

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA GRÜTZMACHER**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR)  
NOS MOMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DE SUA INSTITUCIONALIDADE:  
DE ESCOLA TÉCNICA FEDERAL A CENTRO FEDERAL, E DE CENTRO  
FEDERAL A INSTITUTO FEDERAL**

JUIZ DE FORA

2017

**SANDRA GRÜTZMACHER**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR)  
NOS MOMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DE SUA INSTITUCIONALIDADE:  
DE ESCOLA TÉCNICA FEDERAL A CENTRO FEDERAL, E DE CENTRO  
FEDERAL A INSTITUTO FEDERAL**

Dissertação apresentada à área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Grützmacher, Sandra.

A Gestão Democrática no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) nos momentos de transformação de sua Institucionalidade : de Escola Técnica Federal a Centro Federal, e de Centro Federal a Instituto Federal. / Sandra Grützmacher. -- 2017.

75 p.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Políticas Públicas. 2. Gestão Democrática. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. I. Moreira de Oliveira, Julvan, orient. II. Título.



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**SANDRA GRÜTZMACHER**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR) NOS MOMENTOS DE  
TRANSFORMAÇÃO DE SUA INSTITUCIONALIDADE:  
DE ESCOLA TÉCNICA FEDERAL A CENTRO FEDERAL, E DE CENTRO  
FEDERAL A INSTITUTO FEDERAL**

Dissertação apresentada à área de Gestão, Políticas  
Públicas e Avaliação Educacional do Programa de  
Pós-graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Presidente e Orientador Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira

---

Examinador Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edleuza Ferreira da Silva - USP (membro externo)

---

Examinador Prof. Dr. Dilenio Dustan Lucas de Souza - UFJF (membro interno)

JUIZ DE FORA

2017

## **DEDICATÓRIA**

Ao tio Alcido Zimmer e à prima Carla Beatriz Zimmer, fontes de inspiração para minha dedicação à educação. Infelizmente, não estão mais presentes neste “espaço/ tempo”, porém sempre souberam o quanto levei a sério o caminho escolhido profissionalmente.

## AGRADECIMENTOS

Às instituições Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), responsáveis pelo convênio que nos possibilitou a realização dos estudos;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora;

Ao professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira, por aceitar meu projeto de pesquisa e acompanhar o seu desenvolvimento;

Aos professores da banca, pelo apoio diante de momento tão desafiador;

Aos professores da UFJF que trabalharam conosco, especialmente os que trouxeram reflexões profundas acerca da educação, ampliando nossas perspectivas e sonhos;

A todos os colegas da turma de mestrado/ doutorado;

Ao grupo das “intelectuais”, que, mesmo por meio de redes sociais, permaneceu unido;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, por possibilitar aos servidores a tão necessária capacitação;

Aos colegas do IFRR, que ampliaram minha visão a respeito de gestão e de educação profissional e tecnológica;

Aos amigos que, de formas variadas, colaboraram com este sonho, inclusive, voltando ao início deste processo de mestrado, ao amigo- irmão por, entre outras ações, ter sido o responsável pela logística da minha inscrição;

A todos que leram meus inúmeros rascunhos e, a partir deles, sugeriram melhorias ao texto;

Preferi não citar nomes neste momento, com o compromisso de agradecer especificamente a cada ser especial que acompanhou não somente o período em que estive organizando esta dissertação, mas em todos os momentos de estudos, responsáveis pela minha melhoria profissional e pessoal.

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

(PARO, 2008, p.25)

## RESUMO

GRÜTZMACHER, Sandra. **A Gestão Democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) nos momentos de transformação de sua Institucionalidade: de Escola Técnica Federal a Centro Federal, e de Centro Federal a Instituto Federal.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

O presente trabalho propõe-se a analisar se ocorreu gestão democrática nos momentos específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR): de Escola Técnica Federal de Roraima para Centro Federal de Educação Tecnológica; e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Este estudo aborda as importantes etapas de transformação de uma instituição. Para que o objetivo do trabalho se cumpra, adotamos conceitos como o defendido por Vitor Henrique Paro, para quem, em sentido amplo, a democracia é um valor universal. Nesta pesquisa, foram elencados os mecanismos de gestão adotados pela Instituição, na qual se analisou se os referidos mecanismos possibilitaram uma gestão democrática. Outro objetivo foi analisar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados, e se estes garantiram uma participação efetiva na tomada de decisão e na construção dos resultados. A análise dos dados foi baseada em uma conversa estruturada com os protagonistas que estavam na instituição nos momentos de transformação. Foi observado que as categorias analisadas apresentaram grande importância para a aproximação da gestão democrática.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Gestão Democrática; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

## ABSTRACT

This paper analyses whether democratic management took place in specific moments of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR): from Federal Technical School of Roraima to Federal Center of Technological Education; and from Federal Center of Technological Education to Federal Institute of Education, Science and Technology. This study approaches the important transformation stages of the institution. In order to achieve the aims of the work, I adopted concepts claimed by Vitor Henrique Paro, to whom democracy is a universal value. In this research, the management mechanisms adopted by the Institution were listed, and I analysed whether those mechanisms made the democratic management possible. Another objective was to analyse the effectivity of the management tools used, and if those tools guaranteed participation in decision making and in result achievement. The data analysis was based on a structured talk with the protagonists who were in the institution at the moments of change. The results demonstrated that the categories analysed were greatly important to approach democratic management.

**Key-words:** Public Policies; Democratic Management; Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 .....	26
Figura 02 .....	34
Figura 03 .....	34

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-RR Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima  
EAA Escola de Aprendizes Artífices  
EAF Escola Agrotécnica Federal  
EMI Ensino Médio Integrado  
EPT Educação Profissional e Tecnológica  
EPCT Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
ETF Escola Técnica Federal  
ETFRR Escola Técnica Federal de Roraima  
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
IF Instituto Federal  
IFRR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima  
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
PQVS Programa Qualidade de Vida do Servidor  
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
R1 Respondente 1  
R2 Respondente 2  
R3 Respondente 3  
RR Roraima  
SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SISTEC Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
UNED Unidade de Ensino Descentralizada  
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>I AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> ..	17
1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	17
1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA.....	21
1.3 O IFRR: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA .....	25
<b>II GESTÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	36
2.1 EVOLUÇÃO NO CONCEITO DE GESTÃO.....	36
2.2 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	46
2.2.1 Escolha de Dirigentes .....	48
2.2.2 Participação da Comunidade .....	49
<b>III O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	51
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	51
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	53
3.3.1 Análise Documental .....	53
3.3.2 Diálogos.....	54
3.4 PASSO A PASSO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	54
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
a. ESCOLHA DE DIRIGENTES .....	58
b. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>APÊNDICES</b> .....	70

## INTRODUÇÃO

O gosto pela escrita orientou minha escolha para a graduação: Letras (Licenciatura Plena, Português e Literaturas da Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Santa Maria/ Rio Grande do Sul). Iniciado o curso de Letras, logo passei a realizar pequenos trabalhos, principalmente relacionados à correção de textos, escritos por alunos que estavam se preparando para o vestibular.

Antes mesmo de terminar a graduação, já ministrava aulas em cursos preparatórios para vestibular e também para concursos. O tempo era dividido em várias instituições, não somente em Santa Maria, mas também em outras cidades do Rio Grande do Sul, para as quais eu viajava com o intuito de colaborar na realização do sonho de muitos jovens, que queriam ingressar na faculdade, bem como do de muitos adultos, que, na busca incansável por estabilidade, estudavam até mesmo nos fins de semana à espera de provas de concursos.

Enfim, era especial meu trabalho junto aos alunos que sonhavam com as aprovações. Mesmo assim, após quase dez anos vivenciando tudo isso, senti a extrema necessidade de mudança. Minhas experiências em “cursinhos”, em algumas escolas particulares e a tutoria em uma universidade privada a distância já não bastavam.

Foram essas inquietações, mais latentes em 2008, que me motivaram a buscar o diferente. Resultado: atravessei o país e parei em Roraima (RR). Fiz o caminho que representa os extremos do país: do Chuí ao Caburaí. Em RR, iniciei meus trabalhos na Universidade Federal de Roraima em 2009, junto a alunos de vários cursos, por meio de Português Instrumental I e II. Experiência muito produtiva, em razão da heterogeneidade das turmas, formadas por estudantes de lugares diferentes, cada um com sua cultura e com seus objetivos dentro da universidade.

Outra experiência gratificante, nesse mesmo período, foi coordenar o Programa Qualidade de Vida do Servidor de Roraima (PQVS), ligado à estrutura organizacional da Secretaria de Gestão Estratégica e Administração do Estado de Roraima. O PQVS tinha como objetivo organizar atividades que visavam à promoção do bem-estar dos servidores. Coordenei uma equipe que se responsabilizou por palestras motivacionais, aulas de dança de salão, ginástica laboral, teatro, culinária, entre outras. Essa vivência me proporcionou inúmeras reflexões acerca dos processos de gestão, de liderança, bem como me estimulou, ainda mais, a procurar entender as complexas relações humanas.

