrave pode ser relacionado à amplitude e mesmo subjetividade com que a função do Coordenador de Curso é tratada nos documentos institucionais, pois as orientações concernentes ao seu trabalho são fragmentadas e indicadas em inúmeros regulamentos.

Mesmo reconhecendo a dificuldade, os respondentes afirmam que existe a necessidade de buscar caminhos para reduzir a burocracia e agilizar os processos, inclusive indicam alguns caminhos:

(C-URA-1): “Trabalhar em um processo de desburocratização, eliminar o excesso de documentos, assinaturas, autenticações, etc..... O IFTM aumentou as exigências em comprovações, preenchimento de documentos e tudo o mais. No fim, o coordenador perde um tempo expressivo na vigilância, cobrança e documentação de ações que subtraem o espaço do planejamento.”

(C-PTU-1): “Gestão participativa entre os atores estratégicos”

(C-UPT-2): “Participar mais as coordenações sobre as tomadas de decisão.”

(C-UDI-2): “Visto que a Coordenação de Curso é um cargo eletivo, não se justifica a existência do CGE que dita o que fazer e não fazer. E, inserir no Regimento Interno, a figura de um secretário para cada Coordenação de Curso.”

(C-PTM-1): “Oferecer mais treinamentos de gestão.”

(C-UDI-3): “Tornar o DOCS mais intuitivo e menos burocrático”

(C-PTC-2): “Dar mais autonomia aos docentes para decidirem principalmente sobre aspectos relacionados ao seu trabalho em sala de aula.”

(C-PTC-3): “Diminuição das atividades burocráticas.”

(C-UPT-3): “Propor um curso de orientações de atividades de gestão para os futuros gestores.”

(C-ITB-3): “Gestão do campus: menos memorando.”

(EC-UDC-1): “Acho que todos os funcionários desses escalões deveriam ler Jürgen Habermas e a discussão sobre a teoria do agir comunicativo. Essa discussão demonstra muito bem os limites das burocracias dentro das instituições modernas. É certo que, com essa discussão, muitos colegas pensariam melhor a criação de procedimentos burocráticos que são contrários às relações de solidariedade, criatividade e inovação dentro do IFTM.”

(EC-PTC-1): “É necessário um esforço conjunto para melhorar a gestão e torná-la mais eficiente. Sugiro a criação de uma Comissão de Desburocratização, que conduziria o trabalho começando pelo levantamento das demandas dos diversos setores.”

(EC-ITB-1): “Revisão de processos para maior agilidade.”

(EC-URA-1): “Técnico administrativo para auxiliar no processo de documentações, maior autonomia para a Coordenação de Curso agir.”

(EC-UDI-1): “Realização de cursos de capacitação para gestão escolar. Dispensar os professores em função de coordenação de curso do excesso de disciplinas. Providenciar secretárias para auxiliar a coordenação de curso. Em outras instituições de ensino, é comum ter secretárias auxiliando nas ações escolares.”

(EC-ITB-2): “Desburocratizar algumas ações.”

Essa percepção também foi destacada nas pesquisas realizadas por Noguez (2017), Corrêa (2017) e Bilheiro (2017). Noguez (2017) indica tais procedimentos como forma de dominação, que coaduna com os aspectos desta preconizados por Weber (2015, p. 193) de que administração é um dos meios de se alcançar a dominação.

Como na burocracia se espera que todos ajam conforme as normas e os regulamentos, criando rotinas para o alcance da eficiência máxima no sistema (CHIAVENATO, 2003; COSTA, 2008; SECCHI, 2009), demonstra-se o ideário da administração pública manifestando no interior da gestão escolar, demonstrando os desafios impostos pela interface entre a administração pública e a administração da escola pública.

Paro (2012, p. 171) adota uma postura bastante crítica com relação à racionalização excessiva que se pratica nos ambientes escolares e afirma que a “rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo”. Contudo, compreendemos que tais documentos são necessários e indispensáveis, sendo que se faz necessária uma revisão sobre aquilo que é essencial e que de fato traz orientações de forma clara para a comunidade escolar.

A pesquisa foi realizada no contexto da Pandemia do Covid-19. Pudemos perceber que o ensino remoto e o isolamento social influenciaram diretamente o modo de se realizar a gestão na Coordenação de Curso, que de um momento a outro apresentou um crescimento exponencial na demanda de trabalho. Entre os respondentes, seis pessoas (17,1%) indicaram as dificuldades impostas por esse contexto:

(C-PTC-1): “Como assumi recentemente, a principal dificuldade que tenho encontrado é o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos alunos e professores devido à necessidade da realização de atividades domiciliares por conta da **pandemia do COVID-19**.” (grifo nosso)

(C-ITB-2): “No momento a maior dificuldade está relacionada ao **ensino remoto** devido à **pandemia**.” (grifo nosso)

(C-UDI-1): “A maior dificuldade tem sido e foi a adaptação da minha expectativa à forma como a gestão diretiva conduz ou conduzia as situações, principalmente nesse período de **ensino remoto**, em que muitas mudanças em conduções foram realizadas. Gosto de diálogo e remotamente o diálogo diminuiu bastante, ao mesmo tempo que houve um excesso de comunicação por e-mail, foi bem complicado no início. Agora, minhas expectativas diminuíram e os diálogos por e-mails são os essenciais e não mais as discussões norteadoras, propositivas.” (grifo nosso)

(C-UDC-1): “Todas as dificuldades que tenho percebido no momento são consequências da situação de **trabalho remoto** decorrente da **pandemia**. A impressão que tenho é que passo muito tempo resolvendo situações decorrentes desse contexto e não sobra tempo nem condições de planejar ações.” (grifo nosso)

(C-UDC-3): “Lidar com fatores externos como a **pandemia** e os problemas emocionais dos alunos.” (grifo nosso)

(EC-PTU-1): “A **pandemia** dificultou exponencialmente o mapeamento das necessidades dos alunos. As Coordenações e Núcleo Pedagógico buscavam suprir essa lacuna marcando reuniões virtuais com os responsáveis, mas o distanciamento do aluno, em razão da pandemia, foi o maior obstáculo.” (grifo nosso)

Como possíveis soluções para superação desses dilemas, os respondentes demonstraram sensibilidade com relação ao contexto e se posicionaram no sentido de compreender que muito tem sido feito em prol da continuidade de uma oferta de ensino de qualidade:

(C-PTC-1): “Acredito que a Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão já estão **desenvolvendo um grande trabalho** para tentar minimizar os efeitos causados por esta pandemia. Infelizmente muitas ações ficam paradas ou tem que ser realizadas atividades alternativas uma vez que o contato social deve ser minimizado.” (grifo nosso)

(C-ITB-2): “Não sei opinar.”

(C-UDI-1): “Sinceramente, não sei. **Me questiono todos os dias a respeito.** Pensei em formas alternativas de meios de comunicação oficial, como a Institucionalização do *WhatsApp*, além do *e-mail* e *hangout*. Tenho trabalhado muito pelo *WhatsApp*, forma prática de me comunicar com os alunos. Alguns pais tem entrado em contato dessa forma, mas há uma resistência do uso da ferramenta pelas Gestões.” (grifo nosso)

(C-UDC-1): “Não sei se a gestão do campus ou a reitoria teriam condições de fazer diferente. **Todos temos feito muito.**” (grifo nosso)

(C-UDC-3): “Acredito que a reitoria poderia auxiliar fornecendo atendimento psicológico para os alunos. Caso não seja possível contratar um psicólogo específico para o nosso campus, às vezes uma alternativa seria compartilhar profissionais de outros locais ou fazer parcerias com outras instituições.”

(EC-PTU-1): “As soluções vão aparecendo com o fim da pandemia.”

Diante de uma conjuntura deficitária em nível federal, as instituições vêm sofrendo os reflexos dos cortes orçamentários realizados nos últimos anos, desde a promulgação da EC nº 95/2016, a Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos no Governo Temer (2016-2018) e da suspensão de concursos e de distribuição de códigos de vagas para recompor a força de trabalho das instituições públicas federais no Governo Bolsonaro (2019-atual). Os discursos dos respondentes demonstram como eles percebem o modo como as decisões governamentais estão se manifestando no IFTM:

(C-PTU-3): “Falta de recursos financeiros para execução das atividades extra-escolares (por exemplo, visitas técnicas). Em tempos de **pandemia**, alunos com acesso restrito aos meios digitais, muitos alunos não têm computadores.” (grifo nosso)

(C-PTM-1): “[...] Recursos escassos para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão”

(C-UDC-2): “[...] dificuldade na compra de insumos e equipamentos específicos para as práticas do curso, etc.”

(C-PTC-4): “**Falta de dinheiro** para compra de equipamentos que proporcionariam melhorias exponenciais nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Falta de códigos de vagas** para atender às demandas previstas no PDI. Falta de compreensão da gestão sobre as particularidades do ensino de cada curso, por exemplo, é inviável ministrar aulas práticas sem ter realizado a simulação computacional. Outro exemplo, é inviável ministrar aulas práticas em um laboratório com mais de 16 alunos. A grade horária tem de atender as demandas das disciplinas práticas, permitindo a dobra de carga horária do professor em laboratório e a divisão dos alunos em duas turmas.

Porém, isso tudo retorna na falta de códigos de vagas para a área técnica. Outro ponto muito importante é que o ensino médio integrado não conseguirá atender seus objetivos de formação profissional enquanto os Campi não priorizarem o atendimento das infraestruturas de ensino em laboratórios.” (grifo nosso)

(C-UDI-2): “A falta de uma secretária para auxílio e organização burocrática.”

(EC-UDI-3): “[...] falta de recursos”

As possíveis soluções apresentadas esbarram nas limitações impostas pela visão de Estado pelos governantes dos últimos anos. Os respondentes indicam “angariar mais recursos” (C-PTU-3), “Reitoria buscar mais recursos e parcerias” (EC-UDI-3). O respondente C-UDC-2 compreende que “quanto aos aspectos financeiros, o problema é mais profundo e é fruto das políticas nacionais de sucateamento da educação.”. Essa visão se alinha ao estudo de Carneiro e Brasil (2021), que demonstram³⁸ com números que o discurso do atual governo de que temos um “serviço público tratado como excessivo tanto em quantitativo de servidores quanto em sua remuneração” não condiz com a realidade das instituições públicas.

Um dos respondentes indicou que a maior dificuldade encontrada no exercício da gestão refere-se à estabilidade dos servidores públicos, que segundo a sua percepção influencia negativamente o serviço realizado no IFTM:

(EC-PTM-1): “O maior e mais expressivo foi a estabilidade dos funcionários. Uma minoria que entra para o serviço público se alicerça nela e fazem o mínimo e caso você busque motivação você passa a se tornar um super vilão. Engraçado que essa minoria apodrece todo o resto. Bons coordenadores no serviço público são aqueles que prezam não pela qualidade do que faz mas com o bem-estar de seus subordinados.”

Ao ser questionado sobre o seu entendimento sobre gestão escolar, o respondente afirmou que a sua experiência “[...] não é diferente do restante da população, a de que coisa pública não funciona principalmente pelo fator humano graças à estabilidade” (EC-PTM-1). Essa visão negativa do servidor público está em voga desde o Governo Collor. Na década de 1990, quando Bresser-Pereira (1996) implantou a reforma da administração pública durante o governo FHC, por meio da administração pública gerencial, um dos pressupostos indicados por ele foi a rigidez do sistema de estabilidade do serviço público brasileiro e, para tanto, propôs sua flexibilização. Essa linha de pensamento continua atual, vez que conforme análise realizada por Secchi (2021), este é um dos pontos da PEC 32/2020.

³⁸ Para maiores informações a respeito, vide artigo “O papel do Estado e as Reformas na Administração Pública: da Constituição Federal de 1988 ao Contexto Pós-pandemia”, de Carneiro e Brasil (2021).

Ao questionarmos sobre as possíveis medidas que podem ser tomadas pela gestão do *campus* ou reitoria, o mesmo indicou que “Nada, o problema é estrutural, na verdade a direção é apenas peça da máquina toda.”.

Diante das posições dos sujeitos da pesquisa, ressoa a inquietação e insatisfação com o caráter administrativo da Coordenação de Curso. Como tratado na análise de documentos, a estrutura de uma instituição pública federal está cerceada de princípios da administração pública burocrática associada ao cumprimento das metas estabelecidas em nível institucional e em nível de vinculação ao Ministério da Educação, características estas da administração pública gerencial.

5.6 A influência dos demais sujeitos e dos documentos legais na atuação do Coordenador de Curso

A atuação do Coordenador de Curso é rodeada por inúmeros contextos. Assim, partimos do entendimento de que no âmbito institucional e/ou no âmbito externo à instituição existem algumas ações e/ou documentos que exercem controle e/ou influência sobre as atividades de gestão da Coordenação de Curso.

Para captar a percepção dos sujeitos da pesquisa, solicitamos que identificassem o grau de influência de um conjunto de situações na sua atuação como Coordenador de Curso: relatórios de gestão institucionais; relatórios dos sistemas MEC; hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Conselho Superior, Reitoria e Pró-reitorias); hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Direção-Geral do *Campus*, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes); documentos legais internos (resoluções, normativas, etc); Legislação Nacional; PPC; Colegiado do Curso; e Regulamento Discente.

TABELA 1 - GRAU DE INFLUÊNCIA DAS AÇÕES E DOCUMENTOS NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO

Ação/Documento	Não exerce influência	Exerce pouca influência	Exerce influência	Exerce muita influência	% influência	Predominância
Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (DG, DEPE e DAP)	1 (2,9%)	1 (2,9%)	13 (37,1%)	20 (57,1%)	33 (94,3%)	Exerce influência/muita influência
Regulamento Discente	2 (5,7%)	1 (2,9%)	10 (28,6%)	22 (62,9%)	32 (91,4%)	Exerce muita influência
Documentos legais internos	3 (8,6%)	1 (2,9%)	8 (22,9%)	23 (65,7%)	31 (88,6%)	Exerce muita influência

Legislação Nacional	2 (5,7%)	2 (5,7%)	9 (25,7%)	22	31 (88,6%)	Exerce muita influência
Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Conselho Superior, Reitoria e Pró-reitorias)	1 (2,9%)	4 (11,4%)	16 (45,7%)	14 (40%)	30 (85,7%)	Exerce influência/muita influência
Relatórios para Sistemas MEC	3 (8,6%)	3 (8,6%)	17 (48,6%)	12 (34,3%)	29 (82,9%)	Exerce influência/muita influência
Colegiado do Curso	5 (14,3%)	1 (2,9%)	8 (22,9%)	21 (60%)	29 (82,9%)	Exerce muita influência
PPC	6 (17,1%)	1 (2,9%)	5 (14,3%)	23 (65,7%)	28 (80%)	Exerce muita influência
Relatórios de Gestão Institucionais	3 (8,6%)	6 (17,1%)	18 (51,4)	8 (22,9%)	74,3%	Exerce influência

FONTE: Dados da Pesquisa (2021)

Conforme dados da Tabela 1, os relatórios de gestão institucionais e relatórios para sistemas MEC trabalham com a aferição de resultados, indicação de metas a cumprir, indicadores de gestão e indicadores de avaliações nacionais. Segundo Secchi (2009), documentos com estas características estão associadas à administração pública gerencial, no qual princípios como eficiência, eficácia e economicidade são observados, vez que eles apresentam os resultados institucionais por meio de indicadores. Esses dados informados nos sistemas MEC, no caso dos cursos técnicos o SISTEC, são vinculados para a geração da matriz orçamentária e dos indicadores para o relatório de gestão da instituição.

Oliveira (2015) critica essa adoção de sistemas de avaliação e de uso de indicadores para a distribuição e destinação de recursos públicos, vez que elas acabam por legitimar as escolhas político-ideológicas dos governos e acabam por gerar conflitos e tiram o foco da discussão sobre o direito à educação. Tal movimento alinha-se, ainda, à dimensão da administração da eficiência econômica tratada por Sander (2007a), no qual seu critério definidor é “a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob o império da lógica econômica”.

As opções seguintes apresentam as características da administração pública burocrática, na qual há a predominância do controle e da organização, por meio da formalidade com a configuração institucional de uma hierarquia administrativa e da formalização de procedimentos por meio das instruções normativas e regulamentos: hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Conselho Superior, Reitoria e Pró-reitorias); hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Direção-Geral do *Campus*, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes); e documentos legais internos (resoluções, normativas, etc.). Soma-se à característica citada a da

impessoalidade, que apregoa que as posições hierárquicas são da organização e não aos indivíduos que as ocupam. E, por último, o profissionalismo, associado ao mérito na ocupação de postos de gestão.

A opção legislação nacional também foi indicada como um fator de muita influência no trabalho do coordenador. Tal fato afirma-se inclusive pelos princípios constitucionais aplicados ao Serviço Público (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) (BRASIL, 1988), pois como o IFTM é uma autarquia, deve se guiar pelas determinações legais vigentes. Pelo enquadramento como instituição de ensino, ainda deve seguir as indicações da LDB, PNE, Lei de criação dos IFs e legislações aplicadas às áreas dos cursos ofertados pela instituição.

O PPC foi indicado como forte influenciador por 80% dos respondentes, sendo que 5 pessoas (14,3%) disseram que ele exerce influência e 23 pessoas (65,7%) disseram que ele exerce muita influência. Tal fato, comparado ao fator de influência dado à hierarquia e documentos oficiais institucionais, pode revelar alinhamento da postura dos sujeitos da pesquisa ao que Veiga (2004) defende, pois o PPC deve

[...] eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo como mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2004, p. 2).

O Colegiado também foi apresentado aos respondentes e indicado como um influenciador por 82,9% dos respondentes, sendo que 8 pessoas (22,9%) indicaram que ele exerce influência e 21 pessoas (60%) indicaram que ele exerce muita influência. Nas análises anteriores, os respondentes indicaram que as decisões da Coordenação de Curso são tomadas em reuniões colegiadas, ressaltando umas das características da gestão escolar democrática.

Também solicitamos que avaliassem a influência do regulamento discente no trabalho da Coordenação. Essa opção foi indicada por 91,4% dos respondentes, sendo que 10 pessoas (28,6%) indicaram que ele exerce influência e 22 pessoas (62,9%) indicaram que ele exerce muita influência. Sendo assim, pelos depoimentos em outras questões, depreende-se que como muitos citaram a importância e a necessidade de o aluno ser o foco das ações da coordenação, o regulamento discente, que traz as regras de convívio dos discentes na comunidade escolar, é observado pelos Coordenadores de Curso.

Um fator complicador na análise dessa questão foi o de que não solicitamos que os respondentes justificassem suas respostas. Sendo assim, eles indicaram que todos os fatos e/ou

ações de algum modo influenciam suas ações, o que de fato é uma realidade. Foi possível realizar um *ranking* do grau de influência conforme os apontamentos realizados, conforme demonstrado na Tabela 01. Contudo, não foi possível realizar uma análise comparativa entre os discursos, a teoria e a análise documental. Dessa forma, sugerimos que em trabalhos futuros sejam analisadas as justificativas individuais acerca de cada um dos fatos e/ou ações que estão presentes no trabalho do Coordenador de Curso.

5.7 Os modelos de gestão pública na percepção dos coordenadores de curso

Para captar a percepção dos sujeitos da pesquisa com relação às características relativas à gestão pública no seu cotidiano de trabalho, pedimos que indicassem entre as opções dadas, qual a prioridade observada nas suas ações. Para isso, indicamos as seguintes alternativas: cumprimento de metas e indicadores (administração pública gerencial), cumprimento da legislação (administração pública burocrática), “verifica as melhores condições e decisões para benefício ao público-alvo” (governança pública), “descentralização e participação coletiva nas decisões” (gestão democrática) e a opção “Outros”, caso considerassem que nenhuma das alternativas se identificasse com suas escolhas.