Em junho de 2011, por meio de aprovação em concurso público, fui convocada para o quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). O exercício para o cargo de professor iniciou no período de implantação de um *campus*, localizado no município de Amajari, a 160 km da capital de Roraima, Boa Vista. Literalmente uma unidade em implantação, pois, à época, até a estrutura física estava em construção.

Trabalhei quase três anos no IFRR/*Campus* Amajari. Lá, atuei como professora, como coordenadora pedagógica, como coordenadora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Também participei de inúmeras comissões, responsáveis, inclusive, pela elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos, além da colaboração na produção de outros documentos importantes no tocante à instituição.

Em 2013, sugiu um novo desafio: colaborar na implantação de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Sendo assim, em março de 2014, retornei à capital de Roraima, para trabalhar na Zona Oeste de Boa Vista. O novo desafio, além da sala de aula, incluía participação direta na gestão, por meio da função de Diretora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que acarretava a necessidade de se ter uma visão totalmente ampla da instituição educacional. Para isso, o estudo de legislação, a busca incessante por reflexões acerca das relações humanas e o entendimento da sociedade precisaram, dia após dia, serem lapidados em minha vida.

Tais necessidades apresentadas acima e o desejo intenso pelo novo justificam a procura pelo mestrado na área de Educação, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Isso tudo por permitir reunir elementos da minha formação acadêmica, da experiência profissional e dos anseios pessoais.

O texto apresentado a seguir, cujo tema de investigação foi a gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), é resultado de um estudo desenvolvido na área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional. Dada a história de transformações da instituição em foco, destacam-se: Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RR) e, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Sendo assim, por meio deste trabalho, analisou-se se ocorreu gestão democrática em alguns momentos específicos no processo de transformação da organização acadêmica e organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR): de

Escola Técnica Federal de Roraima para Centro Federal de Educação Tecnológica; e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Como propósitos específicos desta pesquisa, traçamos os seguintes itens: elencar quais mecanismos de gestão foram adotados pela Instituição e analisar se os referidos mecanismos possibilitaram uma gestão democrática; verificar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados e se estes garantiram uma participação efetiva na tomada de decisão e na construção dos resultados nas mudanças de institucionalidade.

Para que os objetivos do trabalho fossem alcançados, adotamos conceitos como o defendido por Paro, para quem, em sentido amplo, a democracia (valor universal) é “prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (2008, p. 25).

Especificamente sobre gestão democrática, percebe-se, muitas vezes, uma relação direta com a elaboração de Projeto Político Pedagógico, a efetividades dos conselhos de escola, a associação de pais e mestres, os grêmios estudantis, as eleições de dirigentes, entre outros. Portanto, a partir de definições como a de Paro (2010), buscou-se identificar a gestão democrática nos processos dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Então, diante das transformações ocorridas no IFRR ao longo da história da educação profissional na instituição, identificou-se a importância de discutir a percepção de gestão democrática durante tais processos, em razão de, em cada etapa, os servidores e os alunos terem de se adaptar à nova institucionalidade. Foram mudanças legais que impactaram desde os aspectos pedagógicos até as questões administrativas e humanas.

A estrutura deste trabalho traz, num primeiro momento, a apresentação das políticas públicas na área de educação profissional. Após, é realizado um panorama sobre as políticas educacionais e sobre o IFRR, contemplando, aí, um histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Finalizando este primeiro capítulo, apresentam-se características específicas do IFRR em suas transformações de institucionalidade.

O segundo capítulo refere-se aos importantes conceitos acerca de gestão, aprofundando-se a análise sobre gestão democrática. Ao final do capítulo, são contemplados alguns elementos que compõem a gestão democrática.

No terceiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico; no quarto, é realizada a análise do material oriundo dos diálogos dirigidos, bem como da base legal vinculada ao tema. Ainda, são descritas as impressões acerca da análise dos dados.

## **I AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima é uma instituição que tem como cerne a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Acerca da EPCT, faz-se necessário observar a seguinte reflexão:

A revolução silenciosa, mas audaciosa, que está ocorrendo no Brasil em relação à proposta da Educação Profissional como Política Pública, traduzida em ações concretas de expansão da Rede Federal com a criação de novas unidades, aumento da oferta de vagas e investimentos financeiros significativos; aumento do quadro pessoal; reestruturação administrativa e política da Rede com a criação dos Institutos Federais investidos de nova missão e compromisso social (que inverte a lógica até então existente no que se refere às propostas para oferta da Educação Profissional pública) mobilizam tanto a comunidade acadêmica, quanto as classes políticas e os segmentos sociais, criando grandes expectativas na sociedade civil em todo o país. Essa realidade não é diferente no Estado de Roraima com a expectativa que se criou em torno da implantação do IFRR e da expansão das unidades deste (*campi*) (SILVA, 2011, p. 11).

Cabe salientar que as políticas públicas são determinantes na constituição de uma organização, processo este que também ocorre em se tratando das políticas públicas educacionais. Diante dessa reflexão, abre-se espaço, agora, para a discussão no tocante às políticas educacionais.

### **1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A compreensão sobre políticas públicas não é tarefa simples. Isso não decorre da falta de informações, pelo contrário, há material disponível. No entanto, é necessário ter cuidado com as linhas discutidas e, a partir disso, fazer escolhas.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Para Schlesener, a educação é percebida como um processo de formação, portanto, transcorre o percurso da vida,

[...] em todas as instâncias sociais, e que tem o Estado como primeiro ‘educador’, percebe-se que a experiência de gestão democrática pode ser construída tanto a partir das políticas públicas quanto pelas práticas específicas das instituições escolares, inseridas no contexto maior das instituições da sociedade civil (SCHLESENER, 2011, p. 183).

Apesar dessa disponibilidade nas informações, é importante especificar alguns aspectos essenciais diante dessa temática, principalmente diante de políticas públicas educacionais. Para Dourado, pode-se analisar a gestão educacional utilizando-se recortes variados. Uma possibilidade seria a de não simplificar essa análise das políticas e da “gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2007, p. 922).

Dourado, inclusive, recomenda que as políticas e a gestão da educação, no Brasil, sejam percebidas prioritariamente

a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Esse nível de ensino, composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio, possui estruturação complexa e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC, dos sistemas de ensino e das escolas (caracterizadas como espaço de regulação importante na materialização das políticas) (*ibidem*, p. 938).

Sendo assim, as escolhas por autores e citações neste texto prestam-se ao serviço de conciliar a reflexão entre políticas públicas educacionais, gestão democrática e Institutos Federais, especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Em se tratando do IFRR, a delimitação ocorre em suas transformações institucionais (as quais seguiram, obviamente, alterações nas políticas públicas).

Na tentativa de se estabelecer um panorama geral, convém usar a argumentação de Dourado. O teórico entende que as políticas sugerem rapidez em

programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios, destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados. A rapidez com que se processaram as políticas para a educação básica se deu em função da centralização no âmbito federal (*ibidem*, p. 927).

Esses são alguns exemplos apresentados com o intuito de contextualizar as políticas públicas educacionais, obviamente, de forma simplificada e não na sua amplitude. Até porque a linha histórica das políticas educacionais no Brasil, principalmente no tocante aos mecanismos de organização e de gestão, apresentam certa descontinuidade, resultado de pouco planejamento em longo prazo, o que pode comprovar políticas de Estado reduzidas em relação às políticas de governo. “Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação” (*ibidem*, p. 925-926).

Seguindo as mesmas orientações, os professores Pacheco, Pereira e Domingues Sobrinho (2010, p. 73), conhecedores das políticas do MEC, defendem que, na execução do Plano de Expansão da Rede, foi um aspecto importante a

priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (2010, p. 73).

Portanto, a expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tenta, por vezes, estabelecer conexão com a redemocratização do país. Esse processo sinalizou transformações profundas na educação brasileira, a contar pela aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, o que garantiu uma ampla percepção de educação, “direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional” (DOURADO, 2007, p. 926).

Nessa perspectiva, temos a Rede Federal de EPCT expandindo o número de vagas e ampliando as instituições educacionais nos mais distantes locais geográficos. Isso tudo a partir da publicação da Lei nº11.892/2008, até porque, antes desse marco legal, era, inclusive, vetado o aumento de vagas e a criação de novas escolas na Educação Profissional e Tecnológica. A utilização do termo “geográficos” é aqui imprescindível, pois, de acordo com Pacheco (2010), analisar os Institutos Federais,

do ponto de vista político, representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. Neste sentido, a noção de território se confunde com a de rede social (PACHECO, 2010, p.14).

É importante observar o contraponto realizado por Paro (2007), a fim de que a ideia de se atingir os mais distantes lugares, como se apenas ampliar o número de vagas e instituições fosse o suficiente, demonstre que a política pública, neste caso, está incompleta.

Não obstante a inegável importância desse significado, o de que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades (PARO, 2007, p. 1).

A proposta de expansão<sup>1</sup> das instituições de educação profissional pelo MEC, portanto, usa uma concepção de educação semelhante à defendida por Dourado (2007). O autor mencionado conceitua e percebe a educação como

[...] constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Para Caires, primeiramente, salientaram-se

as práticas educativas e a preparação para os ofícios, presentes no sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, durante o Período

---

<sup>1</sup> Expansão: expansão em estados fora das regiões Sudeste e Sul, apesar de estarem presentes nos 26 Estados e no Distrito Federal. Em 7 Estados da Federação, há mais de um Instituto: Minas Gerais (5), Rio Grande do Sul (3), Bahia (2), Pernambuco (2), Goiás (2), Rio de Janeiro (2) e Santa Catarina (2). No Rio de Janeiro e em Minas Gerais, os CEFETs continuam com o nome e a estrutura organizacional.

Interiorização: implantação de unidades em municípios e regiões estratégicas para o Brasil. Procura-se, nesse processo, levar em conta as demandas do mundo do trabalho e as estratégias de desenvolvimento regional.

Colonial. É importante ressaltar que, embora não tenha existido, nessa fase da história do país, um ensino profissional sistematizado, o estudo dessa época é imprescindível para o entendimento da dualidade original da sociedade brasileira – a separação entre homens livres e escravos – que tem repercussões na educação e, especialmente, na educação profissional (CAIRES, 2016, p. 23).

Percebe-se que, no contexto da educação brasileira, diante da análise das políticas públicas educacionais, a educação pode representar duas vertentes: “a primeira de preparar para o prosseguimento dos estudos, para classe dominante; a segunda, concomitantemente à primeira, de preparar para o mundo do trabalho, destinada à população ‘carente/sem recursos’” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

## **1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA**

Hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resultado de um grande movimento das políticas públicas implantadas no Brasil, é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2 CEFET (Rio de Janeiro e Minas Gerais); 25 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais; 1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, art. 1º). São 644 unidades em sua totalidade.

Organizando-se, a partir de agora, uma linha histórica, faz-se necessário rememorar momentos específicos do Instituto Federal de Roraima, relacionados, sempre, à Rede Federal de Educação Profissional. Sobre o histórico dos Institutos Federais, podemos destacar alguns marcos, descritos a seguir.

Acerca das Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1936), é importante lembrar que, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566, em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas Escolas de Aprendizes Artífices ficavam nas capitais dos estados brasileiros e na cidade de Campos, onde nascera o então presidente.

De acordo com Caires, a motivação da criação dessas escolas está assim apresentada: “Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do

número de imigrante e dos movimentos anarcossindicalistas” (2016, p. 45). Para administrar, havia a determinação de que “cada escola terá um director [nomeado por decreto], um escripturario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo” (BRASIL, 1909, art. 4º). Não havia critérios de seleção para o cargo de diretor das EAAs, demarcando, assim, a centralização do poder pelo governo.

Em 1927, por meio do Projeto de Fidélis Reis, passou a ser obrigatório o ensino profissional no país, sob “forte oposição dos representantes das classes mais favorecidas, acostumadas a considerar como humilhante a aprendizagem de um ofício [...]” (CAIRES, 2016, p. 49).

Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo essa ação uma atuação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico (MEC/ SETEC/ Linha do tempo).

Sobre os Liceus Industriais (e depois Escolas Técnicas Federais (1937 a 1977)), salienta-se que, em 1937, pela primeira vez, o ensino técnico, profissional e industrial foi abordado na Constituição Brasileira. Por meio da Lei 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Segundo Caires, a criação do Colégio Pedro II (1937, no Rio de Janeiro) e das casas de aprendizes e artífices<sup>2</sup> nas capitais são intensificadas “a partir de então, devido ao aumento da produção manufatureira e à economia cafeeira” (2016, p. 11). Ainda para a autora, “é a abolição da escravidão e os processos de urbanização, principalmente no Sudeste, que retomam a função assistencialista da preparação para o trabalho de ofícios” (2016, p. 11).

Sobre as Escolas Industriais e Técnicas, destaca-se que, em 1942, por meio do Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Para Caires (*ibidem*, p. 14), acerca dessas Escolas Industriais, “agregou-se a essas, as que foram fundadas posteriormente, a saber, escolas do Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas. Tem-se, aqui, o prenúncio do que no futuro seria reconhecido como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (p.14).

---

<sup>2</sup> De acordo com Caires, de 1840 a 1865, “foram criadas 10 casas de educandos artífices, uma em cada capital provincial: Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará e Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859); e Paraíba (1865)” (2016, p. 38).

As Escolas Técnicas Federais, em 1959, por meio das Escolas Industriais e Técnicas (vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura/ MEC), passaram a ser autarquias, denominadas de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. “Essa autonomia institucional conferiu uma maior flexibilidade a essas instituições, que se traduziu no aumento do número de matrículas e em uma melhor adequação dos cursos ofertados às realidades e necessidades locais”, explica Caires (p. 70-71).

As Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura, em 1967, via Decreto 60.731, foram transferidas para o Ministério da Educação e Cultura, funcionando como escolas agrícolas.

Em um panorama geral, Caires explica que, entre 1968 e 1973,

a intervenção direta do Estado, na economia, resultou em um expressivo ciclo de expansão econômica, conhecido como Milagre Brasileiro, que, contudo, por não ser autossustentado, acarretou um grande endividamento externo. Nesse período, as políticas públicas em geral e, especialmente, as educacionais foram fundamentadas no planejamento, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, inclusive no Brasil. Desse modo, as ações implementadas pelo Estado assimilaram a terminologia técnica, própria da área da administração e planejamento, traduzida nos princípios de intervenção, controle e racionalização (2016, p. 78).

Sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica (1978 a 1995), cabe salientar que, em 1978, a Lei nº 6. 545, de 30 de junho, transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, os quais “passaram a gozar de autonomia para atuar também na oferta do ensino superior, com cursos de engenharia de produção e de formação de tecnólogos em diferentes áreas profissionais” (SILVA, 2011, p. 4).

Os CEFET, conhecidos como CEFET históricos, ofertavam “Cursos de Graduação e Pós-graduação, visando à formação de engenheiros industriais, tecnólogos e professores para o Ensino de 2º Grau, [...], além dos tradicionais Cursos Técnicos” (CAIRES, 2016, p. 84).

Cabe salientar a questão gradativa no quesito dos CEFET:

Nessa transformação, pela Lei 8.948, de 8/12/1994, era criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas, por força desse instrumento legal, em Centros Federais. No entanto, essa legislação estabeleceu que a transformação das instituições ocorresse de forma gradativa e em ritmo diferenciado, mediante

a apresentação e aprovação de um plano específico, a ser elaborado segundo diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica- SEMTEC, hoje SETEC. No entanto, esse dispositivo legal só foi regulamentado em 1997 através da publicação do Decreto 2.406, de 27/11/1997 (SILVA, 2011, p.4).

Em 1999, foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal, entre elas, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED<sup>3</sup>). O CEFET Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Caires reflete sobre um momento anterior ao marco de 2005, mais especificamente acerca de 2003:

Nesse processo de discussão e elaboração de propostas pertinentes à política pública para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, verificou-se a retomada das disputas em torno das lutas sociais dos anos de 1980, ligadas à redemocratização do país, à elaboração da LDBEN/1996 e, especificamente, à proposta de implementação da concepção de Educação Politécnica e Tecnológica para o nível médio de ensino (CAIRES, 2016, p. 135).

É importante destacar, também, que, até 2004, era possível encontrar, na rede, 143 instituições: 34 CEFET; 36 Agrotécnicas Federais; uma Escola Técnica Federal; 30 Escolas Técnicas (vinculadas às universidades federais), bem como 42 UNED, as Unidades de Ensino Descentralizadas.

Na segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, em 2007, ocorreu a previsão, até 2010, da construção de 354 unidades. Por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, foram estabelecidas diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET<sup>4</sup>, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

<sup>3</sup> Conforme explica Caires, as UNED “são escolas vinculadas aos CEFET, instaladas em municípios do estado de atuação de cada CEFET, nos quais não estão localizadas as sedes da Instituição Federal” (2016, p.147).

<sup>4</sup> IFET foi a sigla usada no Decreto nº 6.095, no entanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, após a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, acabam sendo designados pela sigla IF.

A partir desse decreto, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 divulgou a abertura do processo de acolhimento de propostas para a constituição dos Institutos Federais, mediante transformação dos CEFET, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Técnicas, vinculadas a universidades federais; ou mediante a integração de duas ou mais instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica de um mesmo estado (*ibidem*, p. 153).

Ainda neste panorama histórico, detecta-se que os Institutos Federais, em 2008, centraram-se, sempre, na busca da qualidade profissional. Essa intenção de qualidade profissional vai ao encontro da transformação social.