A opção mais escolhida por eles foi “verifica as melhores condições e decisões para benefício ao público-alvo”, indicada por 16 pessoas (45,7%). Essa é uma das características do modelo de gestão da governança pública, que mesmo remetendo a uma maior participação, traz outra vertente, que é a menor participação do Estado e a consideração das parcerias público-privadas (SECCHI, 2009). A segunda opção mais escolhida foi “descentralização e participação coletiva nas decisões”, indicada por 7 pessoas (20%). Essa é uma das características da gestão democrática, que, aplicada pela administração pública, indica a administração pública societal, a qual se alinha à proposta de gestão em nível de coordenação, coadunando com a proposta de Paes de Paula (2005a) de “um gerenciamento mais participativo, no qual o processo decisório inclua os diferentes sujeitos sociais”. A opção “cumprimento da legislação” foi indicada por 6 pessoas (17,1%), visto que o IFTM, sendo uma autarquia federal, pauta suas decisões na legislação, na hierarquia e na definição de procedimentos. Sendo assim, a administração pública burocrática está presente e inclusive já foi indicada como uma das dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa no exercício do cargo. Apenas um respondente (2,9%) indicou que suas ações têm prioridades de “cumprimento de metas e de indicadores”, característica da administração pública gerencial. Dois respondentes (5,7%) indicaram que suas ações são pautadas por todas as opções, o que de fato ocorre, conforme Bresser-Pereira (1996; 2010a;

2010b) e Benno Sander 2007a) afirmam ao indicar que os modelos de gestão pública vão sendo aprimorados sem perder as características do anterior.

Um respondente indicou a opção “Outros” e indicou que suas ações têm como prioridade “Atendimento aos alunos e realização de atividades burocráticas que a coordenação exige.” (C-PTC-3). O entendimento do respondente pode ser associado à governança pública, visto que o estudante é o público-alvo da instituição e à administração pública burocrática, pois indica que muito de seu tempo é usado para o atendimento das atividades administrativas.

Outro respondente tem uma visão diferenciada dos demais, uma vez que afirma que “A administração do IFTM nunca buscou planejamento e organização administrativa, todas as ações sempre foram em apagar incêndios e não preveni-los.” (EC-PTM-3). Ao apresentar uma visão um tanto negativa da instituição e de suas próprias ações, compreende que na instituição não há planejamento para execução das ações, e, por consequência, não enxerga um modelo de gestão pública específico.

Visando aprofundar o conhecimento da percepção dos sujeitos, perguntamos como são escolhidos os procedimentos/práticas para aquelas situações não previstas em normativos externos ou em internos. Com esse questionamento, objetivamos compreender como eles se direcionam quando os regulamentos internos e a própria legislação não explicitam os meios a seguir para determinadas situações. Para isso foram dadas cinco opções: (1) Adota-se apenas o que está expresso em normas institucionais e leis; (2) Adota-se a opção que possa garantir o alcance das metas e indicadores propostos institucionalmente no Planejamento Estratégico e PDI; (3) Adota-se a opção que traga maior benefício ao público-alvo; (4) Adota-se a participação colegiada ou assembleia para a tomada de decisões coletivas para o cumprimento de sua função social; e (5) Outros, especificar.

A maioria dos respondentes (85,7% - 30 pessoas) indicou que adotam a participação colegiada ou assembleia para a tomada de decisões. Esse fato revela que a maioria dos coordenadores de curso que participaram da pesquisa adota a gestão escolar democrática por meio da decisão colegiada entre os pares. Um desses respondentes indicou a opção outros para poder especificar melhor como toma suas decisões, que se coaduna com a gestão escolar democrática, mas com uma pincelada de administração burocrática, pois afirmou que “[...] é previsto no regulamento a deliberação via Colegiados de Curso e Direção Geral. Tratamos tudo em reuniões e documentamos as deliberações.” (C-UDI-1).

Dois respondentes (5,7%) indicaram que adotam a opção que traga maior benefício ao público-alvo, que remete à governança pública, a qual também tem como característica a participação da comunidade escolar. Um dos respondentes indicou a opção “Outros” e

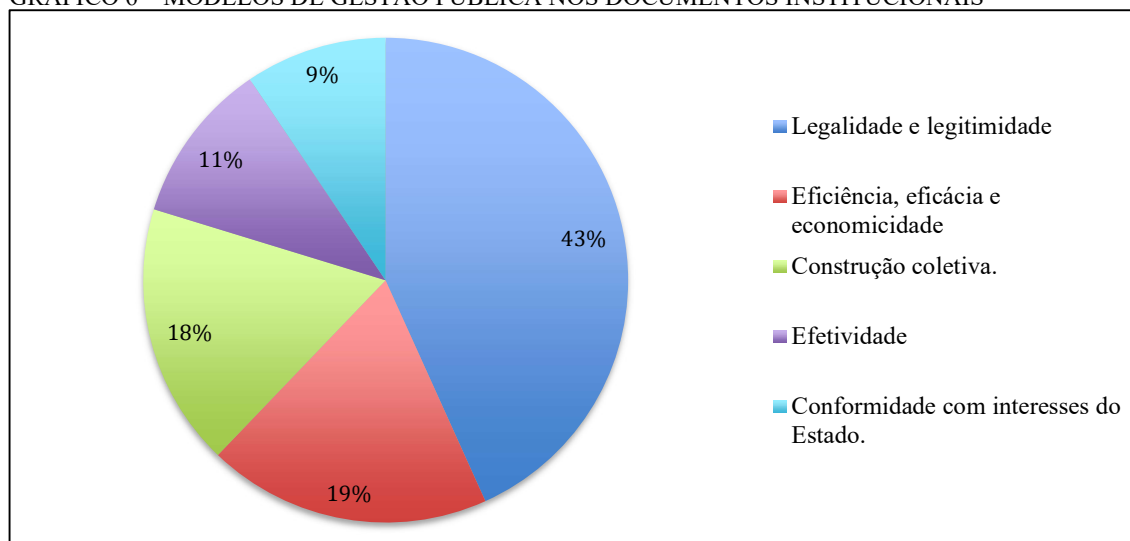
justificou que “Depende do contexto, cada caso existe uma tomada de decisão. No geral, elas visam contemplar todos os aspectos mencionados.”. Esse entendimento nos remete ao entendimento citado anteriormente (Bresser-Pereira 1996; 2010a; 2010b; Sander 2007a) de que os modelos de gestão não são puros em suas características e que eles evoluem, mas mantêm as características dos anteriores.

Apenas um respondente indicou a opção “Adota-se apenas o que está expresso em normas institucionais e leis.” (C-UPT-1), o que nos faz compreender que quando não encontra a prescrição nos documentos em seu nível de coordenação o mesmo deve buscá-las em hierarquias superiores, para que fiquem respaldados legalmente. Porém, tal afirmação é um fator complicador, pois a legislação em geral é mais proibitiva do que colaboradora e apenas o respaldo legal sem a busca de formas e meios de para realizar benefícios à instituição pode causar prejuízos.

O respondente que afirmou não visualizar um modelo de gestão na questão anterior, declarou que, quando não havia orientações previstas nos regulamentos ou na legislação, os procedimentos “sempre foram realizados de forma discricionária dependendo do destinatário” (EC-PTM-2). Diante desse depoimento vislumbramos que, segundo a percepção do respondente, ele não tinha o poder decisório em suas mãos e, portanto, nessas situações a decisão ficou a cargo de uma hierarquia superior à coordenação de curso. Porém, o respondente não indicou quais seriam esses sujeitos, se seria em nível de Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Direção Geral de *Campus* ou Reitoria.

Para aprofundar um pouco mais a percepção acerca dos modelos de gestão vigentes na instituição na perspectiva dos Coordenadores de Curso, perguntamos quais princípios eles vislumbram nos documentos oficiais institucionais, tais como regulamentos e instruções normativas concernentes à gestão (Gráfico 6). Com essa questão objetivamos identificar se eles conhecem os documentos que direcionam seu trabalho na instituição. Para facilitar aos respondentes, apresentamos opções com características dos modelos de gestão pública, como se segue: (1) Legalidade e legitimidade; (2) Eficiência, eficácia e economicidade; (3) Construção coletiva; (4) Efetividade; (5) Conformidade com interesses do Estado. Nessa questão eles poderiam marcar mais de uma opção, caso considerassem necessário.

GRÁFICO 6 – MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS



FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Os princípios de gestão mais percebidos pelos respondentes (43% - 32 pessoas) foram os da “legalidade e legitimidade”, que remete à construção com base nos princípios da administração pública burocrática (WEBER, 2015). A segunda opção mais escolhida (18,9% - 14 pessoas) foi “eficiência, eficácia e economicidade”, características de documentos com cunho gerencial (Bresser-Pereira, 1996; 2010). A terceira opção mais escolhida (17,6% - 13 pessoas) foi “construção coletiva”, característica da gestão democrática (Lück, 2009; 2013a; 2013b; 2015). A quarta opção mais escolhida (10,8% - 8 pessoas) foi “efetividade”, característica de documentos com vertente da governança pública e foco no público-alvo (Secchi, 2009). Por fim, a quinta opção escolhida (9,5% - 7 pessoas) foi “conformidade com interesses do Estado”, para situações nas quais os respondentes compreendem que os documentos visam apenas validar e implantar as políticas públicas direcionadas aos IFs.

Pelas indicações dos respondentes podemos perceber que eles visualizam os regulamentos como quesitos burocráticos para direcionamento de seu trabalho, ou seja, regras que devem ser seguidas. Tendo em vista que verificamos que na instituição há muitos regulamentos norteadores e que entre as maiores dificuldades indicadas por eles estão os procedimentos burocráticos, podemos depreender que os coordenadores podem não conhecer tais documentos em profundidade e que recorrem a eles apenas nas situações em que precisam tomar decisões.

5.8 As relações de poder estabelecidas na Coordenação de Curso

Como a instituição apresenta em seu organograma uma hierarquia instituída e erigida sobre parâmetros legais³⁹, compreendemos que essas exercem influência sobre o trabalho cotidiano da coordenação de curso. No intento de compreender as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a forma como elas se estabelecem, apresentamos algumas situações rotineiras e pedimos que indicassem qual o grau de predominância, conforme características estabelecidas por Weber (2015), para o poder relacional.

As opções apresentadas aos respondentes para que avaliassem o grau de predominância nas relações estabelecidas na coordenação de curso foram: (a) Nas negociações realizadas entre a Coordenação de Curso e os docentes, e entre a Coordenação de Curso e os estudantes, considera-se a realização de cálculos do custo-benefício da decisão para ambas as partes; (b) Os docentes lotados na coordenação de curso do EMI veem no coordenador uma figura com ascendência sobre os demais e o obedecem; (c) Há abertura para o diálogo e para a participação do grupo nas decisões colegiadas; (d) As relações são burocratizadas, com características de impessoalidade, hierarquia-funcional e formalismo; (e) As relações são participativas no nível de discurso, mas centralizadoras no processo decisório.

A escala Likert⁴⁰ de um a cinco considerou a variação de (1) para muito pouco predominante, (2) para pouco predominante, (3) para indiferente, (4) para predominante e (5) para muito predominante.

TABELA 2 – ANÁLISE DO *RANKING* MÉDIO DA PREDOMINÂNCIA DAS RELAÇÕES DE PODER NA COORDENAÇÃO DE CURSO

Situações apresentadas ao Coordenador de Curso	1	2	3	4	5	Total	Média
Há abertura para o diálogo e para a participação do grupo nas decisões colegiadas.	1	1	1	6	26	35	4,57
Nas negociações realizadas entre a Coordenação de Curso e os docentes, e entre a Coordenação de Curso e os estudantes, considera-se a realização de cálculos do custo-benefício da decisão para ambas as partes.	0	3	8	10	14	35	4
As relações são burocratizadas, com características de impessoalidade, hierarquia-funcional e formalismo.	8	4	7	12	4	35	3
As relações são participativas no nível de discurso, mas centralizadoras no processo decisório.	6	9	7	9	4	35	2,88
Os docentes lotados na coordenação de curso do EMI veem no coordenador uma figura com ascendência sobre os demais e o obedecem.	6	8	10	10	1	35	2,77

FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

³⁹ O organograma do IFTM segue a determinação da Portaria MEC nº 713, de 08/09/2021, que estabelece diretrizes para a organização dos IFs e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas.

⁴⁰ A escala Likert é um método usado para fornecer uma série de respostas a uma determinada pergunta. Para isso, as categorias de respostas têm um grau de concordância, geralmente em cinco níveis. Nesse sentido, ao invés de responder apenas sim ou não, a nota é dada a partir de uma escala (FEIJÓ *et al*, 2020).

A ordem apresentada na Tabela 2 difere da ordem das questões no instrumento de coleta de dados, pois realizamos um ranqueamento com base na média ponderada das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

A primeira opção indicada refere-se à abertura para diálogo e participação do grupo para a tomada de decisões de forma colegiada, que apresentou um grau de predominância estabelecido com a média 4,57. Podemos compreender que, na percepção dos coordenadores de curso, as relações se estabelecem de forma democrática. Ao realizar a análise do modelo de gestão que prevalece no âmbito da coordenação de curso, os sujeitos já haviam indicado a prática de acionar o Colegiado de Curso para a tomada de decisão.

A segunda opção indicada refere-se às negociações realizadas entre o Coordenador de Curso e os docentes e entre o Coordenador de Curso e os discentes, que apresentou um grau de predominância estabelecido com a média 4. Como o coordenador de curso ocupa um cargo de gestão, há servidores (docentes e técnico-administrativos em educação) subordinados a ele. Podemos inferir que os possíveis cálculos realizados nessas relações dizem respeito ao que os sujeitos podem ganhar (ou perder) ao acatar (ou refutar) indicações apresentadas pelo Coordenador de Curso. De acordo com Weber (2015), o poder está justamente nas relações sociais de conflito, na qual dois indivíduos estão conscientes de suas diferenças e preferências, e, por isso mesmo, negociam para chegarem a um ponto satisfatório para ambos.

A terceira posição refere-se às características do poder racional-legal de Weber (2015), no qual prevalece a hierarquia, impessoalidade e o formalismo. De acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa, há pouca predominância do poder do Coordenador de Curso com esse embasamento legal, visto que o grau de predominância alcançou uma média de 3, que, numa escala de 0 a 5, representa uma neutralidade. Podemos compreender que, mesmo estando localizadas numa hierarquia institucional, determinada legalmente, as relações sociais de poder não se estabelecem por esse motivo.

Esse movimento pode representar um avanço rumo à gestão escolar democrática, pois de acordo com Cury (1997), o impasse da hierarquia em uma organização burocrática dificulta a efetivação da gestão compartilhada. Essa classificação de baixa predominância, na percepção dos respondentes, pode indicar o início dessa superação.

Na quarta posição está a opção que indica relações participativas no nível de discurso, mas centralizadoras no processo decisório. O grau de predominância alcançou uma média de 2,88, que indica pouca predominância dessa característica. Dessa forma, essa percepção dos

sujeitos se alinha às questões apresentadas anteriormente, que remetem à primazia da característica de uma gestão colegiada e compartilhada.

Por fim, pedimos que avaliassem o grau de predomínio do carisma do Coordenador de Curso sobre os docentes lotados na Coordenação de Curso. De acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa há pouca predominância do poder do Coordenador de Curso com base nesse fundamento, visto que o grau de predominância alcançou uma média de 2,77. A relação entre o Coordenador de Curso e os docentes indica a ausência de um poder carismático que, na concepção de Weber (2015), é aquele no qual os governados obedecem por acreditar na superioridade pessoal do governante.

Sendo assim, depreende-se que o Coordenador de Curso é visto como um par que deve dar voz aos anseios do grupo. Mediante essa detecção, podemos assimilar que o poder carismático do Coordenador para o alcance das realizações e metas do curso pode influenciar os rumos do curso, conforme discurso do respondente C-ITB-3, “esse é o maior desafio, trabalhar motivando os colegas que têm pontos divergentes, fazer desses pontos divergentes um bem comum do grupo.”

5.9 O Produto Educacional desejado na visão dos Coordenadores de Curso

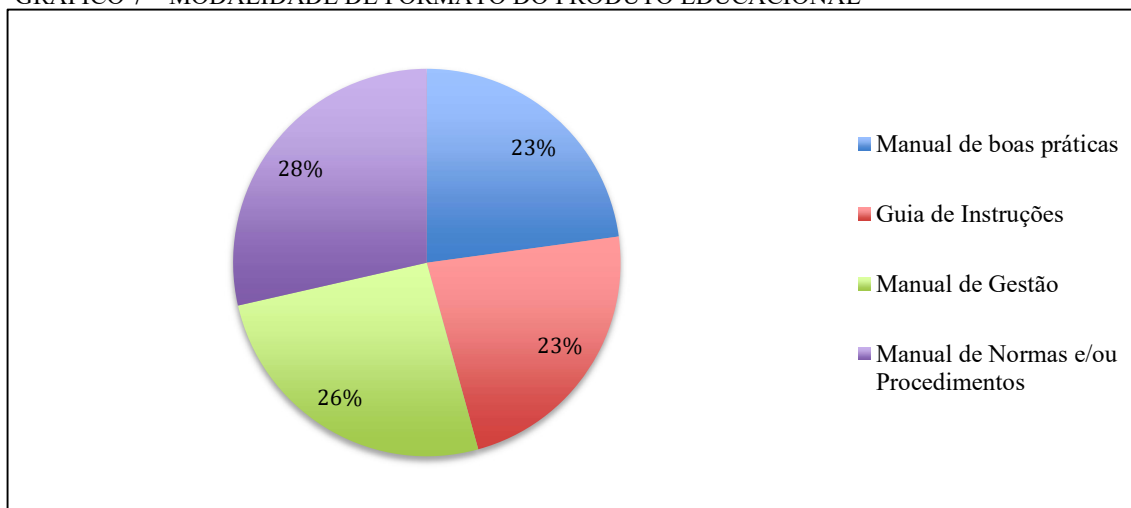
Como tratamos ao longo do trabalho, o IFTM possui muitos regulamentos e instruções normativas para guiar a comunidade acadêmica da instituição. Ao realizar a análise documental, verificamos que as orientações aos coordenadores de curso são feitas em muitos documentos. Contudo, não encontramos um documento norteador específico para esse importante personagem que conduz a gestão administrativa, política e pedagógica dos cursos da instituição.

Considerando esses fatores e a característica dos mestrados profissionais de oferecer soluções para a melhoria do ensino na área específica, por meio do Produto Educacional (PE), compreendemos que a construção de um manual de orientações aos coordenadores de curso é uma importante contribuição desta pesquisa. Para isso, perguntamos aos coordenadores se consideram mais pertinente em formato impresso ou em formato digital, na modalidade de um site. Dentre os respondentes, 31 pessoas (91,4%) escolheram a opção digital e 3 pessoas (8,6%) escolheram a opção impresso.

Quanto à modalidade, indicamos quatro opções: (1) guia de instruções; (2) manual de gestão; (3) manual de normas e/ou procedimentos; e (4) manual de boas práticas. As quatro opções apresentam algumas diferenças entre si. Sendo assim, a diferença entre o guia e o manual é a de que o guia seja mais curto, conciso e mais direto, sendo que o manual deve

fornecer informações e instruções mais detalhadas. Inserimos a opção manual de boas práticas, caso quisessem compartilhar experiências exitosas durante o exercício da coordenação de curso.

GRÁFICO 7 – MODALIDADE DE FORMATO DO PRODUTO EDUCACIONAL

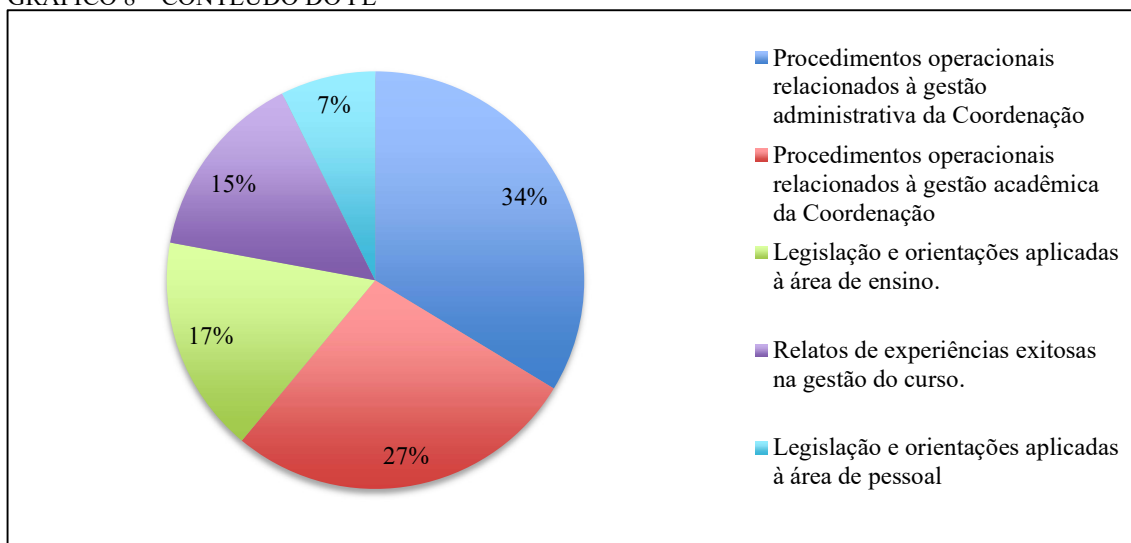


FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Dentre as opções apresentadas, representadas no Gráfico 7, os sujeitos da pesquisa se mostraram divididos, sendo que 28,6% (10 pessoas) escolheram o manual de normas e/ou procedimentos, 25,7% (nove pessoas) escolheram um manual de gestão, 22,9% (oito pessoas) escolheram um guia de instruções e 22,9 % (oito pessoas) escolheram o manual de boas práticas. Porém, considerando que no IFTM ainda não existe um manual direcionado exclusivamente ao Coordenador de Curso, optamos por adotar como PE ofertado pela pesquisa um Manual de Normas e Procedimentos, tendo como base teórica os regulamentos institucionais e a legislação vigente.

Perguntamos ainda qual deveria ser o conteúdo do produto educacional (Gráfico 8). Dentre as opções sugeridas pela pesquisadora estão: (1) Procedimentos operacionais relacionados à gestão administrativa da Coordenação; (2) Procedimentos operacionais relacionados à gestão acadêmica da Coordenação; (3) Legislação e orientações aplicadas à área de ensino; (4) Legislação e orientações aplicadas à área de pessoal; (5) Relatos de experiências exitosas na gestão do curso. Os respondentes poderiam marcar mais de uma opção.

GRÁFICO 8 – CONTEÚDO DO PE



FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

A opção mais indicada foi “Procedimentos operacionais relacionados à gestão administrativa da Coordenação”, indicada por 91,4% (32 pessoas). Em segundo lugar ficou a opção “Procedimentos operacionais relacionados à gestão acadêmica da Coordenação”, indicada por 74,3% (26 pessoas). Em terceiro lugar está a opção “Legislação e orientações aplicadas à área de ensino”, indicada por 45,7% (16 pessoas). Em quarto lugar, segue a opção “Relatos de experiências exitosas na gestão do curso”, indicada por 40% (14 pessoas). Em quinto lugar, ficou a opção “Legislação e orientações aplicadas à área de pessoal”, indicada por 20% (sete pessoas).

Haja vista que os procedimentos e conhecimentos estão com os Coordenadores de Curso e que não há uma normatização formal na instituição, perguntamos se eles estariam dispostos a detalhar e especificar boas práticas ou experiências exitosas vivenciadas na Coordenação de Curso. Dentre os respondentes 80% (28 pessoas) se dispôs a contribuir na construção do documento.

6 MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa de mestrado profissional foi pensada com duas finalidades. A primeira foi a de descrever a percepção dos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio sobre a forma como atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa e política. A segunda foi a de projetar uma contribuição para o aprimoramento das práticas de gestão escolar desses sujeitos.

Em face disto, a presente seção destina-se à contribuição para o aprimoramento em questão. Trata-se de um produto educacional pensado para a prática de gestão em nível de coordenação de curso. O processo de elaboração foi bem desafiador, uma vez que a função é expressivamente complexa e possui várias faces, sendo necessário se colocar no lugar do sujeito da pesquisa, realizando uma imersão na função, para que o produto final de fato pudesse somar e auxiliar no trabalho do Coordenador de Curso.

O produto educacional foi desenvolvido com base nas leituras, da bibliografia sobre gestão escolar, legislação aplicada à educação e EPT e nos documentos reguladores institucionais. Nas buscas realizadas em plataformas digitais encontramos orientações concernentes apenas ao Coordenador de Curso em nível de graduação, mas não em nível de cursos técnicos, em especial os integrados ao ensino médio.

Como procuramos demonstrar ao longo do trabalho, no IFTM as orientações ao Coordenador de Curso são indicadas em uma infinidade de documentos dispersos. Para se nortear, o Coordenador de Curso deve prospectar em meio aos regulamentos propostos. Portanto, nos coube a missão de tentar resgatar entre as orientações indicadas, aquelas que se aplicam ao sujeito da pesquisa. É importante frisar que ele não é um documento acabado e que as vivências práticas dos sujeitos é que poderão aprimorá-lo ainda mais.

Esperamos que o *Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio* colabore com as práticas de gestão administrativa, política e pedagógica de forma que o Coordenador de Curso possa aprimorar o seu trabalho e contribuir para a oferta de ensino público, gratuito e qualidade, com foco na formação humana e integral dos alunos do IFTM.

O produto educacional encontra-se depositado na Plataforma eduCAPES, e está disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644313>.

6.1 Apresentação do Produto Educacional

O produto educacional, *Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio*, é um documento que tem por objetivo decodificar as práticas de gestão em nível de Coordenação de Curso de forma didática e simples aos Coordenadores dos Cursos desta modalidade de ensino. Destina-se, também, aos substitutos legais dos Coordenadores de Curso e a todos aqueles que se interessem em assumir um cargo de gestão em nível de Coordenação de Curso. Ao longo do documento, adotamos o termo Coordenação de Curso quando nos referimos ao Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

O produto educacional foi elaborado por uma Assistente em Administração do IFTM, juntamente com sua professora orientadora, também servidora da instituição. Este visa sistematizar as informações sobre práticas de gestão escolar, considerando como concepção de gestão a gestão escolar democrática, preconizada na Constituição Federal, LDB, PNE e reafirmada na lei de criação dos Institutos Federais (IF).

Pretende-se, com este Manual, auxiliar nos desafios que se encontram presentes no cotidiano do exercício da gestão em nível intermediário, considerando o atual cenário educacional, com vistas a garantir o acesso, a permanência da modalidade, e, principalmente, o direito à educação de qualidade a todos. Dessa forma, esperamos poder contribuir para o bom andamento e dinamismo das atividades administrativas e pedagógicas da coordenação de curso.

Sendo assim, este *Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio* não representa um documento totalmente acadêmico, com muitas alusões a diferentes autores. Ele foi construído com base nos regulamentos institucionais do IFTM. Como a instituição compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os documentos institucionais refletem as diretrizes indicadas a todas as instituições que a compõem.

Este manual busca de uma forma simples e direcionada, contribuir para a desburocratização do trabalho de gestão, de forma que o Coordenador de Curso possa se dedicar ainda mais às melhorias dos cursos ofertados pela instituição.

Como os sujeitos da pesquisa indicaram que o melhor formato seria *online*, após a compilação de um manual em texto, transformamos o material em um *site*. Este segundo momento se revelou ainda mais desafiador, pois não conhecíamos a ferramenta virtual *Google Sites*, que conforme Pontes (2015), é um instrumento *on-line* que possibilita a criação de um site na *web*. Com esse aparato tecnológico, foi possível incluir as diversas informações em um só lugar, além de compartilhá-las com facilidade para a visualização, edição e *downloads*.

Outrossim, mesmo que atualmente a instituição não tenha pessoas com deficiência ou com necessidades específicas, os conteúdos gerados são acessíveis, conforme a Análise de Acessibilidade Digital, garantindo a inclusão por adotar fundamentos de texto adaptado para leitores de tela, texto alternativo para descrição de imagens, verificação de alto contraste, navegação guiada por meio de atalhos do teclado e outras opções de formatação com base nas Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da WEB 2.0 (WCAG, na sigla em inglês)⁴¹.

A escolha deste tipo de aporte didático, um manual, se deu pela necessidade detectada no desenvolvimento da pesquisa, visto que acreditamos que ele é capaz de apoiar o Coordenador de Curso por ser um documento pertinente e útil. Poderá, ainda, abrir caminhos para a possibilidade de intervenção do educador gestor em sua própria realidade, por meio do conhecimento de seu objeto de trabalho.

As informações contidas no *Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio* estão estruturadas em nove tópicos:

FIGURA 2 – PÁGINA INICIAL DO PRODUTO EDUCACIONAL



FONTE: Elaborada pela autora na ferramenta *Google Sites* (2021).

- **Página Inicial:** essa página descreve os objetivos, o campo de aplicação e apresenta uma versão em pdf do Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

⁴¹ Recomendações dadas à rede mundial de computadores com a finalidade de tornar o conteúdo da *Web* mais acessível a um maior número de pessoas com deficiência, incluindo cegueira e baixa visão, surdez e baixa audição, dificuldades de aprendizagem, limitações cognitivas, limitações de movimentos, incapacidade de fala, fotossensibilidade e combinações destas características. Seu conteúdo da *Web* também ficará mais acessível aos usuários em geral ao seguir estas diretrizes.

Apresenta ainda um glossário que tem como finalidade esclarecer termos que são adotados no cotidiano e nos documentos reguladores institucionais da Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Ele foi colocado em ordem alfabética, para ser um elemento de consulta rápida aos Coordenadores de Curso.

- **Processo de Consulta Eleitoral:** esta página explica os procedimentos para a candidatura do docente ao cargo de gestão, os procedimentos para a designação e as primeiras ações a serem tomadas por ele ao ingressar na função.

- **Regulamentos Institucionais:** esta página elenca os regulamentos institucionais em vigor que direcionam o trabalho do Coordenador de Curso. Inserimos os *links* para acesso mais ágil ao conteúdo integral, para eventuais consultas por aqueles que se interessem em conhecê-los. Em seguida apresentamos tópicos sobre algumas orientações práticas dadas nos regulamentos que direcionam o cotidiano da Coordenação de Curso, como o ROD, Colegiado de Curso, PPC, Regimento de *Campus* e o RAD. Nessa seção inserimos *links* para acesso à legislação e a outras leituras importantes para o gestor escolar, relacionadas aos cursos técnicos integrados ao ensino médio

- **Setores de Apoio:** considerando que o Coordenador de Curso executa suas atividades de gestão com o apoio e a parceria de diversos setores institucionais e que a sincronia entre esses atores promove uma educação mais participativa e integrada, essa página indica os setores e as principais ações que devem ser executadas e/ou observadas pelo Coordenador de Curso no exercício da gestão escolar. Os setores abordados foram: Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA), Biblioteca, Coordenação Geral de Atendimento ao Educando (CGAE) ou equivalentes, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) ou equivalentes e coordenações subordinadas.

- **Gestão Pedagógica:** nessa página tratamos de procedimentos que devem ser adotados pelo Coordenador de Curso para matrícula e rematrículas, elaboração do Calendário Acadêmico, da Grade Horária de Curso e dos Planos de Ensino, preparação para o início do ano letivo, preparação para reuniões pedagógicas, Conselho de Classe, Integração Escola/Família e Colegiado de Curso, acompanhamento das atividades complementares, da realização do estágio obrigatório e do Regime de Exercício Domiciliar, quando requerido e orientações sobre os procedimentos a serem observados para a certificação dos aluno na conclusão do curso.

- **Gestão Administrativa:** nessa página tratamos de procedimentos operacionais como a análise do Relatório de Atividades Docentes e Plano Individual de Trabalho (RAD/PIT), ações do Coordenador de Curso como chefia imediata, procedimentos para contratação de professores substitutos, planejamento do centro de custos e solicitação de materiais de expediente para uso no curso.
- **Gestão Política:** nessa página tratamos de assuntos referentes às relações e comunicação estabelecidas no curso como a Assistência Estudantil, Monitoria e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).
- **Indicação para formação inicial e continuada:** na versão em pdf indicamos algumas áreas que os sujeitos da pesquisa apontaram como dificuldade no exercício da Coordenação de Curso. Ressaltamos que se refere a um levantamento inicial, que deve ser monitorado e acompanhado constantemente pelos próprios Coordenadores de Curso e demais gestores da instituição.
- **Quem somos:** nessa página inserimos uma breve apresentação da mestrandia e de sua orientadora, responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa e pela elaboração do produto educacional.
- **Colabore conosco:** essa página destina-se à troca de experiências e impressões para aprofundamento do conteúdo do site, por meio de troca de mensagens com os usuários da página.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da busca de significados e compreensão sobre os processos de gestão escolar no nível da coordenação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM, de acordo com a percepção dos próprios sujeitos que atuam nessa função.

Apesar de parecer exaustivo considerar todo o contexto da história da administração pública e da administração escolar do período colonial até a atualidade, esse movimento foi necessário para se ter uma concepção crítica acerca das políticas públicas implantadas durante todo o percurso da educação brasileira. Com isso, podemos perceber como os modelos foram se sobrepondo, num movimento de vai e vem, num processo contínuo, fortemente imbricado às concepções de governo em cada uma das fases discriminadas, partindo do nível macro até se chegar à gestão escolar em nível intermediário, que é a coordenação de curso. Esse movimento nos fez visualizar como as ações da administração pública refletem sobre as ações da gestão da escola pública, em especial os IFs, configurando-se uma interface entre as áreas.

Buscamos evidenciar a construção da concepção de gestão escolar democrática por meio dos movimentos sociais que ascenderam a partir da década de 1970 e que se materializaram nos documentos legais como a CF, LDB e PNE, e foram reafirmados na política pública de criação dos IFs. Procuramos demonstrar que ela foi estabelecida nos documentos legais, mas não foi dada, vez que ela continua sendo motivo de busca pelas escolas públicas para o alcance de autonomia, descentralização e participação da comunidade, por meio da emancipação dos sujeitos engajados no processo escolar.

Os documentos institucionais analisados trouxeram muita informação sobre o modo de se realizar a gestão em nível de coordenação de curso. Evidenciamos que as informações e orientações indicadas aos Coordenadores de Curso são realizadas de forma fragmentada e dispersa, o que dificulta o processo de busca para atendimento das demandas do cotidiano, que, segundo a percepção dos Coordenadores de Curso, se mostraram complexas e desafiadoras.

Com relação ao modelo de gestão escolar, podemos perceber que os sujeitos transitam entre os modelos propostos no Paradigma Multidimensional de Administração da Educação. Podemos afirmar a presença das quatro dimensões do modelo proposto por Sander (2007) como a eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural, oscilando conforme as circunstâncias. Ao relatarem suas práticas para a formação do alunado, os respondentes indicaram forte preocupação com sua formação para adentrar o mundo do trabalho, que se alinha à dimensão da eficiência econômica associada à eficácia pedagógica. Ao considerarem os benefícios para a comunidade escolar no qual o IFTM está inserido, aflora

a dimensão da efetividade política, na busca de benefícios para a regionalidade em que a instituição se localiza. Por último, a relevância cultural, que emergiu nas preocupações com relação aos reflexos da formação para a promoção de qualidade de vida humana coletiva, ou seja, além da comunidade escolar em que a instituição está inserida.

As variações dos modelos de gestão escolar se dão de acordo com o nível de autonomia dada ao Coordenador de Curso, sendo que esta oscila de acordo com as determinações da legislação vigente e dos documentos institucionais. Tal fato reforça a presença marcante da interface entre a administração pública e a gestão escolar. As características da administração pública burocrática se mostraram na constituição hierárquica da instituição e pelas normas determinadas por regulamentos. As características da administração pública gerencial também são marcantes em termos como qualidade do serviço público com menor custo, alcance de metas, estabelecimento de indicadores e o controle dos resultados.

A gestão escolar democrática é indicada como concepção de gestão do IFTM nos seus documentos oficiais institucionais. Em nível de coordenação de curso, os sujeitos compreendem que há a presença das características da participação e das decisões colegiadas. Nas relações com a gestão em nível superior à coordenação de curso a qual estão subordinados, eles declararam que esbarram na constituição hierárquica da instituição e alguns, inclusive, relataram que muitas decisões chegam prontas a eles, cabendo apenas escolher entre as opções apresentadas. Tais limitações são sinalizadas nos documentos oficiais institucionais, que muitas vezes refletem as determinações legais para a execução das políticas públicas elaboradas pelo Estado.

Em função de não termos encontrado as características específicas para caracterizar a gestão escolar em nível de coordenação de curso no IFTM em um único modelo, acreditamos, a partir do entendimento de Sander (2007), que o modelo de relevância cultural é o que mais consegue dar conta da efetivação da gestão escolar democrática no IFTM.

Sobre as relações de poder, compreendemos que o Coordenador de Curso não é dotado do poder racional-legal proposto por Weber, ele é visto pelos demais docentes do seu curso como outro docente, escolhido dentre os seus pares, para representar as ideias do grupo. Dessa forma, a relação de poder na gestão em nível intermediário como é na coordenação de curso, predomina o poder carismático. Nessa relação, o coordenador de curso busca meios de convencimento para que as melhorias do curso que julga serem pertinentes reflitam de fato o pensamento do grupo.

Com relação ao produto educacional elaborado, acreditamos que o objetivo de contribuir com o aprimoramento do trabalho pedagógico, administrativo e político do

Coordenador de Curso foi alcançado, pois eles consideram que o Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é um instrumento válido, útil e pertinente para a execução das atividades de gestão da Coordenação de Curso

A pesquisa ocorreu em um momento marcante em nível mundial, com a pandemia do Covid-19. Dessa forma, a percepção dos sujeitos vem carregada das dificuldades e visões de gestão escolar que detinham antes desse período e foram somadas às do novo contexto. Portanto, às práticas de gestão escolar para a condução de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio foram acrescidas as dificuldades do ensino remoto, teletrabalho, do distanciamento social e mesmo suas posições pessoais relacionadas a esse momento.

A pesquisa nos propiciou visualizar a instituição sob um novo e amplo prisma ao analisar as atividades de gestão realizadas pelos docentes que aceitaram o desafio de realizar a gestão escolar, sendo que eles podem ser classificados como profissionais politécnicos por atuarem no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

7.1 Recomendações para trabalhos futuros

Como anunciado em vários momentos da pesquisa, a Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é multifacetada. Ao lançar o olhar sobre essas diversas faces, é possível construir ainda mais conhecimento. Nesse ínterim, indicamos que a Coordenação de Curso possa ser analisada pela percepção dos docentes do curso, dos discentes e seus pais e/ou responsáveis, pela hierarquia superior à coordenação no *campus* representada pela Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes e Direção-geral.

Além disso, é válido aprofundar um pouco mais o entendimento das relações de poder, por meio de outras abordagens críticas de análise, além do enfoque de Max Weber realizado nesta pesquisa.

Outra questão a ser aferida em trabalhos futuros se relaciona à visão dos docentes sobre os processos de participação e da decisão colegiada que os Coordenadores de Curso afirmam adotar como prática para os processos decisórios.

Este trabalho não conseguiu esgotar as discussões possíveis, sendo assim, abre margem para novas questões de pesquisa, certamente relevantes para contribuir na condição de trabalho dos coordenadores de curso que devem ser reconhecidos pela sua imprescindibilidade na gestão dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos IFs.