Caires ressalta que

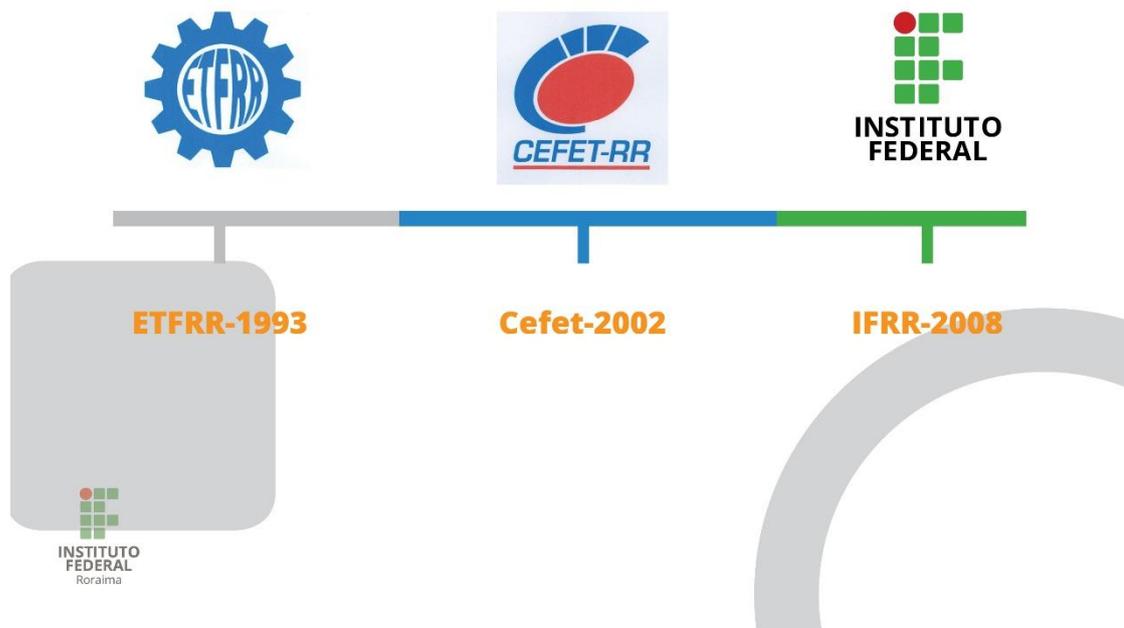
a Rede Federal vem experimentando a maior expansão de sua história. Enquanto foram construídas 140 escolas técnicas de 1909 a 2002, entre 2003 e 2010 o MEC entregou à população 214 unidades de ensino, totalizando 354 instituições de Educação Profissional e Tecnológica e mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país (2016, p. 149).

### **1.3 O IFRR: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA**

Sua Visão de Futuro é “Ser referência no País como instituição de formação profissional e tecnológica na promoção de ensino, pesquisa e extensão” (PDI, 2014, p.9). Incluindo o perfil profissional, podemos destacar os Valores do IFRR: “Ética, Compromisso Social, Gestão Democrática, Sustentabilidade, Respeito à Diversidade, Justiça e Excelência” (*ibidem*, p.9).

Faz-se necessário, porém, especificar outras informações da unidade de Roraima, que, em 1986, criada como a Escola Técnica de Roraima, transformou-se em Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em 1993. Sendo assim, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, podemos observar as transformações explicitadas na figura abaixo:

# EVOLUÇÃO



Fonte: Caderno de Relatório de Gestão- IFRR (2012- 2016)

Oficialmente, a Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) recebeu este nome por meio do Art. 1º, da Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993 (publicado no Diário Oficial da União – DOU, nº 123, de 01.07.93), sendo supervisionada pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. A ETFRR, de natureza autárquica, ficou “vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, sediada na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959”, alterando-se o Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969.

A Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993, já mencionada no fragmento anterior, dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências, estabelecendo, por meio de seu parágrafo único, que “A Escola Técnica Federal de Roraima terá sua finalidade, organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, aprovado nos termos da legislação em vigor”. Nesse período, foi enviado, pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto), um diretor *pro tempore* para Roraima. Sobre a

Escola Técnica Federal, Pinho (2011) esclarece que a instituição “absorveu a Escola Técnica Estadual, incorporando ao patrimônio toda a rede física, matérias e equipamentos” (PINHO, 2011, p. 40).

Portanto, por meio de parceria entre o IFRR e o Estado de Roraima, os servidores da então Escola Técnica iniciam suas atividades laborais em poucas salas emprestadas. E assim também iniciam os primeiros cursos, afinal, para que, no ano subsequente, haja recurso para o *campus*, faz-se necessário ter alunos matriculados. Essa situação demonstra um aspecto interessante acerca da política de expansão da Rede Federal.

A Escola Técnica de Roraima objetivava mudanças intensas na educação do então Território de Roraima. Cabe lembrar que, à época, não havia estrutura física própria para a escola: “[...] as atividades foram desenvolvidas em quatro salas (duas destinadas como salas de aulas, uma como secretaria e outra diretoria) cedidas pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista” (OLIVEIRA, 2009, p.49).

Por isso mesmo, foram implantados apenas dois cursos técnicos: Edificações (105 alunos) e Eletrotécnica (70 alunos). Essas são áreas que até hoje marcam o Instituto Federal, no caso, mais especificamente, o *Campus* Boa Vista Centro, unidade que assumiu e abarcou a estrutura que percorreu todas as transformações da instituição.

Não se pode, neste momento, deixar de mencionar a questão da infraestrutura. Isso porque, da mesma forma que ocorreu com a Escola Técnica (hoje *Campus* Boa Vista), também ocorre (e ocorreu) no processo de implantação dos outros *campi* do IFRR. O *Campus* Amajari, o *Campus* Boa Vista Zona Oeste e o *Campus* Avançado do Bonfim conhecem a realidade de se instalar, inicialmente, em escolas estaduais de Roraima.

Anos depois, ainda contemplando a política pública referente à busca pela educação profissional, ocorre mais uma transformação: a de Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, conforme artigos abaixo:

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Técnica Federal de Roraima.

Art. 2º O estatuto da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Técnica Federal de Roraima fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Cabe salientar que “[...] O fato de o Decreto não possuir um número justifica-se, uma vez que a redação do parágrafo 1.º da Lei n.º 8.948/94, lei da transformação, já contemplava a implantação de cada Centro mediante decreto específico” (BOTELHO, 2013, p. 303). Ainda neste contexto,

destarte, mesmo amparada pela legislação que transformou as escolas da Rede Federal em Centros Federais de Educação Tecnológica, a “cefetização” da Escola Técnica de Roraima necessitava, ainda, de adequações no que se referia à capacitação de seus profissionais e à estrutura física, como forma de atender aos requisitos exigidos pelo Ministério da Educação, na implantação dos Centros (BOTELHO, 2013, p. 299).

Em decorrência dessa política relacionada ao processo de cefetização, percebemos a possibilidade de verticalização. De acordo com Oliveira (2009, p.65), “Verticaliza-se a Educação Profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em Nível Básico, Técnico e Tecnológico”. Essa disposição apresenta-se no Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, no qual há informações acerca da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica,

Art. 2º Os CEFETs têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Nos CEFETs, havia necessidade de: a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e de formação de tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços. Isso significa que grandes alterações foram impostas, não apenas uma simples questão de nomenclatura.

Oliveira (2009) situa as instituições em relação ao governo à época, representado pelo Presidente da República Fernando Collor de Mello: “o ideário disseminado por sua gestão foi seguido pelo seu sucessor, o presidente Itamar Franco, que buscou recuperar a equilíbrio econômico e político alicerçado nas mesmas regras do início da década de 1990” (*ibidem*, p.35). Nesse período, especificamente no término do seu mandato, foram instituídos o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica (oriundos das escolas Técnicas Federais).

A origem dos CEFETs, no país, está vinculada a trajetória histórica da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices iniciada em 1909, no governo de Nilo Peçanha, em estados brasileiros, com a finalidade sobretudo, para formar uma mão-de-obra afinada com os interesses do capital. Em 1941, estas escolas passam a ser denominadas de Liceu Industrial e, logo depois, transformam-se em Escola Técnica. Com a Reforma Capanema, (1942), criou vários ramos de ensino agrícola e de ensino industrial nas Escolas Técnicas, que continuaram formando trabalhadores. Em 1959, a União assumiu as Escolas Técnicas, quando, então, passaram à denominação de Escolas Técnicas Federais (ETFs). As primeiras escolas técnicas a serem elevadas a categoria de CEFETs, em 1978, foram as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro. Com estas mudanças, estes CEFETs passaram a ter direito de ministrar cursos tecnológicos de nível superior sem, contudo, deixarem de oferecer o ensino técnico de nível médio. O processo de “cefetização” de outras escolas técnicas federais e também das escolas agrotécnicas federais teve início em 1999. Todavia, vale ressaltar, que desde 1994 este procedimento oficial já havia sido regulamentado pelo Governo Fernando Henrique, com a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro, objetivando conquistar a legitimidade dessas escolas para a implantação da Reforma da Educação Profissional (OLIVEIRA, 2009, p. 35).