REFERÊNCIAS

- A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: **CPDOC**, 2010. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP**. Rio de Janeiro. Edição Especial Comemorativa, p. 67-86, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/4MzHG77HTWjV7BPjYL7mcGg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021
- _____. Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & Diversidade - Dossiê Especial**, Rio de Janeiro, Edição Especial, p. 119-142, Dez-2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=148&sid=1>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- _____. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. In: DALMON, Danilo Leite, SIQUEIRA, Caetano Pansani; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. Disponível em: https://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Políticas-Educacionais-no-Brasil-O-que-podemos-aprender-com-casos-reais-de-implementa%C3%A7%C3%A3o_LIVRO-COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.
- _____; LOUREIRO, Maria Rita. Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. **Repositório do Conhecimento IPEA**. Rio de Janeiro. Edição Especial. p. 119-142, Dez-2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=148&sid=1>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- AVELINO, Daniel Pitangueira de; ALENCAR, Joana Luiza Oliveira; COSTA, Pedro Caio Borges. Colegiados nacionais de políticas públicas em contexto de mudanças: equipes de apoio e estratégias de sobrevivência. **Repositório do Conhecimento do IPEA**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8112>. Acesso em: 16 set. 2021.
- BARBOSA, Sheila; BORGES, Jaqueline; SILVA, Noelle. **À espera de transformações: estrutura do poder executivo em perspectiva comparada (1995-2018)**. In: Reformas do estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios / Organizadores: Pedro Luiz Costa Cavalcante e Mauro Santos Silva – Brasília, DF: CEPAL: Rio de Janeiro: Ipea, 2020. pp. 111-135.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSOLI, Dyjalma Antônio. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.** 2014. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-17072014-092602/en.php>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BILHEIRO, Pedro Luís. **Análise sobre a atuação de coordenadores de curso de uma universidade pública.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1060>. Acesso em 29 jul. 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOMBARDA, Alex Ricardo. A influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação.** São Luís, v. 12, n. 3, p. 246-, Set./Dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p246-268>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set.2020.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** (PDRAE). Brasília (DF): MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Decreto nº 2208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC: Brasília – DP. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17576-ceb-2012-sp-689744736>. Acesso em: 13 out. 2021

_____. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 17**, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Portaria MEC nº 983**, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria 554/2013 para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em: 04 set. 2021.

_____. **Proposta de emenda constitucional n. 32**, de 3 de setembro de 2020. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**. Brasília: DF. Ano 47. Volume 120. Número 1. Jan-Abr 1996, p. 6-40. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>. Acesso em: 26 maio 2020.

_____. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In: PINHEIRO, Wilhelm; PINHEIRO, Sachs (Orgs.). Um Século de Transformações. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. pp.222-259. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>. Acesso em 31 out.2021.

_____. Democracia, estado gerencial e reforma social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./jun., 2010a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000100009>. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. Os primeiros passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995. In: D'INCAO, Maria Angela; MARTINS, Hermínio (Org.). **Democracia, crise e reforma**: Estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010b.

_____. Os três ciclos da sociedade e do Estado. **EESP./FGV**. n. 308, 2012. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/index.php/other-types-of-works/discussion-papers/9978-6354>. Acesso em: 03 jul. 2021.

_____. Brevíssima história da teoria do desenvolvimento. De Schumpeter e Prebisch ao novo desenvolvimentismo. **EESP./FGV**., São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/papers/2021/275-t.desenvolvimento-de-schumpeter-e-prebisch-ao-nd.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela S.; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Do insulamento burocrático à governança democrática: as transformações institucionais e a burocracia no Brasil. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. (Org.). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: intersecções analíticas** (pp. 59-83). Brasília, DF: IPEA. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8561>. Acesso em: 31 ago.2021.

CARNEIRO, Ricardo; BRASIL, Flávia de Paula Duque. **O papel do Estado e as reformas na Administração Pública**: da Constituição Federal de 1988 ao contexto Pós Pandemia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021. Disponível em: https://saudeamanha.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/PJSSaudeAmanha_Texto0049_v02.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEPAL. **Sobre a CEPAL**. 2021. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em 31 out. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CINTRA, Wendel Antunes. **Estado e Sociedade**. Salvador: UFBA, Faculdade de Direito; Superintendência de Educação a Distância, 2017. 75 p. ISBN 9788582921050 (broch.). Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24408>. Acesso em: 31 out. 2021.

CORRÊA, Valdir da Silva. **O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública**: o gestor acadêmico 'fabricado' pelas circunstâncias. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reforma. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-874, Set/Out 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a03v42n5.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.44 n.154, p.912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913/pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. (não tenho esse texto, eu tirei da tese de Messas)

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 137-161, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/113417/mod_resource/content/1/Dagnino%20Pol%C3%ADtica%20e%20Sociedade.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e avaliação**: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DRABACH, Neila Pedrotti. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul**: a democracia na “porta giratória”. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6911>. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre a administração escolar do Brasil: mudanças e continuidade. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.]. v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FEIJÓ, Amanda Monteiro; VICENTE, Ernesto Fernando Rodrigues; PETRI, Sérgio Murilo. O uso das escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **RGO – Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, vol. 13, n. 1, jan./abr. 2020, p. 27-41. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v13i1>. Acesso em: 23 dez. 2021.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **A Gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7967>. Acesso em 15 set. 2020.

FRAZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. **XXII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003, p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

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

GOMES, Darcilene Cláudio; SILVA, Leonardo Barbosa; SÓRIA, Sidartha. Condições e relações de trabalho no Serviço Público: o caso do Governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], v. 20, n. 42, jun. 2012. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31819/20322>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOMIDE, Alexandre; LINS, Rafael da Silva; MACHADO, Raphael Amorim. Burocracia e desempenho da administração pública: em busca de teorias e evidências para reformas administrativas em países em desenvolvimento. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo. vol. 26, n. 84, maio-agosto 2021. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/83067>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GUIMARÃES, Cátia. Educação Profissional nos anos de chumbo. **Poli - saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 20-23, ago. 2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web_1_1.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

IFTM. **Resolução IFTM nº 131, de 19/12/2011**. Dispõe sobre o Regulamento do Colegiado de Curso. Uberaba: IFTM, 2011. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=5b616cc90dba13d75797c795d89c7cba>. Acesso em: 01 nov. 2011.

_____. **Resolução IFTM n° 047, de 24/08/2017.** Dispõe sobre o Regulamento do processo de consulta eleitoral para Coordenadores de Curso do IFTM. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=fc0d4214c3d96e7ea550f272c18494bc>. Acesso em: 01 nov. 2011.

_____. **Resolução IFTM n° 53, de 24/08/2017.** Dispõe sobre o Regulamento da Atividade Docente. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=180b6bf3326532dcb0ca1d3281a0473d>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Reunião Conselho Superior (CONSUP) IFTM – 24/08/2017.** 6ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFTM, 2017. 1 vídeo (3h13min12s). Disponível em: <https://youtu.be/iFYPUi0uww4>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Portaria 1.961, de 20/12/2017.** Homologa o resultado da eleição de Coordenadores de Cursos do IFTM. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=62599d705281f3f1f662b52e358f7a40>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Ata da 1ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFTM do ano de 2020.** Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=d0f33a7586f42fba4863d78d1e9e4786>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução IFTM n° 029, de 27/03/2019.** Versa sobre a alteração a Resolução n° 53/2017 – Regulamento de Atividade Docente - RAD. Uberaba: IFTM, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=554f2395bf95f84bdf4a6328313c860>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução IFTM n° 037, de 29/04/2019.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019/2023. Uberaba: IFTM, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=e3ab394aa4fed65bf2a3009ba5383804>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução IFTM n° 103, de 25/11/2019.** Dispõe sobre a revisão/atualização do PPC do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Patrocínio. Uberaba: IFTM, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=42e50c319fe362888cf189830b056c6d>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução “Ad Referendum” IFTM n° 003, de 18/03/2020.** Dispõe sobre o Regulamento do Processo de Consulta Eleitoral para Coordenadores de Cursos do IFTM. Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=849930ce6c86185fa6a4651003a53a27>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução IFTM n° 017, de 20/05/2020.** Dispõe sobre o Regimento Interno do IFTM – *Campus* Patrocínio. Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/#>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Reunião Conselho Superior (CONSUP) IFTM – 20/05/2020 – Parte 2.** 1ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFTM, 2020. 1 vídeo (2h25min25s). Disponível em: <https://youtu.be/YMHmxOIMOuM>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Ata da 1ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFTM do ano de 2020.** Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=c997e10d7e070a04c6dd971a59916f9a>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Portaria 1.041, de 31/08/2020.** Homologa o resultado da eleição de Coordenadores de Cursos do IFTM, do ano de 2020. Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=9f7c9ab7fa938b291c10dffcf9f61cd2>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Resolução IFTM nº 103, de 29/10/2020.** Dispõe sobre o Regulamento da Organização Didático-pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFTM. Uberaba: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=78726014bca26672dd3cda1c234ccd6b>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. **Resolução IFTM nº 154, de 30/06/2021.** Dispõe sobre a alteração do Regimento Geral do IFTM. Uberaba: IFTM, 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=812cd35e690ba6eca74498903ca5f766>. Acesso em: 01 nov. 2021.

JÚNIOR, Justino de Souza. Teoria do Capital Humano. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre trabalho e Educação, UFMG, 2000.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil de. As Reformas Administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. *Revista do Serviço Público*, [S.l.]. Ano 49. n. 2, p. 5-32, Abr/Jun 1998. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/364>. Acesso em: 16 set. 2020.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev.-jun. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2116>. Acesso em: 31 out. 2021.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELINO, Gileno Fernandes. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, Ano 2003, n. 37 (3), p. 641-659, Maio/Jun. 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6735/5317>. Acesso em: 29 maio 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-11112014-101357. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARTINS, Luciano. **Reforma da Administração Pública e cultura política no Brasil: uma visão geral**. Brasília: ENAP, 1997.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Ouro Preto, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9513>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. O Programa “Aliança para o Progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná, Brasil. In: **XI Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 11, 2008, p. 359-367. Buenos Aires. Anais...Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008.

MESSAS, Julia Cristina Alves. **Administração da educação e administração pública: relações e implicações**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104843/messas_jca_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 ago. 2021.

MEC. **Saiba o que é e quais são as instituições que formam a Rede Federal de educação profissional e tecnológica do país**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 31 out. 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, Jul. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2020.

NUNES, Carlos Henrique dos Santos; REZENDE, Paula Andreia de Oliveira e Silva; COSTA JÚNIOR, Edio da. A Visão Mecanicista de Taylor e Ford presente na Regulamentação da Atividade Docente: um estudo de caso. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e15291211090, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.11090. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11090>. Acesso em: 17 ago. 2021.

OLIVA, Alberto. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERA, Vera (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, Set 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo Ed. Moderna, 2011.

_____. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

_____; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 30, jan./jun. 2010, p. 71-88. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PACHECO, Regina Silvia (2004). “Governo Lula: ausência de uma política para a gestão pública”. Texto apresentado à 2004 IPMN Conference - International Public Management Network. Rio de Janeiro: EBAPE.

PAIXÃO, Rosaline Conceição. **O perfil do coordenador de curso: competências para um gestor acadêmico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37054>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. GR05 – Estado e Política Educacional. **30ª Reunião Anual da ANPED**. 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estrutura-da-escola-e-pratica-educacional-democratica>. Acesso em: 31 out.2021.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005a.

_____. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, março de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1.393-1.411, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400017>. Acesso em 12 ago. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>. Acesso em: 25 out. 2021.

PESSOA, Robertônio Santos. Disputa Política e Agenda Administrativa: Do Governo FHC à Gestão Lula-Dilma. **ARQUIVO JURÍDICO – Revista Jurídica Eletrônica da Universidade Federal do Piauí**, v. 2, n. 1, p. 61-81, jan/jun/2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/raj/issue/view/245/showToc>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PONTES, Alexsandro Duarte Alves. **Google Sites: uma contribuição para o letramento digital na prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Braziliense, 4. ed. 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SANDER, Benno. Quadragésimo aniversário da ANPAE: Reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.01-136, jan/jun 2001. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25524/14856>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007a.

_____. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p. 69-80, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.102>.

SANTOS, Theotonio dos. **Teoria da Dependência: Balanço e Perspectivas**, 1. Ed., Florianópolis, SC: Insular Livros, 2020. (Coleção Obras Escolhidas de Theotonio dos Santos, v.1).

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. *In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa*, 2. Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Organização Da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Campinas, UNICAMP. **Projeto “20 anos do HISTEDBR”**, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em 07 abr. 2021.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Coleção Navegando pela história da educação brasileira**. Acervo HISTEDBR. Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em 07 abr. 2021.

_____. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SECCHI, Leonardo. Modelos Organizacionais e reformas da Administração Pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol. 43, n. 2, p. 347-369, Abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122009000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 27 maio 2020.

_____. Reforma Administrativa no Brasil: passado, presente e perspectivas para o futuro frente à PEC 32/2020. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. vol. 26, n. 83. p. 1-17, janeiro-abril. 2021. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/issue/view/4579>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, Maria Abadia. Pressões externas na educação básica: dissensos e gestão. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. v. 3, n. 4. p. 95-106, jan./jun. 2009. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.104>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVEIRA, Daniel Barile da. **Patrimonialismo e a formação do Estado Brasileiro: Uma releitura do pensamento de Sergio Buarque De Holanda, Raymundo Faoro e Oliveira Vianna**. *In: Anais do XV Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pós-graduação em Direito*. Manaus: CONPEDI, 2006, p. 203-223. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/081.pdf>. Acesso em: 06 jul.2021. (CITADO POR 34)

TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andreia. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, Campinas, v. 25, n. 1, jan.-abr., p. 63-96, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0191201925163>. Acesso em 15 set. 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3. Ed. Ver. São Paulo: Editora UNESP, 2005 (Coleção Maurício Tragtenberg).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

_____. **Educação básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões**. In: PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>. Acesso em 18 set. 2021.

WARHLICH, Beatriz M. de Souza. Reforma administrativa federal: passado e presente. **Revista da Administração**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 27-75, abr./jun. 1974. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/5965/4625>. Acesso em: 21 abr. 2021.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão Técnica de Fernando Henrique Cardoso. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1982.

_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Rev. téc. de Gabriel Cohn, 4. ed. 4ª reimpressão Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

XAVIER, Carla Cristina Valois Lins. **Gestão democrática na educação profissional e tecnológica: um olhar para a participação estudantil na (re)construção do espaço pedagógico**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1057>. Acesso em: 13 out. 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33 n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 01 nov. 2021.

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO OFERTADOS PELO IFTM

<i>Campus</i>	Cursos
Ituiutaba	Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio
Paracatu	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Patos de Minas	Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio
Patrocínio	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
Uberaba	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio
Avançado Uberaba Parque Tecnológico	Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
Uberlândia	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Internet das Coisas Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio
Uberlândia Centro	Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Programação de Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

	Nome	Número	Descrição
1	PDI	<u>Resolução nº 37/2019</u>	Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023
2	PPI	<u>Resolução nº 37/2019</u>	Projeto Político Pedagógico Institucional 2019-2023
3	Regimento Geral	<u>Resolução nº 154/2021</u>	Dispõe sobre a aprovação da revisão do Regimento Geral do IFTM
4	RAD	<u>Resolução nº 53/2017 e alteração realizada pela Resolução nº 29/2019.</u>	Regulamento da Atividade Docente
5	ROD	<u>Resolução nº 103/2020</u>	Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos Cursos Técnicos de nível médio do IFTM
6	Diretrizes Curriculares	<u>Resolução nº 64/2018</u>	Diretrizes institucionais da organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio
7	Eleição de Coordenadores de Curso	<u>Resolução “Ad Referendum” nº 003/2020</u>	Regulamento do Processo de Consulta Eleitoral para Coordenadores de Curso do IFTM
8	Eleição de Coordenadores de Curso	Edital nº 01/2018, do IFTM – <i>Campus Patrocínio</i>	Edital de Abertura do Processo para Consulta Eleitoral, com base na Resolução nº 47/2017
9	Eleição de Coordenadores de Curso	Edital nº 01/2020, do IFTM – <i>Campus Patrocínio</i>	Edital de Abertura do Processo para Consulta Eleitoral, com base na Resolução nº 002/2020
10	Regimento Interno	<u>Resolução nº 014/2020.</u>	<i>Campus Ituiutaba</i>
11	Regimento Interno	<u>Resolução nº 015/2020.</u>	<i>Campus Paracatu</i>
12	Regimento Interno	<u>Resolução nº 016/2020.</u>	<i>Campus Patos de Minas</i>
13	Regimento Interno	<u>Resolução nº 017/2020</u>	<i>Campus Patrocínio</i>
14	Regimento Interno	<u>Resolução nº 018/2020.</u>	<i>Campus Uberaba</i>
15	Regimento Interno	<u>Resolução nº 79/2016.</u>	<i>Campus Uberaba Parque Tecnológico</i>
16	Regimento Interno	<u>Resolução nº 168/2021.</u>	<i>Campus Uberlândia</i>
17	Regimento Interno	<u>Resolução nº 020/2020.</u>	<i>Campus Uberlândia Centro</i>
18	PPC	<u>Resolução nº 96/2019</u>	Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio (Ituiutaba)
19	PPC	<u>Resolução nº 97/2019</u>	Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio (Ituiutaba)
20	PPC	<u>Resolução nº 98/2019</u>	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio (Ituiutaba)
21	PPC	<u>Resolução nº 100/2019</u>	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Ituiutaba)
22	PPC	<u>Resolução nº 99/2019</u>	Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (Ituiutaba)
23	PPC	<u>Resolução nº 06/2015</u>	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (Paracatu)
24	PPC	<u>Resolução nº 69/2015</u>	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (Paracatu)
25	PPC	<u>Resolução nº 70/2015</u>	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Paracatu)
26	PPC	<u>Resolução nº 140/2020</u>	Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio (Patos de Minas)

27	PPC	<u>Resolução nº 87/2019</u>	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio (Patos de Minas)
28	PPC	<u>Resolução nº 35/2020</u>	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio (Patos de Minas)
29	PPC	<u>Resolução nº 101/2019</u>	Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio (Patos de Minas)
30	PPC	<u>Resolução nº 105/2019</u>	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Patrocínio)
31	PPC	<u>Resolução nº 104/2019</u>	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (Patrocínio)
32	PPC	<u>Resolução nº 103/2019</u>	Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio (Patrocínio)
33	PPC	<u>Resolução nº 102/2019</u>	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (Patrocínio)
34	PPC	<u>Resolução nº 36/2020</u>	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (Uberaba)
35	PPC	<u>Resolução nº 38/2020</u>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Uberaba)
36	PPC	<u>Resolução nº 37/2020</u>	Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (Uberaba)
37	PPC	<u>Resolução nº 33/2020</u>	Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio (Uberaba Parque Tecnológico)
38	PPC	<u>Resolução nº 34/2020</u>	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (Uberaba Parque Tecnológico)
39	PPC	<u>Resolução nº 25/2020</u>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia)
40	PPC	<u>Resolução nº 137/2020</u>	Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia)
41	PPC	<u>Resolução nº 138/2020</u>	Técnico em Internet das Coisas Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia)
42	PPC	<u>Resolução nº 24/2020</u>	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino (Uberlândia)
43	PPC	<u>Resolução nº 102/2020</u>	Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia Centro)
44	PPC	<u>Resolução nº 27/2020</u>	Técnico em Programação de Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia Centro)
45	PPC	<u>Resolução nº 135/2020</u>	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (Uberlândia Centro)
46	Regulamento das Atividades Complementares	<u>Resolução nº 28/2015</u>	Revisão/atualização do regulamento das atividades complementares dos cursos do IFTM
47	Regulamento CRCA	<u>Resolução nº 44/2012</u>	Regulamento da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM
48	Regulamento Estágio	<u>Resolução nº 129/2020</u>	Regulamento de estágio dos cursos técnicos de nível médio e graduação (tecnólogos e bacharelados) do IFTM
49	Regulamento Disciplinar do Corpo Discente	<u>Resolução nº 29/2016</u>	Revisão/atualização do Regulamento Disciplinar do Corpo Discente do IFTM
50	Regulamento do Colegiado	<u>Resolução nº 131/2011</u>	Regulamento do Colegiado dos Cursos do IFTM

51	Regulamento de Monitoria	<u>Resolução nº 30/2019</u>	Normatiza as atividades e os procedimentos relacionados à monitoria no âmbito do IFTM
52	Programa de Acesso, Permanência e Êxito dos estudantes (PAPEE)	<u>Resolução nº 77/2019</u>	Normatiza o Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM - PAPEE /IFTM em consonância com a Portaria SETEC/MEC Nº 08 de 28 de maio de 2019 e outras legislações pertinentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – COORDENADORES DE CURSO

Prezado Docente,

Convidamos você a participar da presente pesquisa, intitulada **PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA COORDENAÇÃO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso no contexto do IFTM**. O objetivo deste estudo é investigar as percepções dos docentes ocupantes de cargos de Coordenação de Curso do Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, em relação à forma como estes atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa e política.

Por essa razão, sua participação é de essencial importância, visto que o conhecimento a ser produzido nesta pesquisa poderá colaborar para o desvelamento do modo como tal gestão é conduzida, além de contribuir para delimitar programas de treinamento, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento em processos de gestão de cursos do EMI, promovendo uma melhor preparação desses coordenadores para o exercício da função em questão. É válido destacar que a falta de definições claras acerca do papel do coordenador de curso do EMI inviabiliza a promoção de meios e instrumentos para a formação de docentes para o exercício dessa função. Desse modo, tal investigação poderá produzir importantes informações a respeito do modo como esses profissionais poderiam realizar melhor o trabalho e utilizar com eficiência o tempo e as demais condições em qualquer tipo de organização de ensino profissional e tecnológico.

Caso aceite participar desta pesquisa, você deverá responder a um questionário composto por 27 questões abertas e fechadas, em um tempo estimado de 40 minutos.

Esta pesquisa tem como risco a identificação dos respondentes por terceiros. Para que isso não ocorra, as seguintes providências serão tomadas:

- 1) Seu nome será substituído por códigos – com isso, somente os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa conhecerão sua identidade, mantendo-a em sigilo;
- 2) Estará sob responsabilidade da pesquisadora o armazenamento com segurança, pelo período de cinco anos, de todos os questionários e dados coletados na íntegra, para eventuais consultas e esclarecimento de dúvidas;
- 3) Após o período mencionado anteriormente, todos os documentos serão destruídos. Ressalta-se que não há riscos financeiros.

Espera-se que a sua participação nesta pesquisa nos ajude a proporcionar o melhor entendimento sobre a função da Coordenação de Curso do EMI, especialmente para os servidores que a ocuparam, para os que a ocupam e para aqueles que objetivam ocupá-la. Também é esperado que as informações fornecidas por você nos auxiliem a subsidiar decisões sobre a oferta e a escolha de capacitações para o melhor desempenho institucional.

É de suma importância destacar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, de modo que não haverá nenhuma forma de pagamento para tanto. Por essa razão, também não haverá obrigatoriedade, sendo que você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, bastando informar ao pesquisador responsável pela aplicação do questionário. Em relação à sua participação nesta pesquisa, as seguintes observações são importantes:

- 1) Você não terá nenhum gasto por participar deste estudo, pois qualquer despesa em decorrência desta participação será ressarcida;
- 2) Você terá o direito de requerer indenização diante de eventuais danos sofridos em decorrência de sua participação nesta pesquisa;
- 3) Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores, sendo garantido o seu sigilo e sua privacidade;
- 4) Você poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo.

Fátima Maria Reis de Ávila
Mestranda ProfEPT

Dra. Elisa Antônia Ribeiro
Orientadora de Pesquisa

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo "A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO: concepções e perspectivas de gestão escolar.", e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail utilizado para respostas ao questionário.

Consinto participar da pesquisa

Não consinto participar da pesquisa

Primeira Parte – Perfil do Coordenador

- 1) Em qual Campus você está em exercício?
- 2) Qual curso você coordena?
- 3) Assinale a alternativa que indica seu tempo de exercício na coordenação de curso do Ensino Médio Integrado (EMI):
 - () Até 2 anos.
 - () Mais de 2, menos de 3 anos.
 - () Mais de 3, menos de 4 anos.
 - () 4 anos ou mais.
- 4) Assinale a alternativa que indica o número de horas que representa a sua dedicação média semanal às atividades da Coordenação de Curso do EMI:
 - () Menos de 10 horas semanais.
 - () Mais de 10 horas semanais, menos de 20 horas semanais.
 - () 20 horas semanais ou mais.
- 5) Marque a alternativa que indique quantas horas-aula você leciona semanalmente?
 - () Menos de 5 horas-aula semanais.
 - () De 5 a 10 horas-aula semanais.
 - () De 11 a 15 horas-aula semanais.
 - () De 16 a 20 horas-aula semanais.
 - () Não atuo na docência atualmente.
- 6) Enquanto ocupante do cargo de Coordenador de Curso do EMI, você se dedica às demais atividades de ensino, pesquisa e extensão?
 - () Sim, possuo projeto (s) de extensão.
 - () Sim, possuo projeto (s) de ensino.
 - () Sim, possuo projeto (s) de pesquisa.
 - () Sim, sou orientador de estágio.
 - () Não coordeno/oriento nenhum projeto de ensino, pesquisa e extensão.
- 7) Você já exerceu cargos administrativos no IFTM (anteriores ao exercício na Coordenação de Curso)?
 - () Sim

Não

8) Você possui experiência de gestão em outras instituições (anteriores ao exercício no IFTM)?

Sim, por um ano ou menos.

Sim, por mais de um, mas menos de cinco anos.

Sim, por cinco anos ou mais.

Não, nunca exerci.

9) Você realizou algum curso específico para atuar como Coordenador de Curso?

Sim, ofertado pelo IFTM.

Sim, mas não ofertado pelo IFTM.

Nunca fiz.

10) Em sua formação como docente, quais conhecimentos obteve sobre gestão acadêmica que contribuíram para sua atuação como Coordenador(a) de Curso do EMI?

11) A seguir, assinale até 6 alternativas que indiquem os motivos que levaram você a assumir a função de coordenador(a):

Indicação (por pares, chefia imediata e superior, colegiado, estudantes...).

Habilidades administrativas e gerenciais.

Titulação/produção científica.

Percepção de Função Comissionada de Curso.

Atração pelo poder ou pelo status da posição.

Obter / vivenciar a experiência.

Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada.

Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais.

Desejo de desenvolver novos projetos.

Ter visibilidade / poder decisório no contexto institucional.

Contribuição para progressão funcional / ascensão profissional.

Rotatividade da ocupação do cargo.

Segunda Parte – Percepção da Coordenação de Curso

12) A duração atual do mandato na função de Coordenador(a) de Curso no IFTM é de 2 (dois) anos. Na sua visão, esse período é o ideal para a obtenção de resultados para o curso? Justifique. Caso não considere ser o ideal, sugira qual duração deveria ter?

13) Sendo temporária a função de Coordenador(a) de Curso do EMI, quais ações individuais e institucionais são tomadas para a realização do processo de transição ao final do mandato, na sua percepção?

14) Qual o seu entendimento sobre gestão escolar?

15) Os estudantes em formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio são preparados para adentrar o mundo do trabalho. Aponte de 2 a 4 iniciativas específicas tomadas pela Coordenação de Curso que tenham esse objetivo.

16) Durante o exercício da Coordenação de Curso do EMI, as suas ações institucionais têm prioridade de que tipo?

Entende-se por ações institucionais todas aquelas planejadas com a finalidade de beneficiar a instituição ou qualquer de seus membros (público interno ou externo).

Cumprimento de metas e indicadores.

Cumprimento da legislação.

Verificação das melhores condições e decisões para benefício do público-alvo.

Descentralização e participação coletiva nas decisões.

17) Como são escolhidos os procedimentos/práticas para aquelas situações não previstas nos normativos externos ou nos internos?

Adota-se apenas o que está expresso em normas institucionais e leis.

Adota-se a opção que possa garantir o alcance das metas e indicadores propostos institucionalmente no Planejamento Estratégico e PDI.

Adota-se a opção que traga maior benefício ao público-alvo.

Adota-se a participação colegiada ou a assembleia para a tomada de decisões coletivas para o cumprimento de sua função social.

18) Os documentos oficiais institucionais concernentes à gestão estão orientados por quais princípios?

Caso identifique a predominância de mais de um dos princípios elencados, assinale mais de uma alternativa.

Legalidade e legitimidade.

Eficiência, eficácia e economicidade.

Efetividade.

Construção coletiva.

Conformidade com interesses do Estado.

19) Quais as principais dificuldades encontradas por você durante o exercício da gestão administrativa, pedagógica e política da Coordenação de Curso?

20) Para amenizar as dificuldades citadas na questão anterior, o que pode ser feito pela Gestão do Campus (Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes e Direção-Geral) e da Reitoria?

21) A concepção de gestão democrática foi introduzida como princípio de gestão das escolas públicas pela Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96 e PNE, reafirmada na Lei de Criação dos IF. Explícite o modo como ela se materializa na sua gestão e na instituição?

Terceira Parte – Relações de Poder

22) As questões a seguir tratam da hierarquia nas relações sociais estabelecidas no cotidiano do exercício do cargo. Gradue as características, utilizando 1 para menor predominância e 5 para a maior predominância.

a) Nas negociações realizadas entre a Coordenação de Curso e os docentes, e entre a Coordenação de Curso e os estudantes, considera-se a realização de cálculos do custo-benefício da decisão para ambas as partes.

b) Os docentes lotados na coordenação de curso do EMI veem no coordenador uma figura com ascendência sobre os demais e o obedecem.

c) Há abertura para o diálogo e para a participação do grupo nas decisões colegiadas.

d) As relações são burocratizadas, com características de impessoalidade, hierarquia-funcional e formalismo.

e) As relações são participativas no nível de discurso, mas centralizadoras no processo decisório.

23) No âmbito institucional e/ou no âmbito externo à instituição existem algumas ações e/ou documentos que exercem controle sobre as atividades de gestão da Coordenação de Curso. Para cada uma das situações apresentadas, marque o grau de influência exercido sobre o trabalho do(a) Coordenador(a) de Curso.

1- Exerce pouca influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

2- Exerce influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

3- Exerce muita influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

4- Não exerce influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

1- Relatórios de Gestão Institucionais.

2- Relatórios para Sistemas MEC.

- 3- Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Conselho Superior, Reitoria, Pró-Reitorias).
- 4- Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Direção-Geral do Campus, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes).
- 5- Documentos legais internos (resoluções, normativas, etc.).
- 6- Legislação Educacional Nacional.
- 7- PPC.
- 8- Colegiado.
- 9- Regulamento discente.

Quinta Parte – Produto Educacional

No mestrado profissional, além da dissertação, é obrigatória a construção de um produto educacional relacionado ao tema da pesquisa. A nossa proposta de produto é um Manual para Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Para a construção desse manual, sua contribuição será fundamental, para que ele realmente possa auxiliar-te em suas demandas diárias.

24) Qual o melhor formato para a apresentação do manual?

- Formato impresso.
- Formato digital, na modalidade de um site.

25) Quanto à modalidade, o que você julga ser mais pertinente para apoiar suas atividades?

- Guia de Instruções.
- Manual de Gestão.
- Manual de Normas e/ou Procedimentos.
- Manual de boas práticas*.

26) Qual deve ser o conteúdo do Manual do Coordenador de Curso?

- Procedimentos operacionais relacionados à gestão administrativa da Coordenação.
- Procedimentos operacionais relacionados à gestão acadêmica da Coordenação.
- Legislação e orientações aplicadas à área de ensino.
- Legislação e orientações aplicadas à área de pessoal.
- Relatos de experiências exitosas na gestão do curso*.

27) Em outra oportunidade, você estaria disposto (a) a detalhar e especificar boas práticas ou experiências exitosas vivenciadas na Coordenação de Curso?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - EX-COORDENADORES DE CURSO

Prezado Docente,

Convidamos você a participar da presente pesquisa, intitulada **PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA COORDENAÇÃO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso no contexto do IFTM**. O objetivo deste estudo é investigar as percepções dos docentes ocupantes de cargos de Coordenação de Curso do Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, em relação à forma como estes atuam na condução da gestão pedagógica, administrativa e política.

Por essa razão, sua participação é de essencial importância, visto que o conhecimento a ser produzido nesta pesquisa poderá colaborar para o desvelamento do modo como tal gestão é conduzida, além de contribuir para delimitar programas de treinamento, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento em processos de gestão de cursos do EMI, promovendo uma melhor preparação desses coordenadores para o exercício da função em questão. É válido destacar que a falta de definições claras acerca do papel do coordenador de curso do EMI inviabiliza a promoção de meios e instrumentos para a formação de docentes para o exercício dessa função. Desse modo, tal investigação poderá produzir importantes informações a respeito do modo como esses profissionais poderiam realizar melhor o trabalho e utilizar com eficiência o tempo e as demais condições em qualquer tipo de organização de ensino profissional e tecnológico.

Caso aceite participar desta pesquisa, você deverá responder a um questionário composto por 27 questões abertas e fechadas, em um tempo estimado de 40 minutos.

Esta pesquisa tem como risco a identificação dos respondentes por terceiros. Para que isso não ocorra, as seguintes providências serão tomadas:

- 1) Seu nome será substituído por códigos – com isso, somente os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa conhecerão sua identidade, mantendo-a em sigilo;
- 2) Estará sob responsabilidade da pesquisadora o armazenamento com segurança, pelo período de cinco anos, de todos os questionários e dados coletados na íntegra, para eventuais consultas e esclarecimento de dúvidas;
- 3) Após o período mencionado anteriormente, todos os documentos serão destruídos. Ressalta-se que não há riscos financeiros.

Espera-se que a sua participação nesta pesquisa nos ajude a proporcionar o melhor entendimento sobre a função da Coordenação de Curso do EMI, especialmente para os servidores que a ocuparam, para os que a ocupam e para aqueles que objetivam ocupá-la. Também é esperado que as informações fornecidas por você nos auxiliem a subsidiar decisões sobre a oferta e a escolha de capacitações para o melhor desempenho institucional.

É de suma importância destacar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, de modo que não haverá nenhuma forma de pagamento para tanto. Por essa razão, também não haverá obrigatoriedade, sendo que você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, bastando informar ao pesquisador responsável pela aplicação do questionário. Em relação à sua participação nesta pesquisa, as seguintes observações são importantes:

- 1) Você não terá nenhum gasto por participar deste estudo, pois qualquer despesa em decorrência desta participação será ressarcida;
- 2) Você terá o direito de requerer indenização diante de eventuais danos sofridos em decorrência de sua participação nesta pesquisa;
- 3) Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores, sendo garantido o seu sigilo e sua privacidade;
- 4) Você poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo.

Fátima Maria Reis de Ávila
Mestranda ProfEPT

Dra. Elisa Antônia Ribeiro
Orientadora de Pesquisa

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo "A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO: concepções e perspectivas de gestão escolar.", e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail utilizado para respostas ao questionário.

Consinto participar da pesquisa

Não consinto participar da pesquisa

Primeira Parte – Perfil do Coordenador

- 1) Em qual Campus você está em exercício?
- 2) Qual curso você coordenou?
- 3) Assinale a alternativa que indica o tempo que esteve em exercício na coordenação de curso do Ensino Médio Integrado (EMI):
 - () Até 2 anos.
 - () Mais de 2, menos de 3 anos.
 - () Mais de 3, menos de 4 anos.
 - () 4 anos ou mais.
- 4) Assinale a alternativa que indica o número de horas que representava a sua dedicação média semanal às atividades da Coordenação de Curso do EMI:
 - () Menos de 10 horas semanais.
 - () Mais de 10 horas semanais, menos de 20 horas semanais.
 - () 20 horas semanais ou mais.
- 5) Marque a alternativa que indique quantas horas-aula você lecionava semanalmente, enquanto ocupou a função de Coordenador (a) de Curso do EMI?
 - () Menos de 5 horas-aula semanais.
 - () De 5 a 10 horas-aula semanais.
 - () De 11 a 15 horas-aula semanais.
 - () De 16 a 20 horas-aula semanais.
 - () Não atuo na docência atualmente.
- 6) Enquanto ocupou o cargo de Coordenador de Curso do EMI, você se dedicava às demais atividades de ensino, pesquisa e extensão?
 - () Sim, possuo projeto (s) de extensão.
 - () Sim, possuo projeto (s) de ensino.
 - () Sim, possuo projeto (s) de pesquisa.
 - () Sim, sou orientador de estágio.
 - () Não coordeno/oriento nenhum projeto de ensino, pesquisa e extensão.
- 7) Você já exerceu cargos administrativos no IFTM (anteriores ao exercício na Coordenação de Curso)?
 - () Sim

Não

8) Você possui experiência de gestão em outras instituições (anteriores ao exercício no IFTM)?

Sim, por um ano ou menos.

Sim, por mais de um, mas menos de cinco anos.

Sim, por cinco anos ou mais.

Não, nunca exerci.

9) No período em que esteve em exercício na Coordenação de Curso você realizou algum curso específico para atuar como Coordenador de Curso?

Sim, ofertado pelo IFTM.

Sim, mas não ofertado pelo IFTM.

Nunca fiz.

10) Em sua formação como docente, quais conhecimentos obteve sobre gestão acadêmica que contribuíram para sua atuação durante o período em que atuou como Coordenador(a) de Curso do EMI?

11) A seguir, assinale até 6 alternativas que indiquem os motivos que levaram você a assumir a função de coordenador(a):

Indicação (por pares, chefia imediata e superior, colegiado, estudantes...).

Habilidades administrativas e gerenciais.

Titulação/produção científica.

Percepção de Função Comissionada de Curso.

Atração pelo poder ou pelo status da posição.

Obter / vivenciar a experiência.

Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada.

Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais.

Desejo de desenvolver novos projetos.

Ter visibilidade / poder decisório no contexto institucional.

Contribuição para progressão funcional / ascensão profissional.

Rotatividade da ocupação do cargo.

Segunda Parte – Percepção da Coordenação de Curso

12) A duração atual do mandato na função de Coordenador(a) de Curso no IFTM é de 2 (dois) anos. Na sua visão, esse período foi o ideal para a obtenção de resultados para o curso? Justifique. Caso não considere ter sido o ideal, sugira qual duração deveria ter?

13) Sendo temporária a função de Coordenador(a) de Curso do EMI, quais ações individuais e institucionais foram tomadas para a realização do processo de transição ao final do mandato, na sua percepção?

14) Qual o seu entendimento sobre gestão escolar?

15) Os estudantes em formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio são preparados para adentrar o mundo do trabalho. Aponte de 2 a 4 iniciativas específicas tomadas enquanto você esteve na Coordenação de Curso, que tiveram esse objetivo.

16) Enquanto esteve em exercício na Coordenação de Curso do EMI, as suas ações institucionais tinham prioridade de que tipo?

Entende-se por ações institucionais todas aquelas planejadas com a finalidade de beneficiar a instituição ou qualquer de seus membros (público interno ou externo).

Cumprimento de metas e indicadores.

Cumprimento da legislação.

Verificação das melhores condições e decisões para benefício do público-alvo.

Descentralização e participação coletiva nas decisões.

17) Como eram escolhidos os procedimentos/práticas para aquelas situações não previstas nos normativos externos ou nos internos?