Sem dúvida, a verticalização<sup>5</sup> também faz parte das políticas públicas educacionais, principalmente para a Rede Federal, que busca relacionar seus cursos técnicos aos chamados Eixos tecnológicos<sup>6</sup> (que inicialmente eram áreas). Tudo com o intuito de que, no mesmo eixo, também se pensem em outras propostas de curso, tanto de Formação Inicial Continuada como de graduação e pós-graduação. A questão de verticalização teve continuidade quando da transformação dos CEFETs em Institutos Federais.

---

<sup>5</sup> Verticalização: oferta de cursos na mesma área e/ou eixos, em diferentes níveis, podendo corresponder um processo formativo do Ensino Médio até a Pós-Graduação.

<sup>6</sup> Eixos tecnológicos: são fundamentos científicos comuns que embasam o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, documento em que se agrupam os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas. São 12 eixos tecnológicos, divididos em 185 possibilidades de cursos técnicos. Contemplam, assim, as denominações que devem ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, porém, para o atendimento às peculiaridades regionais, é possível implantar currículos com diferentes linhas formativas (SETEC/MEC, 2010).

Por exemplo, uma das unidades do IFRR, o *Campus Boa Vista Zona Oeste*, iniciou suas atividades com os Cursos Técnicos em Comércio e em Serviços Públicos. Essa escolha, consequência das características da região e de pesquisa de demanda, encontra-se pautada no Eixo de Gestão e Negócios. Sendo assim, os cursos que ainda serão ofertados, mesmo que em outras formas e níveis, como os de Formação Inicial Continuada, de Graduação e Pós-graduação, devem estar contemplados, prioritariamente, nesse Eixo de Gestão e Negócios.

Para Pacheco, a organização pedagógica verticalizada, que agrega a educação básica à superior, caracteriza-se como um pilar dos Institutos Federais. Esse item possibilita que “os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (2010, p. 9).

Por tudo isso, Oliveira defende que o CEFET-RR foi marco no crescimento da educação profissional, bem como no

desenvolvimento social e econômico da cidade de Boa Vista, sobretudo como um referencial educativo na região e entre as demais instituições que ofertam educação profissional no estado. Durante toda a sua história – desde a sua criação como Escola Técnica de Roraima, depois passou à Escola Técnica Federal de Roraima, transformado em CEFET-RR, e hoje, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, obteve por parte dos moradores do município e de toda região circunvizinha reconhecimento [...] (2009, p. 59).

Detalhando a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET) e a questão de política pública educacional, fica nítido que a reforma da Educação Profissional, na década de 1990, implicou inúmeras transformações na política educacional, no tocante às instituições pertencentes à Rede de Educação Federal. Entre elas, estava, à época, a Escola Técnica Federal (ETFRR), a qual, em 2002, tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR). “Esta nova institucionalidade proporcionou a expansão da área de atuação para os cursos de tecnologia e licenciatura, além dos cursos técnicos que já eram oferecidos” (OLIVEIRA, 2009, p.14).

Em 2003, início do primeiro mandato do governo Lula, a Rede Federal de Educação Profissional era constituída por 154 instituições espalhadas por todo o país, consolidadas em Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e uma Universidade Tecnológica. No entanto, apesar do atrelamento às exigências e condições do mercado, essa rede vinha ao longo do tempo seguindo no limbo do sistema educacional brasileiro, herdeira de um forte preconceito social e acadêmico

que a estigmatizava e considerava a Educação Profissional como algo de segunda classe (SILVA, 2011, p. 4).

Dando continuidade ao percurso de mudanças, em 29 de dezembro de 2008, especificamente por meio da Lei Federal nº 11.892, foram criados, no Brasil, 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo assim, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR (que até hoje é denominado, muitas vezes, de “antigo CEFET”).

Art. 1 . Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

Art. 2 . Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Os Institutos Federais, organizados a partir dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como escolas vinculadas às universidades federais, apresentam grande importância no cenário referente às políticas públicas. Portanto, as definições acerca de gestão democrática, apresentadas nesta dissertação, estão a serviço da reflexão sobre as transformações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Diante dessa promoção na educação profissional, científica e tecnológica brasileira, Pacheco (2010), em cartilha criada para a Secretaria Tecnológica, assim nos apresenta o panorama acerca da implantação dos Institutos Federais, a qual se relaciona ao conjunto de

políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos, necessariamente, pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores, e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (PACHECO, 2010, p. 11).

Percebemos, assim, que os Institutos Federais (como outras instituições) permanecem à mercê das implantações das políticas públicas educacionais. Para as instituições supracitadas, principalmente a Lei 11.892, de 29/12/2008, que define características e finalidade dos Institutos Federais, é a representação de uma política pública e, conseqüentemente, suas conseqüências. Tal relação fica explícita no Artigo 6º da lei descrita acima:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Pacheco (2010), em obra intitulada *Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, estabelece perfeita relação entre os Institutos Federais (IFs) e o resultado das políticas educacionais no Brasil. Segundo o autor, esses Institutos,

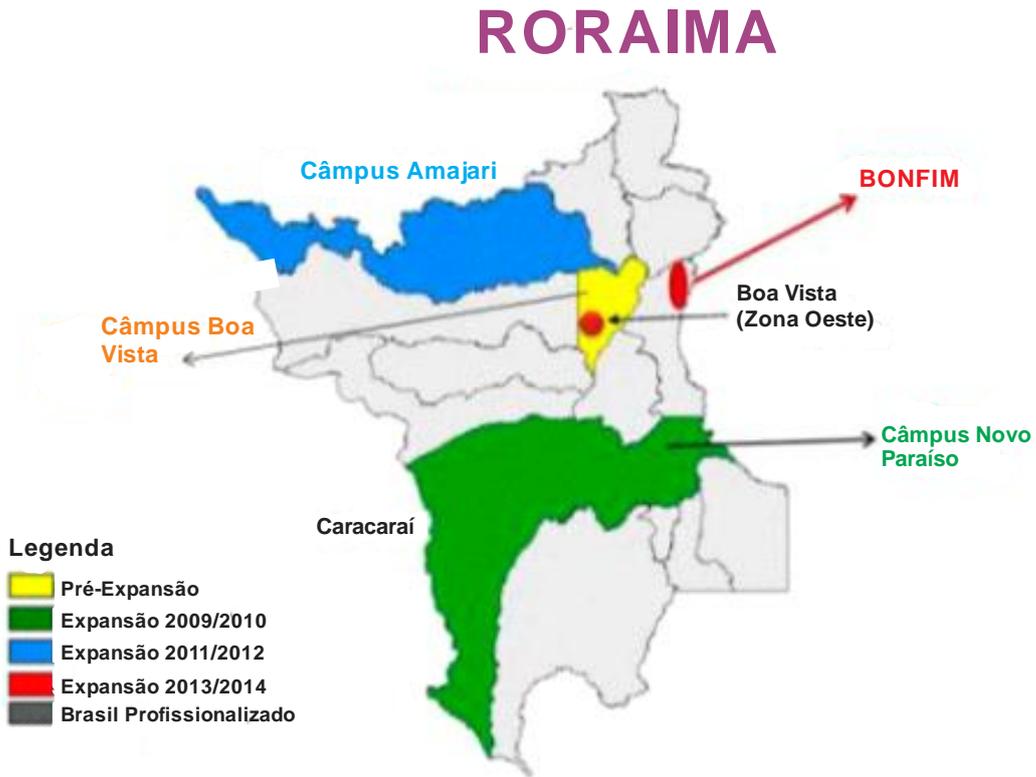
com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2010, p. 24).

Ainda para Pacheco, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia refletem o melhor da Rede Federal e das políticas de educação profissional e tecnológica. Complementa o autor que os IFs “são caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam [...] uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática (2010, p.8)”.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, não só na capital de Roraima (Boa Vista), como também no interior do estado, oferta vários cursos, cujo objetivo é a qualificação técnica e profissional. Além do *Campus* que deu início à trajetória do IFRR, o *Campus* Boa Vista, hoje temos o *Campus* Novo Paraíso, no Município de Caracaraí, Sul do Estado; o *Campus* Amajari, no Município de Amajari, Norte do Estado; o *Campus* Boa Vista Zona Oeste (também na capital) e o *Campus* Avançado do Bonfim (fronteira com República Cooperativa da Guiana (Guiana Inglesa)). Hoje o IFRR apresenta, segundo Caderno de Relatório de Gestão 2012-2016, 661 servidores no quadro ativo permanente da instituição. Em relação aos alunos, há mais de 4 mil estudantes matriculados nos cursos técnicos (4750 alunos no total, conforme dados do SISTEC de julho de 2017), de graduação e de pós-graduação (presenciais e a distância).

Levando em consideração o fato de que Roraima constitui-se de apenas 15 municípios, pode-se concluir que a política pública de expansão da Rede Federal aconteceu neste estado com grande ênfase (não somente pela de implantação de *campi*, mas por todo o alcance dos cursos). As figuras abaixo apresentam o contexto supracitado, explicitando os municípios nos quais se encontram os cinco *campi* (Figura 02), bem como as regiões em que são ofertados cursos do IFRR (Figura 03).