Adota-se apenas o que está expresso em normas institucionais e leis.

Adota-se a opção que possa garantir o alcance das metas e indicadores propostos institucionalmente no Planejamento Estratégico e PDI.

Adota-se a opção que traga maior benefício ao público-alvo.

Adota-se a participação colegiada ou a assembleia para a tomada de decisões coletivas para o cumprimento de sua função social.

18) Os documentos oficiais institucionais concernentes à gestão estão orientados por quais princípios?

Caso identifique a predominância de mais de um dos princípios elencados, assinale mais de uma alternativa.

Legalidade e legitimidade.

Eficiência, eficácia e economicidade.

Efetividade.

Construção coletiva.

() Conformidade com interesses do Estado.

19) Quais as principais dificuldades encontradas por você enquanto esteve no exercício da gestão administrativa, pedagógica e política da Coordenação de Curso?

20) Para amenizar as dificuldades citadas na questão anterior, o que pode ser feito pela Gestão do Campus (Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes e Direção-Geral) e da Reitoria?

21) A concepção de gestão democrática foi introduzida como princípio de gestão das escolas públicas pela Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96 e PNE, reafirmada na Lei de Criação dos IF. Explique o modo como ela se materializou na sua gestão e na instituição?

Terceira Parte – Relações de Poder

22) As questões a seguir tratam da hierarquia nas relações sociais estabelecidas no cotidiano do exercício do cargo. Gradue as características, utilizando 1 para menor predominância e 5 para a maior predominância.

a) Nas negociações realizadas entre a Coordenação de Curso e os docentes, e entre a Coordenação de Curso e os estudantes, considera-se a realização de cálculos do custo-benefício da decisão para ambas as partes.

b) Os docentes lotados na coordenação de curso do EMI veem no coordenador uma figura com ascendência sobre os demais e o obedecem.

c) Há abertura para o diálogo e para a participação do grupo nas decisões colegiadas.

d) As relações são burocratizadas, com características de impessoalidade, hierarquia-funcional e formalismo.

e) As relações são participativas no nível de discurso, mas centralizadoras no processo decisório.

23) No âmbito institucional e/ou no âmbito externo à instituição existem algumas ações e/ou documentos que exercem controle sobre as atividades de gestão da Coordenação de Curso. Para cada uma das situações apresentadas, marque o grau de influência exercido sobre o trabalho do(a) Coordenador(a) de Curso.

1- Exerce pouca influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

2- Exerce influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

3- Exerce muita influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

4- Não exerce influência sobre o trabalho do Coordenador de Curso

- 1- Relatórios de Gestão Institucionais.
- 2- Relatórios para Sistemas MEC.
- 3- Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Conselho Superior, Reitoria, Pró-Reitorias).
- 4- Hierarquia determinada pela estrutura administrativa (Direção-Geral do Campus, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Diretoria de Administração e Planejamento ou equivalentes).
- 5- Documentos legais internos (resoluções, normativas, etc.).
- 6- Legislação Educacional Nacional.
- 7- PPC.
- 8- Colegiado.
- 9- Regulamento discente.

Quinta Parte – Produto Educacional

No mestrado profissional, além da dissertação, é obrigatória a construção de um produto educacional relacionado ao tema da pesquisa. A nossa proposta de produto é um Manual para Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Para a construção desse manual, sua contribuição será fundamental, para que ele realmente possa auxiliar-te em suas demandas diárias.

- 24) Qual o melhor formato para a apresentação do manual?
- Formato impresso.
 - Formato digital, na modalidade de um site.
- 25) Quanto à modalidade, o que você julga ser mais pertinente para apoiar suas atividades?
- Guia de Instruções.
 - Manual de Gestão.
 - Manual de Normas e/ou Procedimentos.
 - Manual de boas práticas*.
- 26) Qual deve ser o conteúdo do Manual do Coordenador de Curso?
- Procedimentos operacionais relacionados à gestão administrativa da Coordenação.
 - Procedimentos operacionais relacionados à gestão acadêmica da Coordenação.
 - Legislação e orientações aplicadas à área de ensino.
 - Legislação e orientações aplicadas à área de pessoal.
 - Relatos de experiências exitosas na gestão do curso*.

27) Em outra oportunidade, você estaria disposto (a) a detalhar e especificar boas práticas ou experiências exitosas vivenciadas na Coordenação de Curso?

**APÊNDICE E – QUADRO COMPARATIVO DAS ATRIBUIÇÕES DOS
COORDENADORES DE CURSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
INSTITUCIONAIS (ROD, PPC E REGIMENTO DE *CAMPUS*)**

ROD	REGIMENTO DE <i>CAMPUS</i>	PPC
I - cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas do Conselho Superior, Reitoria e Pró-Reitorias, Direção Geral do <i>campus</i> , Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, Colegiado de Cursos;	I. cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas do Conselho Superior, Reitoria e Pró-Reitorias, Direção Geral do <i>campus</i> , Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão, Colegiado de Cursos e NDE;	I. Cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas do Conselho Superior, Reitoria e Pró-reitorias, Direção Geral do <i>Campus</i> e do Colegiado de Curso;
II - promover o acompanhamento, a análise e a avaliação contínua e periódica dos cursos, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o NAP, o Colegiado e propondo as medidas necessárias à melhoria da qualidade do curso a partir dos resultados;	II. promover o acompanhamento, a análise e a avaliação contínua e periódica dos cursos, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação – CPA, o NAP, o Colegiado e o NDE, propondo as medidas necessárias à melhoria da qualidade do curso a partir dos resultados;	II. Realizar o acompanhamento e avaliação dos cursos em conjunto com a equipe pedagógica;
III - orientar e acompanhar os estudantes quanto à matrícula (renovação de matrícula), à realização de exames e de provas e à integralização do curso, bem como demais procedimentos acadêmicos;	III. orientar e acompanhar os estudantes quanto à matrícula (renovação de Matrícula), à realização de exames e de provas e à integralização do curso, bem como demais procedimentos acadêmicos;	III. Orientar os estudantes quanto à matrícula e integralização do curso;
IV - analisar e emitir parecer sobre alterações curriculares, encaminhando-as aos órgãos competentes;	IV. analisar e emitir parecer sobre alterações curriculares, encaminhando-as aos órgãos competentes;	IV. Analisar e emitir parecer sobre alterações curriculares encaminhando-as aos órgãos competentes;
V - analisar e emitir pareceres acerca de processos acadêmicos e administrativos no âmbito do curso;	V. analisar e emitir pareceres acerca de processos acadêmicos e administrativos no âmbito do curso;	-
VI - pronunciar sobre aproveitamento de estudo e adaptação curricular de estudantes, subsidiando o Colegiado de curso, quando necessário;	VI. pronunciar sobre aproveitamento de estudo e adaptação curricular de estudantes, subsidiando o Colegiado de curso, quando necessário;	V. Pronunciar sobre aproveitamento de estudo e adaptação de estudantes subsidiando o Colegiado de Curso, quando for o caso;
VII - participar da elaboração do calendário acadêmico;	VII. participar da elaboração do calendário acadêmico;	VI. Participar da elaboração do calendário acadêmico;
VIII - elaborar o horário do curso, em articulação com as demais coordenações;	VIII. elaborar o horário do curso, em articulação com as demais coordenações;	VII. Elaborar o horário do curso em articulação com as demais coordenações;
IX - convocar e presidir reuniões do curso e/ou colegiado;	IX. convocar e presidir reuniões do curso e/ou colegiado e/ou do NDE;	VIII. Convocar e presidir reuniões do curso e/ou colegiado;

	X. presidir as reuniões do NDE e executar, em conjunto com os demais membros, as providências decorrentes das decisões tomadas;	
X - orientar e acompanhar, em conjunto com o NAP, o planejamento e desenvolvimento das unidades curriculares, atividades acadêmicas e desempenho dos estudantes;	XI. orientar e acompanhar, em conjunto com o NAP, o planejamento e desenvolvimento das unidades curriculares, atividades acadêmicas e desempenho dos estudantes	IX. Orientar e acompanhar, em conjunto com a equipe pedagógica, o planejamento e desenvolvimento das unidades curriculares, atividades acadêmicas e desempenho dos estudantes;
-	-	X. Promover avaliações periódicas do curso em articulação com a Comissão Própria de Avaliação – CPA – e com a equipe pedagógica;
XI - representar o curso junto a órgãos, conselhos, eventos e outros, internos e externos à Instituição;	XII. representar o curso junto a órgãos, conselhos, eventos e outros, internos e externos à Instituição;	XI. Representar o curso junto a órgãos, conselhos, eventos e outros, internos e externos à instituição;
XII - coordenar, em conjunto com o NAP, o processo de elaboração, execução e atualização do PPC;	XIII. coordenar, em conjunto com a equipe pedagógica, o processo de elaboração, execução e atualização do Projeto Pedagógico do Curso junto ao NDE;	XII. Coordenar, em conjunto com a equipe pedagógica, o processo de elaboração, execução e atualização do Projeto Pedagógico do Curso;
XIII - analisar, homologar e acompanhar, em conjunto com o NAP, os planos de ensino das unidades curriculares do curso;	XIV. analisar, homologar e acompanhar, em conjunto com o NAP, os planos de ensino das unidades curriculares do curso;	XIII. Analisar, aprovar e acompanhar, em conjunto com a equipe pedagógica, os planos de ensino das unidades curriculares do curso;
XIV - incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do respectivo curso;	XV. incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do respectivo curso;	XIV. Incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
XV - analisar e emitir parecer sobre a aceitação de matrículas de estudantes de acordo com as normas vigentes;	XVI. analisar e emitir parecer sobre a aceitação de matrículas de estudantes transferidos ou desistentes ou portadores de graduação, de acordo com as normas vigentes;	XV. Analisar e emitir parecer sobre a aceitação de matrículas de estudantes transferidos ou desistentes, de acordo com as normas vigentes;
XVI - implementar ações, em conjunto com o corpo docente, buscando subsídios que visem a permanente atualização do Projeto Pedagógico de Curso(PPC);	XVII. implementar ações, em conjunto com o corpo docente, buscando subsídios que visem a permanente atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);	-
-	-	XVI. Participar do planejamento e do acompanhamento das atividades acadêmicas previstas no Projeto Pedagógico do Curso;

<p>XVII - participar e apoiar a organização de atividades extraclasse inerentes ao curso (palestras, seminários, simpósios, cursos, dentre outras);</p>	<p>XVIII. participar e apoiar a organização de atividades extraclasse inerentes ao curso (palestras, seminários, simpósios, cursos, dentre outras); XIX. apoiar as atividades extraclasse inerentes ao curso (palestras, cursos, seminários, simpósios e demais eventos acadêmicos pertinentes) em conjunto com a Coordenação de Extensão e NAP, constituindo comissões, se necessário;</p>	<p>XVII. Participar e apoiar a organização de atividades extraclasse inerentes ao curso (palestras, seminários, simpósios, cursos, dentre outras);</p>
<p>XVIII - participar da organização e implementação de estratégias de divulgação da instituição e do curso;</p>	<p>XX. participar da organização e implementação de estratégias de divulgação da instituição e do curso;</p>	<p>XVIII. Participar da organização e implementação de estratégias de divulgação da instituição e do curso;</p>
<p>XIX - atuar de forma integrada com a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA);</p>	<p>XXI. atuar de forma integrada com a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico – CRCA;</p>	<p>XIX. Atuar de forma integrada com a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico;</p>
<p>XX - implementar, de forma integrada com o corpo docente, ações para a atualização e a solicitação do acervo bibliográfico, laboratórios específicos e material didático-pedagógico;</p>	<p>XXII. propor ações de atualização do acervo bibliográfico e laboratórios específicos, bem como sua manutenção; XXIII. implementar, de forma integrada com o corpo docente, ações para a atualização e a solicitação do acervo bibliográfico, laboratórios específicos e material didático-pedagógico; XXIX. informar os recursos laboratoriais necessários e a bibliografia recomendada para o desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão a ser implementadas no curso, acompanhando a devida aquisição;</p>	<p>XX. Implementar ações de atualização do acervo bibliográfico e laboratórios específicos do curso bem como sua manutenção; XXI. Solicitar material didático-pedagógico;</p>
<p>XXI - participar do processo de seleção dos professores e/ou tutores (especificamente para a cursos na modalidade a distância) que irão atuar no curso;</p>	<p>XIV. participar do processo de seleção dos professores e/ou tutores (especificamente para a EaD) que irão atuar no curso;</p>	<p>XXII. Participar do processo de seleção dos professores que irão atuar no curso;</p>
<p>XXII - verificar e apoiar o planejamento e a condução do estágio supervisionado dos estudantes, em conjunto com a coordenação de estágio e setores competentes;</p>	<p>XXV. verificar e apoiar o planejamento e a condução do estágio supervisionado dos estudantes, em conjunto com a coordenação de estágio e setores competentes; XXVI. coordenar e articular a realização das atividades referentes aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), quando previsto no Projeto Pedagógico do Curso;</p>	<p>XXIII. Acompanhar e apoiar o planejamento e a condução do estágio supervisionado dos estudantes, em conjunto com a coordenação de estágio e setores competentes;</p>

XXIII - estimular, promover e acompanhar, em conjunto com o NAP, a formação continuada de professores, em consonância com os objetivos específicos do curso;	XXVII. estimular, promover e acompanhar, em conjunto com o NAP, a formação continuada de professores, em consonância com os objetivos específicos do curso;	XXIV. Estimular, em conjunto com a equipe pedagógica, a formação continuada de professores;
XXIV - cadastrar, gerir, acompanhar e homologar os registros no Sistema Acadêmico, necessários para a integralização curricular dos estudantes durante o curso;	XXVIII. cadastrar, gerir, acompanhar e homologar os registros no Sistema Acadêmico, necessários para a integralização curricular dos estudantes durante o curso;	-
XXV - zelar pelo cumprimento das normas internas da Instituição e da legislação vigente, no âmbito do curso e da área de conhecimento;	XXX. zelar pelo cumprimento das normas internas da Instituição e da legislação vigente, no âmbito do curso e da área de conhecimento;	-
XXVI - acompanhar, homologar, cadastrar e informar os dados necessários para os processos de regulação, de credenciamento institucional perante as instâncias superiores internas e externas;	XXXI. acompanhar, homologar, cadastrar e informar os dados necessários para os processos de regulação, de credenciamento institucional, de reconhecimento e de renovação do reconhecimento de curso, perante as instâncias superiores internas e externas;	-
XXVII - executar outras funções que, por sua natureza, lhe sejam afins ou lhe tenham sido atribuídas.	XXXII. executar outras funções que, por sua natureza, lhe sejam afins ou lhe tenham sido atribuídas.	-
-	-	XXV. Participar, em conjunto com a equipe pedagógica, da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

Página Inicial (Home)

MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Conjunto de normas empregadas para a realização de procedimentos e serviços, visando a promoção e a garantia da qualidade do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de Curso do IFTM, para a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade.

O MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é um produto educacional que possui base técnica e tem como referência a documentação oficial publicada por meio dos regulamentos oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) e os resultados de pesquisa de Mestrado Profissional vinculada ao **Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT**, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é um conjunto de normas empregadas para a realização de procedimentos e serviços, visando a promoção e a garantia de qualidade do trabalho desenvolvido pelo Coordenadores de Curso do IFTM para a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade. Ou seja, uma série de princípios e regras para a correta execução das atividades de gestão, abrangendo desde o processo de consulta eleitoral para o cargo, a designação para a função, o ingresso dos alunos, o início e o fechamento do ano letivo, de forma que garantam a qualidade de vida e de trabalho do Coordenador de Curso, dos docentes e demais sujeitos envolvidos no processo.

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio descreve os procedimentos adotados no IFTM para atender às boas práticas de gestão escolar, incluindo os requisitos da gestão administrativa (curso, pessoal, insumos), pedagógica (qualidade do ensino) e política (relacionamento com toda a comunidade interna e externa) nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (para [Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrad...](#))

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/p%C3%A1gina-inicial>.

Subpágina: Para que desenvolver o Manual do Coordenador de Curso?

PARA QUE DESENVOLVER O MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO?

Objetivos

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo a padronização dos procedimentos básicos para a execução das atividades de gestão administrativa, pedagógica e política para a oferta de um curso técnico integrado ao ensino médio, de forma que garantam sua conformidade e incidência para o gestor escolar e os demais profissionais da educação, atendendo assim às exigências do Ministério da Educação (MEC) e as diretrizes contidas nos documentos oficiais institucionais.

Objetivos

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo a padronização dos procedimentos básicos para a execução das atividades de gestão administrativa, pedagógica e política para a oferta de um curso técnico integrado ao ensino médio, de forma que garantam sua conformidade e incidência para o gestor escolar e os demais profissionais da educação, atendendo assim às exigências do Ministério da Educação (MEC) e as diretrizes contidas nos documentos oficiais institucionais.

Setor de Apoio ao Ensino
Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Leopoldo de Almeida Pinheiro (IFTM)
<http://www.iftm.edu.br>

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/p%C3%A1gina-inicial/objetivos-do-manual-do-coordenador-de-curso?authuser=0>.

Subpágina: Campo de Aplicação

CAMPO DE APLICAÇÃO

Aplicações do Manual do Coordenador de Curso

Se aplica à Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e vincula-se aos demais setores da instituição que com ela se relacionam, como a Direção Geral de *Campus*, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalentes, Colegiado do Curso, Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (ORCA), Coordenação de Estágio e Egressos, Biblioteca, Coordenação Geral de Apoio ao Estudante ou equivalentes, Direção de Administração e Planejamento ou equivalentes e suas coordenações subordinadas.

Se aplica aos substitutos legais dos Coordenadores de Curso, docentes que ministram aulas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnico-administrativos em educação que realizam suas atividades na área do ensino ou nas demais coordenações administrativas que se relacionam com estas e que devem estar cientes do programa e descrição das práticas de gestão escolar.

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/p%C3%A1gina-inicial/objetivos-do-manual-do-coordenador-de-curso?authuser=0>

Subpágina: Glossário

GLOSSÁRIO

Apresentamos a definição de alguns termos e siglas que são utilizados nos documentos oficiais institucionais e são importantes para o entendimento das boas práticas de gestão escolar contidas no Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Assistência Estudantil
Apoio financeiro concedido a estudante de baixa renda, sem contrapartida para a instituição, para garantia de sua permanência nos estudos, com o objetivo de promover a inclusão social pela educação.

Atividades Avaliativas
Instrumentos de apreciação, verificação e acompanhamento teórico-prático elaborados individualmente ou em grupo cuja finalidade é o diagnóstico e a (re) orientação do processo de ensino e de aprendizagem, visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Atividades Complementares
Atividades acadêmicas, científicas e culturais, realizadas na instituição ou fora dela, que possibilitam o enriquecimento curricular, com regulamentação própria, respeitada a legislação em vigor.

Auxílio Estudantil
Uma das categorias do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), na qual a instituição colabora para os estudantes por meio de recursos financeiros para auxílio no transporte, alimentação e hospedagem quando participarem de atividades e eventos científicos, esportivos e culturais em nome da instituição, bem como no auxílio residência, na disponibilização de alojamento (quando o Campus possuir), no intuito de amparar os estudantes sem condições de arcar com moradia fora da instituição.

Biblioteca
Setor que está à disposição da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos administrativos) bem como da comunidade externa, para efeito de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

CAE
Coordenação de Apoio ao Estudante - setor diretamente responsável pelo acompanhamento e suporte ao aluno, procura oferecer-lhe o apoio necessário ao seu bem-estar, principalmente aqueles que apresentam vulnerabilidade econômica e social.
Calendário acadêmico
Refere-se às datas e prazos determinados para a concretização de atividades acadêmico-administrativas específicas à graduação, durante o ano letivo.

CGAE

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/p%C3%A1gina-inicial/gloss%C3%A1rio?authuser=0>

Página: Processo de Consulta Eleitoral

PROCESSO DE CONSULTA ELEITORAL

A ESCOLHA DO COORDENADOR DE CURSO

Os Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFM são escolhidos por meio de processo de consulta eleitoral, pelos docentes e discentes do curso ao qual o docente pleiteia o cargo de gestão. O mandato do cargo de Coordenador de Curso é de dois anos, podendo o docente candidatar-se novamente.

Processo de Consulta Eleitoral

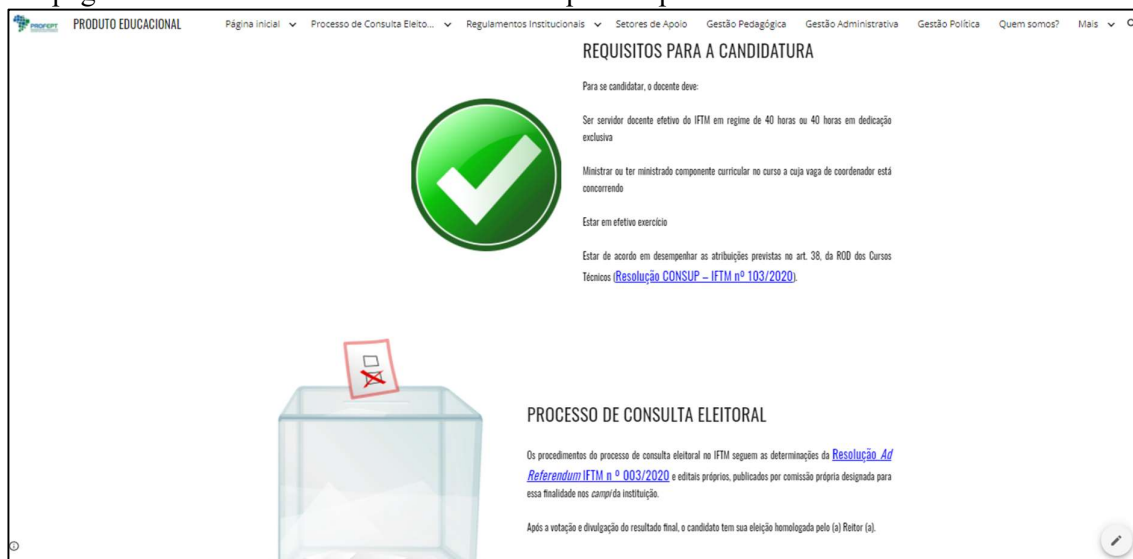
Definição do horário de trabalho

Designação para a função

Atualização da página do curso

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/processo-de-consulta-eleitoral?authuser=0>

Subpágina: Processo de Consulta Eleitoral/Requisitos para a candidatura



REQUISITOS PARA A CANDIDATURA

Para se candidatar, o docente deve:

- Ser servidor docente efetivo do IFM em regime de 40 horas ou 40 horas em dedicação exclusiva
- Ministrar ou ter ministrado componente curricular no curso a cuja vaga de coordenador está concorrendo
- Estar em efetivo exercício
- Estar de acordo em desempenhar as atribuições previstas no art. 38, da R0D dos Cursos Técnicos ([Resolução CONSUP - IFM nº 103/2020](#)).

PROCESSO DE CONSULTA ELEITORAL

Os procedimentos do processo de consulta eleitoral no IFM seguem as determinações da [Resolução Ad Referendum IFM nº 003/2020](#) e editais próprios, publicados por comissão própria designada para essa finalidade nos campi da instituição.

Após a votação e divulgação do resultado final, o candidato tem sua eleição homologada pelo(a) Reitor(a).

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/processo-de-consulta-eleitoral/processo-de-consulta-eleitoral?authuser=0>

Subpágina: Processo de Consulta Eleitoral/Designação para a função

PRODUTO EDUCACIONAL [Página inicial](#) [Processo de Consulta Eleito...](#) [Regulamentos Institucionais](#) [Setores de Apoio](#) [Gestão Pedagógica](#) [Mais](#)



DESIGNAÇÃO PARA A FUNÇÃO

Homologada a eleição, o Coordenador de Curso eleito é designado por portaria para ocupar uma função comissionada, chamada Função Comissionada de Curso (FCC).

Após a emissão da portaria de designação o Coordenador de Curso é vinculado aos sistemas institucionais para realização das atividades de gestão do curso, emissão e assinatura de documentos institucionais e tramitação de processos relacionados ao seu curso.

O Coordenador de Curso deve manter arquivo físico ou digital da portaria emitida, vez que ela será solicitada em diversos momentos.

Fátima Maria Reis de Avila
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProFEPT
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM)
<http://www.iftm.edu.br>

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/processo-de-consulta-eleitoral/designa%C3%A7%C3%A3o-para-a-fun%C3%A7%C3%A3o>

Página: Regulamentos Institucionais

PRODUTO EDUCACIONAL [Página inicial](#) [Processo de Consulta Eleito...](#) [Regulamentos Institucionais](#) [Setores de Apoio](#) [Gestão Pedagógica](#) [Gestão Administrativa](#) [Gestão Política](#) [Quem somos?](#) [Mais](#)

REGULAMENTOS INSTITUCIONAIS



Os regulamentos institucionais são importante fonte de consulta para a execução do trabalho cotidiano do Coordenador de Curso, vez que as determinações legais a serem cumpridas pela comunidade escolar neles são tratadas.

Dentre os principais, podemos mencionar:

Nome	Número	Descrição
PDH	Resolução nº 11/2021	Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023
PPH	Resolução nº 11/2021	Projeto Pedagógico Institucional 2019/2023
Regimento Geral	Resolução nº 124/2021	Dispõe sobre a aprovação da revisão do Regimento Geral do IFTM

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais>

Página: Regulamentos Institucionais

PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | **Regulamentos Institucionais** | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | Mais

Curso:

[LDB 9394/1996](#)
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[Decreto 5.154/2004](#)
Marca o surgimento do integrado após a revogação do Decreto 2208/1997.

[Lei 11.741/2008](#)
Formaliza o conteúdo do Decreto 5154/2004 na LDB.

[Plano Nacional de Educação](#)
Lei que aprova o Plano Nacional da Educação para vigência de 10 anos (2014-2024)

[Lei de Criação dos Institutos Federais](#)
Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

[Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos](#)
Disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral.

[Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio](#)
Diretrizes que orientam o planejamento e a organização curricular para a EPT de nível médio.

[Guia Orientador: Integrando o Integrado](#)
Guia orientador para auxiliar os coordenadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, equipe pedagógica, professores e estudantes em suas atividades pedagógicas.

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais>

Subpágina: Regulamentos Institucionais/ROD

PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | **Regulamentos Institucionais** | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | Gestão Política | Quem somos? | Mais

ROD

O ROD, associado às diretrizes institucionais da organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, abarca todas as orientações concernentes à execução da gestão acadêmica e pedagógica do curso. A instituição conta com dois RODs em andamento.

Cabe ao Coordenador identificar em qual dos regulamentos o aluno estará vinculado, conforme o ano de ingresso no curso, e, ainda, atentar-se às regras definidas para cada uma das situações:

[Resolução nº 72/2014](#) alunos ingressantes até 2019
[Resolução nº 103/2020](#) alunos ingressantes a partir de 2020.

Atenção!!!
Para a criação de cursos no IFTM deve ser aberto um processo digital único no sistema institucional. O Coordenador de Curso poderá consultar todo o histórico de tramitação como a oferta do curso, a criação de PPC e todas as ações e decisões tomadas.

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais/rod>

Subpágina: Regulamentos Institucionais/Colegiado de Curso

COLEGIADO DE CURSO



O Colegiado de Curso é a instância máxima do Curso!

Mesmo não sendo obrigatório para os cursos técnicos, a instituição adota a postura de criação para todos os cursos (técnicos, graduação e pós-graduação).

Ele é presidido pelo Coordenador de Curso. A composição do Colegiado de Curso consta no art. 5º do [Regulamento do Colegiado de Curso](#).


Nos reuniões do Colegiado de Curso são apreciados requerimentos feitos por discentes e docentes. Na geral são tratados assuntos que não constam nos regulamentos, com o objetivo de tomada de decisão pelo grupo.

As reuniões do Colegiado também objetivam dar publicidade a questões que se referem à melhoria do ensino, planejamento de unidades curriculares optativas, definição de prioridade para visitas técnicas, aquisição de materiais e equipamentos quando há descentralização de recursos e temas novos para a gestão do curso, quando se faz necessária a definição de protocolos e metodologias.

Realizadas as definições no reunião do Colegiado de Curso, o Coordenador de Curso deve acompanhar o desenvolvimento das decisões junto aos discentes ou demais interessados, orientando quando necessário.

Atenção!!!

Todas as ações e decisões devem ser registradas em atas, que serão anexadas ao processo da criação do curso.





Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais/colegiado-de-curso>

Subpágina: Regulamentos Institucionais/PPC

PPC

O PPC deve estabelecer a forma de gestão acadêmica, administrativa e pedagógica do curso, os procedimentos de autoavaliação e de suas estratégias pedagógicas.

Após iniciar as atividades na Coordenação de Curso, o Coordenador deve tomar ciência de qual(is) PPC(s) estão vigentes nas turmas em andamento no curso.

O PPC deve estar alinhado às proposições do Regulamento do NAFNE, no sentido de prever aos alunos portadores de necessidades específicas a adaptação e flexibilização curricular no que tange às estratégias e critérios de atuação docente, a terminalidade específica para aqueles que não atingirem os conhecimentos exigidos para conclusão, desde que comprove deficiência e a aceleração para concluir em tempo menor, para estudantes com altas habilidades.

O Coordenador de Curso deve, ainda, estar sempre atento às previsões contidas no PPC do curso. Com o objetivo de mantê-lo sempre atualizado, recomenda-se que realize o constante levantamento de sugestões de atualização, de forma que o curso atenda às suas finalidades e, ainda, esteja de acordo com a legislação. Após coletar várias demandas, o Coordenador de Curso pode se reunir com o Colegiado de Curso e NAF para apreciação das propostas e definição das alterações.

Atenção!!!

Verificada a necessidade de atualizações no PPC, o Coordenador de Curso deve seguir os trâmites indicados pela PROEN.

[Clique aqui](#) para ter acesso às orientações dadas pela instituição.



Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais/ppc>

Subpágina: Regulamentos Institucionais/Regimento Geral do *Campus*



PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | Regulamentos Institucionais | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | Gestão Política | Quem somos? | Mais

REGIMENTO GERAL DO CAMPUS

O Regimento do Campus traz o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do *campus*. Ele complementa as disposições do Regimento Geral e do Estatuto do IFTM.

Conheçê-lo é de fundamental importância para que você saiba quais as atribuições de cada um dos setores do *campus*. O documento traz também as atribuições do Coordenador de Curso, que se alinham ao que está proposto na ROD e no PFC do curso.

- [Resolução nº 014/2020](#) - Campus Itabiraba
- [Resolução nº 015/2020](#) - Campus Paracatu
- [Resolução nº 016/2020](#) - Campus Patos de Minas
- [Resolução nº 017/2020](#) - Campus Patrocínio
- [Resolução nº 018/2020](#) - Campus Uberaba
- [Resolução nº 20/2016](#) - Campus Uberlândia Parque Tecnológico
- [Resolução nº 168/2021](#) - Campus Uberlândia
- [Resolução nº 820/2020](#) - Campus Uberlândia Centro

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais/regimento-geral-do-campus>

Subpágina: Regulamentos Institucionais/RAD



PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | Regulamentos Institucionais | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | Gestão Política | Quem somos? | Mais

REGULAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE



O Regulamento da Atividade Docente (RAD) é o documento que trata do planejamento, da execução, do acompanhamento e da avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão e Representação Institucional e está respaldado pela Resolução nº 53/2017 (ROD).

Para procedimentos relacionados à RAD/IPIT, verifique o tópico "[Plano Individual de Trabalho \(PIT\)](#) e [Relatório de Atividade Docente \(RAD\)](#)".

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/regulamentos-institucionais/rad>

Página: Setores de Apoio

PRODUÇÃO EDUCACIONAL Página Inicial Processos de Consulta Eletrônica Regulamentos Institucionais **Setores de Apoio** Gestão Pedagógica Gestão Administrativa Gestão Pública Quem somos? Colabore conosco

SETORES DE APOIO

O Coordenador executa suas atividades de gestão com o apoio e a parceria de diversos setores institucionais. A sincronia entre esses atores promove uma educação mais participativa e integrada.

DEPE, CGEPE OU EQUIVALENTES

NAP

NAPNE

PRODUÇÃO EDUCACIONAL Página Inicial Processos de Consulta Eletrônica Regulamentos Institucionais **Setores de Apoio** Gestão Pedagógica Gestão Administrativa Gestão Pública Quem somos? Colabore conosco

IVAF

NAPNE

NEABI

CRCA

BIBLIOTECA

CGAE OU CAE

CPA

DAP, CGAP OU EQUIVALENTES E COORDENAÇÕES SUBORDINADAS

Escola Maria Rosa de Azeite
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProaPET
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRGS
http://www.ifrs.edu.br

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/setores-de-apoio>

Página: Gestão Pedagógica

PRODUTO EDUCACIONAL

Página Inicial | Processo de Consulta Direto... | Regulamentos Institucionais | Serviços de Apoio | **Gestão Pedagógica** | Gestão Administrativa | Gestão Política | Quem somos? | Colabore conosco

GESTÃO PEDAGÓGICA

Uma das faces do trabalho do Coordenador de Curso é a gestão pedagógica. Nessa área estão descritas algumas orientações relativas à Matrícula, Calendário Acadêmico, Grade Horária, PPC, Atividades Complementares, Monitoria, Estágio Obrigatório, etc.

- CALENÁRIO ACADÊMICO
- GRADE HORÁRIA DO CURSO
- PLANOS DE ENSINO
- MATRÍCULAS E REMATRÍCULAS
- PREPARAÇÃO DO INÍCIO DO ANO LETIVO
- REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR

PRODUTO EDUCACIONAL

Página Inicial | Processo de Consulta Direto... | Regulamentos Institucionais | Serviços de Apoio | **Gestão Pedagógica** | Gestão Administrativa | Gestão Política | Quem somos? | Colabore conosco

GESTÃO PEDAGÓGICA

- HOMOLOGAÇÃO DE DIÁRIOS
- VAGAS REMANESCENTES
- ATIVIDADES COMPLEMENTARES
- ESTÁGIO OBRIGATÓRIO
- REUNIÕES PEDAGÓGICAS
- PREPARAÇÃO DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE
- REUNIÃO DE INTEGRAÇÃO: ESCOLA/FAMÍLIA
- PREPARAÇÃO DAS REUNIÕES DO COLEGIADO DE CURSO
- ATIVIDADES IMPORTANTES NO ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/gest%C3%A3o-pedag%C3%B3gica>

Página: Gestão administrativa

The screenshot shows a website page with a header navigation bar containing links: Página Inicial, Processo de Consulta Eleitoral, Regulamentos Institucionais, Setores de Apoio, Gestão Pedagógica, **Gestão Administrativa**, Gestão Política, Quem somos?, and Colabore conosco. The main content area features a large heading 'GESTÃO ADMINISTRATIVA' with a red underline. Below the heading is a paragraph: 'Outra face do trabalho do Coordenador de Curso é a gestão administrativa, que engloba as atividades relacionadas à gestão de pessoas, a RAD/PIT, o planejamento e a aquisição de insumos para a realização das atividades do curso e a contratação de professores substitutos.' This is followed by a list of five items, each with a dropdown arrow: 'PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO (PIT) E RELATÓRIO DE ATIVIDADE DOCENTE (RAD)', 'O COORDENADOR DE CURSO COMO CHEFIA IMEDIATA', 'REGISTRO DE FREQUÊNCIA', 'REQUERIMENTOS E PROCESSOS DOS SERVIDORES', and 'FÉRIAS DOS SERVIDORES'.

This screenshot shows the continuation of the list of administrative topics from the previous page. The navigation bar remains the same. The list items, each with a dropdown arrow, are: 'O COORDENADOR DE CURSO COMO CHEFIA IMEDIATA', 'REGISTRO DE FREQUÊNCIA', 'REQUERIMENTOS E PROCESSOS DOS SERVIDORES', 'FÉRIAS DOS SERVIDORES', 'LICENÇAS SAÚDE DO SERVIDOR E PARA ACOMPANHAMENTO POR MOTIVO DE DOENÇA EM PESSOA DA FAMÍLIA', 'CONTRATAÇÃO DE PROFESSOR SUBSTITUTO', 'PLANEJAMENTO E CENTRO DE CUSTOS', and 'SOLICITAÇÃO DE MATERIAIS AO ALMOXARIFADO'. At the bottom of the page, there is a small footer with contact information for the Instituto Maria Rita de Azevedo.

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/gest%C3%A3o-administrativa>

Página: Gestão Política

PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | Regulamentos Institucionais | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | **Gestão Política** | Quem somos? | Mais

GESTÃO POLÍTICA

O Coordenador de Curso exerce um importante papel político, pois se relaciona com os docentes e discentes de seu curso, pais e/ou responsáveis e com os setores estabelecidos na hierarquia da instituição. Nesse leque de interações, o Coordenador de Curso exerce importante papel de mediador e articulador.

Para isso, é fundamental, ainda, que a Coordenação de Curso mantenha a comunicação permanente e efetiva com os discentes, tanto para o repasse de informações relevantes da coordenação, quanto para recepção de demandas. Além disso, é necessária a constante comunicação com os pais e/ou responsáveis dos estudantes.

ASSISTÊNCIA E AUXÍLIO ESTUDANTIL

PRODUTO EDUCACIONAL

Página inicial | Processo de Consulta Eleito... | Regulamentos Institucionais | Setores de Apoio | Gestão Pedagógica | Gestão Administrativa | **Gestão Política** | Quem somos? | Mais

mediador e articulador.

Para isso, é fundamental, ainda, que a Coordenação de Curso mantenha a comunicação permanente e efetiva com os discentes, tanto para o repasse de informações relevantes da coordenação, quanto para recepção de demandas. Além disso, é necessária a constante comunicação com os pais e/ou responsáveis dos estudantes.

ASSISTÊNCIA E AUXÍLIO ESTUDANTIL

MONITORIA

PAPEE

REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/gest%C3%A3o-pol%C3%ADtica>

Página: Quem somos?

QUEM SOMOS?

FATIMA MARIA REIS DE AVILA
 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Belo Horizonte - PPGEP

DRA. ELISA ANTONIA RIBEIRO
 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Belo Horizonte - PPGEP

FATIMA MARIA REIS DE AVILA
 Possui graduação em Educação, com habilitação em Matemática, pela Universidade de Goiás (1998), pós-graduação em Matemática, pela Universidade de Goiás (2001), Especialização em Matemática, Física e Química, pela Universidade de Goiás (2003) e Mestrado em Educação em 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEP da Instituto Federal de Goiás (IFGOI). Possui experiência em cursos de graduação em Física, Matemática e Química, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, é professora de Física no Instituto Federal de Goiás (IFGOI). Possui experiência em cursos de graduação em Física, Matemática e Química, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, é professora de Física no Instituto Federal de Goiás (IFGOI).

DRA. ELISA ANTONIA RIBEIRO
 Possui graduação em Pedagogia (1986), pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG), pós-graduação em Pedagogia, pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG), pós-graduação em Pedagogia, pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG), pós-graduação em Pedagogia, pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG), pós-graduação em Pedagogia, pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG). Possui experiência em cursos de graduação em Pedagogia, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, é professora de Pedagogia no Instituto Federal de Goiás (IFGOI).