**Figura 02:** Mapa do Estado de Roraima com a localização dos *Campi* do IFRR



Fonte: Brasil, MEC/SETEC

**Figura 03:** Abrangência dos cursos.



Fonte: Caderno de Relatório de Gestão do IFRR (2012-2016)

Pensarmos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e nas suas possibilidades de atendimento, hoje, em tanto espaços diferentes, remete-nos ao que Paro (2008) defende, acerca da importância de a escola ser organizada democraticamente, atingindo, assim, objetivos transformadores, os quais podem (e devem) relacionar-se aos interesses dos trabalhadores. Sendo assim, para que a instituição educacional consiga desempenhar um papel transformador, deverá aproximar-se dos interessados, bem como se “organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras” (2008, p. 12).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, dada sua amplitude e todas as mudanças por que passou (fruto de políticas públicas desenvolvidas no período e que precisam ser consideradas), é prova de que a educação não é apenas um processo de obtenção de informação (como já se apresentou na educação bancária<sup>7</sup>), e sim um processo que faz parte da vida, formando e transformando a personalidade de cada ser. Portanto, segundo Paro, “a educação se faz, também, com a assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas” (2007, p. 22).

As políticas públicas educacionais no Brasil permearam a história dos Institutos Federais, nos quais as mudanças ocorrem justamente atreladas à implantação das políticas. Sendo assim, a percepção da gestão democrática nas transformações pelas quais o IFRR passou relaciona-se, inevitavelmente, às políticas públicas. Isso pode ser comprovado com a percepção descrita abaixo:

O que se propõe, então, 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. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social (PACHECO, 2011, p. 10).

---

<sup>7</sup> Sobre educação bancária; [...] O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação “bancária”, há várias décadas já denunciada e criticada por Paulo Freire (1975) (PARO, 2008, p.76).

## II GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, é organizado um levantamento acerca da temática central dessa pesquisa, a gestão/gestão democrática, elencando-se pontos de vista de diversos autores. A gestão democrática é um dos fatores necessários para a qualidade na educação, por isso, é importante entender ao menos algumas de suas concepções.

### 2.1 EVOLUÇÃO NO CONCEITO DE GESTÃO

Inicialmente, cabe abordar o próprio vocábulo “gestão” para as escolhas realizadas. Uma interessante proposta é a que se apresenta nos estudos de Lück, conforme fragmento a seguir:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos [...] (LÜCK, 2013, p. 21).

Para a produção desta dissertação, primeiramente, constatamos que as obras abordadas mencionam, enfaticamente, os termos gestão e administração. Para alguns estudiosos sobre o assunto, por exemplo, Paro (2010), gestão e administração são termos apresentados de forma semelhante, presente na classificação de sinônimos. Alguns autores, porém, inclusive Lück (2015), preferem diferenciar esta terminologia, pensando-se, principalmente, na concepção. Sendo assim, defendem a necessidade de abordagens diferentes para os dois vocábulos. Essa última concepção também foi adotada para esta pesquisa, descrita nas páginas deste trabalho. Ratificando essa escolha, propomos a seguinte reflexão:

[...] este é o caso da mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, de administração educacional para gestão educacional. Cabe, no entanto, lembrar que, muitas vezes, ocorrem mudanças meramente terminológicas [...]. Uma mudança de denominação só é significativa quando representa

uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes. Em vista disso, a discussão terminológica se explica no sentido de compreender melhor o que representa para orientar de maneira adequada a ação - caso contrário representa apenas jogo de palavras e exercício no plano das ideias, sem compromisso com a ação e com os seus resultados (LÜCK, 2015, p. 47).

Ainda de acordo com Lück,

a óptica da gestão educacional não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão. Daí por que ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como, por exemplo, controle de recursos, de tempo, de apoio logístico etc. A administração passa a ser, portanto, uma dimensão da gestão, colocando-se sob o enfoque e princípio desta, constituindo a gestão administrativa (2015, p. 54).

Portanto, a reflexão aqui presente abordará aspectos que se salientaram diante das questões educacionais, predominantemente no que diz respeito à gestão democrática. Para isso, faremos um panorama histórico, a fim de entendermos como e quando essa temática começou a ser discutida.

Segundo Machado (2010), o desinteresse pela educação, no Brasil, teve continuidade com a independência. O analfabetismo, até o século XIX, não era elencado como problema. Após o término do período imperial, a situação mudou, e muitos brasileiros apresentaram muitas reivindicações pela educação. De acordo com Machado, a Constituição da Primeira República não fez referência, por exemplo, à gratuidade da instrução pública primária.

Como não havia uma política nacional para a educação, alguns intelectuais iniciaram um trabalho para organizar a temática sobre o ensino. Machado (2010) aponta, por exemplo, Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

Além dos autores mencionados acima, encontramos José Querino Ribeiro, que é um nome importante em se tratando especificamente de gestão escolar no Brasil. Conforme Machado (2010, p.14), havia uma busca por “subsídios para a construção epistemológica da administração escolar nos princípios da administração de empresa, ou seja, na racionalização e na divisão do trabalho”.

O educador Querino escreveu, por exemplo, “Fayolismo na administração das escolas públicas” (1938) e “Ensaio de uma teoria da administração escolar” (1952). Sobre o estudioso, Machado afirma que, mesmo reconhecendo as características próprias da escola, “defendia a reprodução, no campo da educação, dos princípios consagrados pela teoria de administração de empresa, especialmente dos princípios da chamada Administração Clássica, que teve início com os trabalhos de Taylor e Fayol” (2010, p.14).

Sobre José Querino Ribeiro, temos, como complementação do panorama, a seguinte reflexão:

Sem, no entanto, esgotar as possibilidades de crítica e/ou de reconhecimento em relação às elaborações de Ribeiro, pode-se perceber que a teorização elaborada pelo autor em nenhum momento faz relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta (Fayolismo) e busca-se adequá-la à realidade escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 267).

Também com o intuito de se comparar a escola a uma empresa, encontramos os estudos de Manuel Bergström Lourenço Filho. Seu livro mais importante foi “Introdução ao estudo da Escola Nova” (1978). Facilitar e orientar a seleção profissional, para Lourenço Filho, era a grande função da escola. Buscava, incansavelmente, métodos científicos para resolver problemas. Para Drabach e Mousquer, acerca de teorias novas e teorias clássicas, o autor supracitado apóia-se nas duas, uma vez que discute “Organização e Administração Escolar, afirmando que o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 269).

As autoras complementam que

a importância de considerar as relações humanas nos processos de organização e administração escolar não rompe com a estrutura hierárquica, tem a ver apenas com um elemento a mais que o administrador deve ponderar em seu comportamento administrativo, no sentido de ajustamento dos indivíduos, para que possa alcançar a satisfatória eficiência de um grupo docente (2009, p. 269).

Vale ressaltar que Lourenço Filho, o primeiro coordenador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>8</sup>), tinha uma perspectiva de que

---

<sup>8</sup> Criado em 1937, o atual INEP foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, denominação modificada em 1938 para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

[...] na escola, por se tratar serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Isto é, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 269).

Encerrando o espaço de discussão no quesito de comparação entre escola e empresa, essa administração capitalista representa, consoante Paro (2010), uma forma de serem introduzidos

benefícios técnicos, os quais concorreriam para a consecução dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado. Neste sentido, a Administração da Escola poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuisse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras. [...] Na realidade concreta, entretanto, não é dessa forma que as coisas acontecem. Embora, no nível do discurso, se defenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos – constituindo isso, inclusive, justificativa para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola–, no nível da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador [...] (2010, p.195).

Contrapondo-se a todas essas teorias e concepções apresentadas nos parágrafos acima, às quais aproximam escola e empresa, podemos indicar o nome do educador liberal Anísio Spínola Teixeira, que percebia diferenças entre os objetivos da empresa e da organização escolar. De acordo com Vera e Silva, Anísio Teixeira “foi o principal articulador da Escola Nova<sup>9</sup>, que deixou profundas marcas em nossa educação, a partir da década de 30. Toda a sua obra se baseia na ideia de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino<sup>10</sup>” (1998, p.38).

---

<sup>9</sup> Sobre a Escola Nova, é salutar perceber a abordagem a seguir: “Outra maneira pela qual se verifica a negação do papel educacional da escola é através da articulação política dos métodos pedagógicos com ideias e medidas que levam à minimização do saber passado às massas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com relação ao movimento da escola nova que, ao deslocar o problema da democracia do âmbito da sociedade global (igualdade de oportunidades, correção das injustiças sociais) para o âmbito da unidade escolar e da sala de aula (preocupação com o método, respeito às diferenças individuais), acabou por contribuir para a elevação da qualidade do ensino das elites e o empobrecimento do conteúdo da educação destinada às massas populares. O pretexto de melhoria da qualidade do ensino (de uns poucos) contribuiu para que se relegasse a um plano secundário a preocupação com a quantidade dos que teriam acesso a tal qualidade”. (PARO, 2010, p. 163).