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/quem-somos>

Página: Colabore Conosco

PRODUTO EDUCACIONAL

COLABORE CONOSCO

fatimaavila@iftm.edu.br [Alternar conta](#)

*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Esse espaço está reservado para você compartilhar sua impressão sobre nosso trabalho, fazer críticas e/ou dar sugestões de melhoria. *

Sua resposta

Dúvida ou questionamento. *

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar Página 1 de 1 [Limpar formulário](#)

Disponível em: <https://sites.google.com/iftm.edu.br/manual-do-coordenador-de-curso/colabore-conosco>

ANEXO A – PARECERES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Américo Iório Ciociola Jr.

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Professor Dr. Américo Iório Ciociola Jr., que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

O documento ora apresentado foi muito bem elaborado com layout claro e de fácil entendimento e consulta. Atualmente os cursos técnicos já possuem colegiado. Sugere-se colocar a resolução mais recente que autoriza a criação dos colegiados dos cursos técnicos do IFTM. Pergunta: Onde será postado o manual? Dentro do VIRTUALIF para acesso apenas dos coordenadores e servidores do IFTM? Finalizando, o site agrega várias informações em um único local o que facilita a busca de informações que serão feitas pelos coordenadores de curso. Ótima iniciativa da aluna mestranda e de sua orientadora. Parabéns !!!

É o parecer



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento claro e que merece ser publicado nas páginas do IFTM, auxiliando assim os coordenadores de curso. O documento é **VÁLIDO, UTIL E PERTINENTE**.

Uberaba (MG), 08/11/2021.

Prof. Dr. Américo Iorio Ciociola Jr.
Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Uberaba



Documento autenticado eletronicamente por AMÉRICO IORIO CIOCIOLA JÚNIOR, COORDENADOR(A) DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E EM AGRICULTURA E ZOOTECNIA - TITULAR, em 08/11/2021, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.ifm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador B62D311 e o código CRC 408F033C.



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Antônio Júnior de Oliveira

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProFEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado “MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM” elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProFEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProFEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Professor Antônio Júnior de Oliveira, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

O Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, elaborado por Fatima Maria dos Reis Ávila, apresenta, de forma clara e objetiva, um guia para que o professor coordenador possa desenvolver seu trabalho. Ele, com certeza, é um material de consulta muito importante para quem exerce a função de coordenador, pois, é um resumo no qual podemos nos informar e lembrar de quais ações são necessárias por parte das coordenações.

Mesmo quando recebi a primeira cópia do manual em construção, tive uma melhor compreensão da nomenclatura de diversos setores do IFTM, inclusive sobre as diferenças que existem entre essas, de acordo com cada *campus*.

Antônio



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

Ressalto que os aspectos de objetividade e de resumo do manual facilitam a pesquisa, possibilitando um direcionamento para a busca de maiores informações em outros documentos.

Quanto à apresentação do *layout* do manual, considero suficiente para o público alvo destinado.

É o parecer.

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento válido para quem está na função de coordenador e para quem pretende assumir essa função.

Uberaba (MG), 08 de novembro.

Antônio Júnior de Oliveira
Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Patrocínio



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Danilo Custódio de Medeiros

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 - TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 - EMENTA

Gestão Escolar - Coordenação de Curso - Práticas de gestão - EPT - Ensino Médio - Ensino Técnico.

3 - RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o ex - Coordenador do Curso Técnico Concomitante Redes de Computadores e Cursos Técnicos integrados em Computação Gráfica e Administração, Professor Danilo Custódio de Medeiros, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

4 - FUNDAMENTAÇÃO

A meu ver, o manual do coordenador de curso técnico integrado ao ensino médio no IFTM da mestranda Fátima ficou claro, objetivo e sucinto no que se refere às atribuições de um coordenador de curso.

Aprendi com o manual que as avaliações da RAD e PIT dos docentes do curso também podem ser realizadas pelo coordenador do curso. No IFTM campus Uberlândia Centro existe uma comissão independente que faz as análises dos relatórios dos docentes.

Todas as informações descritas no manual são de suma importância para que o coordenador do curso possa conhecer as suas atribuições.

A metodologia e o layout adotados para apresentar as informações viabilizou a fácil identificação das responsabilidades de um coordenador. Documentos como esse são



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

importantes e necessários diante vários regulamentos e leis que orientam o serviço público educacional.

5 - CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestrandia Fatima é um documento **válido, útil e muito pertinente** para que os coordenadores de cursos conheçam suas funções e atribuições.

Uberaba (MG), 18/11/2021

Danilo Custódio de Medeiros
Ex- Coordenador do Curso Técnico Concomitante Redes de Computadores e Cursos
Técnicos integrados em Computação Gráfica e Administração.
IFTM - Campus Uberlândia Centro



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: EDUARDO AUGUSTO SILVESTRE

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 - TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 - EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 - RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em COMPUTAÇÃO GRÁFICA Integrado ao Ensino Médio, Professor EDUARDO AUGUSTO SILVESTRE, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

4 - FUNDAMENTAÇÃO

O guia oferece uma visão ampla sobre as atividades da coordenação de curso. Um documento útil para as coordenações de curso.

Principais pontos positivos:

-excelente leitura para um coordenador de curso iniciante;

-leitura fácil;



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

-lugar onde é possível encontrar todos os regulamentos que regem a coordenação de curso;

-categorização em atividades pedagógicas, administrativas e políticas.

Sugestões de melhoras:

-produzir também uma apresentação de slides;

-detalhar um pouco mais as atividades de “chão de fábrica” que precisam ser feitas pelo coordenador.

É o parecer positivo a respeito do guia.

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento **VALIDO** e **PERTINENTE**.

Uberaba (MG), 08 de novembro de 2021.

EDUARDO AUGUSTO SILVESTRE

EDUARDO AUGUSTO SILVESTRE
Coordenador do Curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Av Uberaba Parque Tecnológico



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Flamarion Assis Jeronimo Inácio

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado “MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM” elaborado pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Professor Flamarion Assis Jeronimo Inácio, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

Adorei a criação do Manual. O coordenador de curso conforme regulamentações do IFTM possui um conjunto muito grande de funções desde administrativas até didáticas. Visto a quantidade de atividades, para coordenadores recém eleitos, realizar todas as atividades dentro do prazo é um grande desafio. Este manual apresenta, baseado nas normas atuais do IFTM, quais são as responsabilidades e funções que deve ser exercida pelo coordenador de curso. A divisão em Gestão Pedagógica (item 7) e gestão administrativa (item 8) demonstra a dificuldade de realização das atividades. Atualmente, as coordenações de curso não possuem servidores técnicos administrativos para auxiliar seu trabalho, sendo de responsabilidade dos coordenadores até mesmo a construção de atas e



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

arquivamento de documentos. Além disso no tópico 9 apresenta o maior desafio do coordenador, a Gestão Política. O coordenador é a representação dos docentes e discentes em vários órgãos do IFTM. Assim como colocado no manual, "O Coordenador de Curso exerce um importante papel político, pois se relaciona com os docentes e discentes de seu curso, pais e/ou responsáveis e com os setores estabelecidos na hierarquia da instituição. Nesse leque de interações, o Coordenador de Curso exerce importante papel de mediador e articulador", identificamos a importância do papel do coordenador no contato direto entre instituição, docentes, responsáveis e alunos do curso, pois uma gestão que não é apoiada pelos seus representados não consegue produzir bons resultados.

Assim, para mim, o Layout ficou excelente, a divisão em tópicos muito organizada e considero o Manual muito útil para todos os coordenadores, principalmente os recém eleitos.

É o parecer desta coordenação para o referido Manual.

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento válido, pertinente e muito útil para a instituição de ensino IFTM.

Uberaba (MG), 08/11/2021.

Flamarion Assis Jerônimo Inácio
Coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Patrocínio



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: FRANCIELE MARQUES PERES

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com a Coordenadora do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, Professora Franciele Marques Peres que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Esta professora Coordenadora então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

O guia "Manual do Coordenador de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio" elaborado por Fátima Maria Reis de Ávila é um excelente instrumento de auxílio aos coordenadores de curso do ensino técnico integrado ao ensino médio, na medida em que indica o funcionamento dos setores do IFTM, fornece explicações de aspectos pedagógicos e administrativos e, também, aponta os deveres legais dos coordenadores. Considero o documento de fácil consulta, excelente layout e ótima visualização. Foi possível rever temas que muitas vezes nós coordenadores temos dúvidas, como atividades administrativas de RAD, PIT, chefia imediata, centro de custos, entre outros. Para os



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

coordenadores de curso em início de função, será um documento importantíssimo para auxiliar os trabalhos e tarefas a serem desempenhadas.

É o parecer:

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento válido, útil e pertinente, de muita importância para os coordenadores de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Recomendo o documento a todos.

Uberaba (MG), 08 de novembro de 2021.

Franciele Marques Peres
Coordenadora do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Patrocínio



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Leandro Sousa Vilefort

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado “MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM” elaborado pela maestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, Professor Leandro Sousa Vilefort, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

Prezada Fatima Maria Reis de Ávila, primeiramente gostaria de parabenizá-la pelo excelente documento produzido. Ele será de grande utilidade para guiar as ações dos coordenadores junto às instâncias relacionadas às suas funções. O documento é de fácil leitura, está com o layout e linguagem clara e objetiva. Gostaria de sugerir a elaboração de um calendário de referência para melhor distribuir e organizar as diversas atividades das coordenações de tal forma que possa melhor atender as demandas e prazos, organizando os agendamentos de reuniões de planejamento de etapas muito importantes que não são registradas no calendário acadêmico, tais como: reunião de planejamento de



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

ações interdisciplinares; reunião de planejamento de compra de materiais e equipamentos; reunião de planejamento de capacitação de docentes, reunião de distribuição de orientações de TCC e Estágio, etc.

É o parecer.

5 - CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento válido.

Patrocínio (MG), 12 de Novembro de 2021

Dr. Leandro Sousa Vilefort
Coordenador do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Patrocínio



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Leticia Vieira Castejon

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado “MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM” elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, Professor Dra. Leticia Vieira Castejon que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

A impressão geral foi ótima. Ajudará os coordenadores que iniciam suas atividades administrativas. Abaixo dou algumas sugestões de melhorias de experiências pessoais.

Item 3 das Definições, inserir NDE exclusivo dos cursos superiores.

A parte de atualização do site (item 4.4) precisa ser informado que não é de exclusiva responsabilidade do coordenador, mas também da Comunicação do campus que homologa as solicitações do coordenador. Os currículos dos docentes atuantes nos cursos



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

são inseridos pelo próprio servidor no módulo virtual e a CGP vincula o link do currículo do professor fornecido no módulo com a área do concurso do professor, informações essas puxadas pelo coordenador com o nome do docente, no módulo CG/site.

No item 5, Regulamentos Institucionais, inserir IN 13/2020 sobre a flexibilização curricular aos alunos com necessidades específicas. Como foi colocado Regulamento de Atividades Complementares, normalmente dos cursos superiores, sugiro colocar dos NDE.

Item 7.2 divulgação dos horários no sistema Virtual IF.

Item 7 faltou divulgação do processo seletivo do curso que coordena.

Item 9 faltou a permanência e êxito escolar, o acompanhamento feito junto à CRCA. Os desligamentos realizados pela CRCA, mas que são acompanhados e verificados pelos coordenadores.

Item 9 na permanência e êxito, os coordenadores acompanham os lançamentos de frequência e notas dos docentes do curso, dos relatórios mensais de auxílio estudantil sobre frequências e pagamentos. Reuniões com os pais e o NAP a respeito de alunos com baixo rendimento escolar, reuniões agendadas pelo NAP. Da mesma forma acontece com o NAPNE.

Item 8 auxiliam na melhoria da infraestrutura e alocação estrutural de aulas conforme peculiaridades dos cursos e dos alunos.

Gostei do layout.

É o parecer.

5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento útil, válido e pertinente.

Uberaba (MG), 17/11/2021.

Leticia Vieira Castejon
Coordenador do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Uberlândia



Documento autenticado eletronicamente por LETICIA VIEIRA CASTEJON, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 17/11/2021, às 03:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.ifrrj.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador FEE159A e o código CRC ED39B0B9.



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Olivar Gonçalves Borges

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado “MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM” elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Coordenador do Curso Técnico em ELETRÔNICA Integrado ao Ensino Médio, Professor OLIVAR GONÇALVES BORGES, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer. É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

Considero que o guia apresentado será de muita e total importância para o conhecimento, aprimoramento e desenvolvimento das atividades pertinentes aos professores que assumiram ou que futuramente pretendam assumir este cargo de coordenação de cursos técnicos integrados. As informações sobre a interatividade com todas as áreas existentes dentro do IFTM, o planejamento do conselho de classe junto aos professores, as reuniões pedagógicas e as avaliações dos alunos são itens bem elaborados e também bastante detalhados no escopo referido guia. O layout ficou muito bom e bem elaborado, bastante conciso e com tabelas e gráficos adequados para o perfeito entendimento da função de coordenação de curso. A consulta é bastante prática



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

e rápida, dentro dos objetivos que buscamos para a função, sendo que todos os setores que podem dar o suporte a coordenação de curso, dentro do organograma institucional foram elencados. É o parecer.

5 - CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o manual da mestranda Fátima é um documento válido, bastante útil e pertinente para o desenvolvimento adequado das atividades na coordenação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM.

Uberaba (MG), 17 de novembro de 2021.

Olivar Gonçalves Borges
Coordenador do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
IFTM - *Campus* Paracatu



Documento autenticado eletronicamente por OLIVAR GONÇALVES BORGES, COORDENADOR(A) DOS CURSOS TÉCNICOS DE ELETRÔNICA - TITULAR, em 17/11/2021, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.ifbm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador 2688C3C e o código CRC 82F8A3D3.



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Samia Abadia Dantas

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfEPT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFMG" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfEPT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com a Coordenadora do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, Professora Samia Abadia Dantas, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

O guia ficou bem completo, organizado, de fácil leitura e localização das informações. O layout ficou muito bom, tanto do site quanto do documento para impressão.

É o parecer.

5 – CONCLUSÃO



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento muito válido e pertinente, com potencial de utilização pelos coordenadores de curso, sobretudo para quem ingressa na função sem conhecimento prévio.

Uberaba (MG), 17/11/2021.

Samia Abadia Dantas

Coordenador do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Uberlândia Centro



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

De: Prof. Me. Alcione de Souza Júnior

Para: Fatima Maria Reis de Ávila (ProfePT)

1 – TEMA

Analisar e emitir parecer sobre o Manual intitulado "MANUAL DO COORDENADOR DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFTM" elaborado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfePT Fatima Maria Reis de Ávila, como requisito para composição de seu trabalho final.

2 – EMENTA

Gestão Escolar – Coordenação de Curso – Práticas de gestão – EPT – Ensino Médio – Ensino Técnico.

3 – RELATÓRIO

A estudante de mestrado do programa ProfePT, Fatima Maria Reis de Ávila, fez contato com o Ex- Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Professor Alcione de Souza Júnior, que subscreve este documento. A aluna solicitou análise e parecer do material elaborado para orientar os trabalhos dos coordenadores de curso no exercício da gestão escolar. Este professor Coordenador então, a partir da demanda solicitada, elaborou o seguinte parecer.

É o relatório.

4 – FUNDAMENTAÇÃO

- O guia cumpre com os objetivos para os quais se propôs e certamente contribuirá para a boa prática da gestão escolar. A escrita é objetiva e de fácil compreensão, fazendo uso de termos técnicos (aliás bem explicados) quando necessários sem cair em excessos. Sua organização também merece elogios, pois o layout facilita as buscas, quando preciso. Alguns tópicos merecem menção especial, como por exemplo, o que trata do NAPNE. Ficou bem detalhado, o que em muito facilitará o trabalho do Coordenador junto ao referido núcleo. O mesmo pode-se dizer sobre o tópico CONTRATAÇÃO DE PROFESSOR SUBSTITUÍDO.



PARECER EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

- A título de sugestão, na próxima edição do Guia seria interessante acrescentar: a) No tópico NAP, mencionar como atribuições conjuntas com o Coordenador o acompanhamento de desempenho e frequência dos discentes e o contato com os responsáveis pelos mesmos. b) No tópico REUNIÕES PEDAGÓGICAS, acrescentar que o Coordenador deve também realizar reuniões de Curso, quando são tratados assuntos específicos do mesmo. c) No tópico CALENDÁRIO ACADÊMICO consta que "cabe ao Coordenador de Curso divulgar e orientar os discentes, os pais e/ou responsáveis, bem como toda a comunidade escolar sobre os eventos institucionais e datas importantes nele indicados, tais como: início e término do ano letivo, Conselhos de Classe, Reuniões de Integração Escola-Família, Eventos Institucionais como a Semana de Cursos e a SNCT". Em verdade, tais procedimentos têm sido feitos pela CGEPE, visto que se trata de algo comum a todos os Cursos Integrados.

- Data a relevância do material, sugere-se que o mesmo seja publicado e divulgado para que possa ser utilizado como material em cursos de capacitação de gestores.

É o parecer.

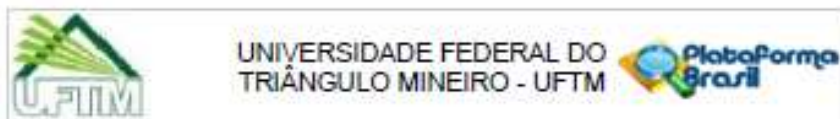
5 – CONCLUSÃO

Pelo exposto, o parecer é no sentido de que o Manual da mestranda Fatima é um documento válido, de muita utilidade e totalmente pertinente.

Uberaba (MG), 30 de novembro de 2021

Alcione de Souza Júnior
Ex- Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
IFTM - Campus Patrocínio

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VISÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO: concepções e perspectivas de gestão escolar

Pesquisador: ELISA ANTONIA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 41380920.4.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.518.385

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1683212, de 22/12/2020) e do Projeto Detalhado (Protocolo_Projeto_junto_ao_CEP_UFTM.docx, de 22/12/2020).

Segundo as pesquisadoras:

*Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados no ano de 2008, pela Lei nº 11.892, com a aglutinação de diversas instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica naquele ano. Fazem parte desse conjunto as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs).

Os IFs se equiparam às Universidades Públicas no que tange à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, porém têm a estrutura diferenciada destas, com vistas a alcançar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esses institutos são definidos na Lei nº 11.892, de 29/12/2008 como:

[...]instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de

Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 150, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia Município: UBERABA CEP: 38.025-440
 UF: MG Telefone: (34)3700-8900 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.518.365

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Para pesquisas futuras recomenda-se que o cronograma do Projeto Detalhado esteja coerente com o cronograma apresentado na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 ou CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 22/01/2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1683212.pdf	22/12/2020 13:12:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Protocolo_Projeto_Junto_ao_CEP_UFTM.docx	22/12/2020 13:06:50	FATIMA MARIA REIS DE AVILA	Aceito
Outros	EX_COORDENADORES_QUESTIONARIO.pdf	22/12/2020 11:42:16	FATIMA MARIA REIS DE AVILA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.docx	22/12/2020 11:39:39	FATIMA MARIA REIS DE AVILA	Aceito
Outros	COORDENADORES_QUESTIONARIO.pdf	22/12/2020 11:24:05	ELISA ANTONIA RIBEIRO	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_para_uso_dados_pesquisa_mestrado_UFTM.pdf	22/12/2020 11:21:42	ELISA ANTONIA RIBEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia_Reitora_UFTM.pdf	22/12/2020 11:18:48	ELISA ANTONIA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CEP_assinada.pdf	22/12/2020 11:16:48	ELISA ANTONIA RIBEIRO	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 150, Casa das Comissões
 Bairro: Abade CEP: 36.025-410
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-8803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.518.365

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 01 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

Alessandra Cavalonli de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 150, Casa das Comissões
Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3102-9803 E-mail: ocp@uftm.edu.br