<sup>10</sup> Especificamente sobre a democratização da escola pública, lembremos que, na década de 1930, “os chamados Pioneiros da Escola Nova tinham como um dos objetivos de sua luta a democratização da educação, significando

Dessa forma, Teixeira demonstrava-se preocupado com a questão da qualidade do ensino diante da expansão dos sistemas escolares, decorrendo disso sua preocupação com a administração escolar. Nas pequenas escolas, muitas vezes, com apenas um mestre, altamente experiente, a função de administrar estava intrínseca ao ato de ensinar (professor administra sua classe, ensina e guia o aluno). Com a complexificação dos sistemas escolares e a necessidade de formação do quadro do magistério a partir de “camadas intelectuais mais modestas”, a administração passa a requerer novos métodos (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 270).

Machado, em mais uma abordagem temporal, defende que, nos anos de 1970, a busca pela eficiência escolar dava-se por meio de racionalização, tecnicismo, cientificidade e profissionalização, todos esses itens para “atender o mercado de trabalho e diminuir a demanda pelo ensino superior. O texto da Lei nº 5.692/71 é a expressão dessa tendência, que anseia imprimir ao sistema de ensino maior produtividade através da economia de recursos” (2010, p.15).

Complementando informações acerca do período dos anos de 1970, cabe ressaltar que, em 1978, Myrtes Alonso publicou uma obra sobre o papel do diretor na administração escolar, apresentando sua contribuição para a revisão dos estudos concernentes a essa temática. Temos, portanto, uma aproximação com as discussões acerca de gestão.

Já nos anos de 1980, as discussões acerca de administração escolar receberam ainda mais ênfase. Muitos autores relacionam essa discussão com a redemocratização do país (após o Regime Militar), tanto que aparece o princípio da gestão democrática no campo da educação. O panorama histórico fica claro com a observação abaixo:

Chegado ao final, o governo militar em 1985, o país retoma os movimentos em defesa da volta do Estado de direito. Neste contexto, tem início a Nova República onde por mais uma vez presencia-se a luta pela redemocratização do país. No ano de 1984, surgem os movimentos que reclamam principalmente a criação do mecanismo democrático de eleições diretas. Ainda por meio da escolha indireta são lançados os nomes de Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice. Em virtude da morte de Tancredo Neves, assume a presidência o seu vice que logo apresenta o compromisso de romper com a legislação autoritária do antigo regime, e dentre as medidas por ele empreendidas para tal, houve a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte que recebeu a incumbência de elaboração da nova Carta Magna do país (LIMA, 2010, p. 33).

---

ela o acesso, por toda a população, à escolaridade básica” (SILVA, 2009, p. 99). Ainda segundo Silva, a percepção do Estado brasileiro era a de que “o ensino para todos significava mão-de-obra qualificada para o progresso do capitalismo no Brasil. De 1945 a 1964, o discurso adotado foi o da necessidade de redemocratização de nosso país, passando-se a defender a erradicação do analfabetismo como meio da democratização da cultura” (SILVA, 2009, p.99).

Diante de algumas discussões apresentadas até agora, fica claro que o papel da escola não precisa conter apenas atividades de ensino e aprendizagem, pelo contrário, deve também levar em conta a atividade administrativa, objeto da pesquisa aqui apresentada. Sendo assim, a gestão de escolas, fundada em bases democráticas, incluindo a participação da comunidade, deparar-se-á com possibilidade maior de adesão entre os pais de alunos, “para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica” (PARO, 2010, p. 235).

Em outra passagem de seus escritos, Paro (2010) reforça a ideia de envolvimento de pais de alunos e a comunidade em geral nas atividades da escola. Muitas vezes, os pais só não participam mais por questões particulares, como incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de uma reunião. Situações como essa representam a situação difícil em que se encontram muitas famílias. Percebendo essas dificuldades, as escolas precisam repensar a possibilidade de participação, caso contrário, a participação da comunidade na administração escolar, “em lugar de ser elemento de democratização da escola e de defesa dos interesses dos dominados, passou a revestir-se de um caráter conservador, por conta da presença, aí, apenas dos elementos das camadas dominantes da população” (PARO, 2010, p. 248).

Dando continuidade à reflexão diante da linha temporal, nos anos de 1980, temos o marco do processo de redemocratização da sociedade no Brasil. Nesse período, dois autores se salientaram na discussão acerca da gestão democrática. São eles: Félix, principalmente com “Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?”, e Paro.

Nesse período, foi importante entender educação “como a atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social” (PARO, 2007, p. 16).

Em relação aos anos de 1980, Silva defende que os educadores apresentavam como pauta nas suas lutas mais vagas na escola pública, bem como reivindicam novos caminhos para as “práticas administrativas da educação, principalmente em relação ao autoritarismo burocrático reinante nas escolas. Estavam, ainda, na pauta de reivindicações dos professores a luta pela melhoria salarial e por melhor qualidade do ensino” (SILVA, 2009, p.99).

Os educadores Vitor Henrique Paro e Anísio Teixeira, em momentos diferentes, também defendem que não se utilize da administração empresarial na escola. Esses autores

acreditam que os objetivos da escola e os da empresa são diferentes, totalmente, convém salientar. Especialmente para Paro, a gestão escolar construída de maneira semelhante à administração empresarial capitalista apresenta-se “incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa *capitalista* e da escola *revolucionária* não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si” (PARO, 2010, p. 227).

E, para aprimorar as explicações sobre as diferenças (entre administração na escola e nas empresas), faz-se necessário relacionar a gestão na escola com questões democráticas. Cabe, portanto, neste momento, perceber que a democracia é representada como

[...] processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2007, p.32).

Ainda de acordo com Paro, faz-se necessário colocar “a democracia sob exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido” (PARO, 2007, p. 24).

O autor complementa que “A educação para a democracia, porém, não pode reduzir-se à preocupação com a mera formação egoística do consumidor que tem direitos, como dão a entender muitos discursos estereotipados sobre a formação do cidadão, especialmente aquele de origem oficial” (2007, p.24).

Paro (2007) defende que, mesmo sendo comum a percepção da administração como uma disciplina essencialmente formal, cuja preocupação seria o trabalho alheio, faz-se necessário pensar na dimensão mediadora, conseqüentemente, na adequação dos recursos. O autor salienta que, para a administração escolar, são objetos de estudo,

quando consideradas em sua função de buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio como as atividades-fim que se desenrolam na escola, e não apenas as atividades de direção. [...] Ao mesmo tempo, é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários) seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas (PARO, 2007, p.27-28).

Certamente a escola apresenta-se apenas como um dos locais para que se realize essa transformação. No entanto, é essa instituição que colaborará com a “transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram” (PARO, 2010, p. 169).

Paro defende que a Administração Escolar, se visar à transformação social, deve repensar a irracionalidade, amplamente percebida na escola. Isso significa que, se a forma “de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la de racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins” (PARO, 2010, p. 205).

Especificamente sobre gestão, é importante ressaltar a comparação com a mobilização da “competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais” (LÜCK, 2013, p.21).

Oliveira (2014), corroborando com as conceituações apresentadas acima, sinaliza que é possível compreender a gestão democrática como processo administrativo de atos e fatos na instituição, podendo ser realizada por um indivíduo ou por mais de um. Tudo ao encontro “da sua escolha para representar os interesses dos membros dessa instituição, devendo possuir mecanismos para a participação ativa e propositiva de seus membros, ou da comunidade, para que essa representação tenha qualidade democrática e, portanto, legitimidade” (2014, p. 59). A mesma autora complementa que a gestão democrática do ensino público é, inclusive, considerada “um dos aspectos da garantia do padrão de qualidade do ensino” (p.59).

Libâneo, em abordagem sobre gestão, realiza interessante divisão:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho e nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. (...) Por sua vez, as outras três concepções têm em comum, uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de

relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo (2015, p. 105).

Sendo assim, a gestão democrática, aspecto que promove a qualidade nos processos educacionais, encontra-se respaldada tanto nos estudos de educadores brasileiros quanto na legislação de nosso país. Na Constituição de 1988, por exemplo, esse princípio de gestão democrática está expresso no seu art. 206, inciso VI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A reflexão acerca da Constituição reserva uma análise atenta, proposta a seguir:

A nova Carta promulgada em 05 de outubro de 1988 recebe a denominação de Constituição Cidadã à medida que enfatiza, como em nenhuma outra constituição anterior, a valorização da cidadania e soberania popular, reservando por isso, um extenso capítulo à educação. Surgida em meio ao contexto de abertura política, seu papel fundamental foi o de garantir que os sujeitos, historicamente excluídos do direito à educação durante anos, pudessem exercer tal direito e então serem inseridos, de forma mais justa e igualitária, no seio da sociedade (LIMA, 2010, p. 33).

Já para Silva, “No final dos anos 80, o texto constitucional assimila a gestão democrática da educação sendo que, nas discussões que precederam sua promulgação, os educadores exigiam a democratização da sociedade e da escola pública” (SILVA, 2009, p. 100).

Além da Constituição, abordada nos parágrafos anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) constitui a base legal do tema proposto nesta pesquisa. Estudos na área da educação comprovam que a discussão sobre a elaboração de uma nova LDB iniciou antes da promulgação da Nova Carta Magna, porém, assim como a primeira LDB, esta segunda também passou “por um processo de tramitação um tanto polêmico; diversos setores da área educacional se mobilizam pela garantia no texto legal, de algumas mudanças substanciais para a democratização do ensino no país” (LIMA, 2010, p. 33).

O princípio da gestão democrática aparece, explicitamente, no art. 3º, sobre os princípios que compõem a forma de como o ensino será ministrado, especificamente no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Ainda na Lei nº 9.394/96, no art. 14, encontramos:

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.

Também os artigos 15 e 56 da LDB complementam a temática da gestão democrática, ao determinar, respectivamente, que 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” e que “as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

A temática acerca da gestão democrática aparece, além de todos os exemplos de legislação explicitados anteriormente, em documento oriundo do Ministério da Educação, por meio da realização de novos

processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. [...] A participação pode ser entendida, portanto, como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 13-14).

Ainda no tocante aos documentos em que a gestão democrática é abordada, está o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja Meta 19 defende

Assegurar condições, no prazo de 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).

Apesar de os documentos da legislação vigente estarem a serviço da gestão democrática, pode-se inferir que ela ainda não foi implementada na totalidade nos sistemas de ensino. Isso porque, por exemplo, em muitos estados e municípios, os gestores são indicados.

É preciso, portanto, ampliar a efetividade da gestão democrática em nosso país. Cabe ressaltar que não se pode confundir gestão democrática com, simplesmente, acesso ao ensino, como se apenas o aumento de matrículas fosse a solução.

É necessária, sim, efetiva participação da sociedade, com, cada vez mais, colaboração na organização dos Projetos Pedagógicos, eleição de diretores, participação em Conselhos Escolares, entre outros. Isso porque, em se tratando de uma sociedade, verdadeiramente democrática, na qual se salienta o homem “em colaboração recíproca; sem as marcas da dominação característica da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização dos fins” (PARO, 2010, p. 118).

## **2.2 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Cária e Andrade (2016) defendem que os termos *gestão*; *gestão participativa*; *gestão democrática*; *gestão compartilhada*; *gestão da aprendizagem* e *gestão da carreira* são oriundos do campo empresarial e que “são muito mais vinculadas aos processos administrativos, organizados em torno dos problemas a se resolver ou a administrar no cenário educacional do que ao real fazer pedagógico da escola e às condições de ensino e aprendizagem [...]” (p.10).

Vale salientar, num contexto abordado por Paro (2010, p. 18), que, para a atividade administrativa escolar ser tratada de forma objetiva, é necessário “que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes”.

Paro (2010) também defende que a atividade administrativa, no sentido de uso racional de recursos para atingir fins, é imprescindível para a vida humana, enfim, para a organização social. Por isso mesmo, percebe-se, no sentido que Paro atribui à administração, um caráter progressista quando refere que, ao agir administrativamente, “o homem foi conseguindo superar seu primitivo estado de necessidade natural, produzir sua existência material de forma cada vez mais eficaz, bem como produzir-se a si próprio como realidade diferenciada da natureza” (2010, p.45).

Em se tratando de gestão democrática, precisamos entender que há um contexto amplo, por exemplo, mecanismos de ação coletiva (como o conselho de escola, a associação

de pais e mestre e o grêmio estudantil), bem como eleição de diretores, etc. Sobre tal questão, verificamos que:

Sendo determinada pelos objetivos que busca e, ao mesmo tempo, pelas condições concretas às quais se aplica, a Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita que tenha a propriedade de resolver, por si, os problemas que a prática escolar apresenta. Embora se tenha presente que a autoridade dever ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer a priori, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração. É na práxis administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos de interesse das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados. Não há dúvida, porém, que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, 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, 2010, p. 244).

Na tentativa de conceituar tão importante nomenclatura, vem à tona a discussão de Oliveira (2014), para quem a gestão democrática pode ser entendida como a

circunstância administrativa dos atos e fatos em uma instituição, quando realizada por um indivíduo, ou mais de um, a partir da sua escolha para representar os interesses dos membros dessa instituição, devendo possuir mecanismos para a participação ativa e propositiva de seus membros, ou da comunidade, para que essa representação tenha qualidade democrática e, portanto, legitimidade (2014, p. 59).

Nesse mesmo sentido, cabe complementar que a gestão

é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação [...] (LÜCK, 2015, p. 36).

Aprofundando as definições acerca de gestão democrática, é necessário apresentar alguns outros conceitos importantes. Especificamente sobre, por exemplo, o exercício do diálogo, é importante refletirmos sobre a definição de Paro (2007), ao apresentar democracia como

processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e

formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2007, p.32).

Como se pode perceber, por meio da legislação acerca do assunto e dos teóricos apresentados, há inúmeros mecanismos classificados como imprescindíveis para a concretização da gestão democrática. Paro, nesse sentido, defende que esses mecanismos dizem respeito

à instalação de uma estrutura política-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí têm presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para escolha de dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida da escola (2008, p.79,80)

Para esta dissertação, apesar da variedade dos mecanismos supracitados, o foco está na descrição de: a) Escolha de dirigentes; b) Participação da comunidade.

### **2.2.1 Escolha de Dirigentes**

A eleição para Diretor-Geral (e também para Reitor, no caso dos Institutos Federais) não é o único critério para se avaliar a gestão democrática, mas é um aspecto importante. Isso porque o processo de eleição para dirigente marca a democratização da gestão escolar: “Ao ser eleito pela comunidade escolar, o diretor tem legitimada sua função, o que pode levar a comunidade a uma participação mais efetiva” (SILVA, 2009, p. 103).

Especificamente sobre a escolha de dirigentes, cabe a seguinte reflexão:

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém essencialmente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso bem como a clientelística nomeação político-partidária, os quais costumam, ambos, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha a sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos (PARO, 2015, p. 115).

## 2.2.2 Participação da Comunidade

Especificamente sobre a abordagem acerca da comunidade, Paro complementa que essa participação da comunidade na escola, “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2008 p.17 e 18).

Segundo os escritos de Paro (2007), de forma semelhante, observa-se a democracia no encaminhamento mais elevado “de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, [...]” (p. 16 e 17). Isso significa que, para o autor, democracia, na escola, faz referência à utilização de alguns mecanismos na gestão escolar, por exemplo: conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis e eleição de dirigentes.

Sendo assim, se a verdadeira democracia relaciona-se a, por exemplo, “participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe em dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições” (PARO, 2007, p.25).

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. 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 (LUCK, 2013, p. 57).

Como bem nos explica Silva acerca da democratização da gestão escolar, pressupõe-se que a participação da comunidade pode se dar por meio de órgãos colegiados, bem como de instituições auxiliares de ensino. Para o autor, a participação da comunidade “não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino” (2009, p. 102).

Pensando na gestão democrática e na participação da comunidade, faz-se necessária a clareza no conceito de participação. De acordo com Paro, o conceito está relacionado à participação nas decisões. “Isto não elimina, obviamente, a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (2008, p. 16).

Boas escolas, portanto, podem ser as consideradas abertas à comunidade, “seja convidando seus membros a participarem como voluntários do processo escolar, seja levando os alunos a participarem das problemáticas de sua cidade, emprestando, desse modo, ao currículo, um sentido de realidade, tal como deve ter” (LÜCK, 2014, p.113).

Em abordagem bastante crítica, temos a reflexão acerca da democratização, como se as relações devessem ficar restritas às pessoas que atuam no âmbito do Estado,

sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2008, p.16).

Ainda segundo Paro, há uma suposição de que população possui

baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade (PARO 2008, p.52.53).

### III O PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A abordagem de pesquisa aqui definida é de base qualitativa. Inicialmente, o carácter qualitativo desta pesquisa contou com a análise de documentos que tratam do histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no tocante aos principais momentos elencados para este estudo. Após, foram realizados diálogos dirigidos semiestruturados com um docente, com um técnico-administrativo e com um discente, os quais vivenciaram marcos temporais de transformação institucional no IFRR: de Escola Técnica Federal de Roraima para Centro Federal de Educação Tecnológica; e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Roraima.

A investigação qualitativa, de acordo com os teóricos Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX, recebendo bastante ênfase nas décadas de 1960 e 1970. Esse tipo de abordagem apresenta, basicamente, segundo os autores supracitados, as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o principal agente na busca dos dados; os dados que o investigador recolhe, na investigação qualitativa, são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, finalmente, o investigador interessa-se, prioritariamente, pela busca do sentido que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda para os autores, a investigação qualitativa é usada como

um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Ratificando as definições apresentadas até o momento, acerca das pesquisas de abordagem qualitativa, conforme Flick (2004, p.20), encontram-se destacados os seguintes aspectos: “apropriabilidade de métodos e teorias, perspectiva dos participantes e sua

diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e métodos [...]”.

O autor supracitado também propõe que "as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa" (2004, p. 22). Além disso, complementa da seguinte forma: "as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, [...]" (2004, p. 22).

Por tudo isso é que a abordagem qualitativa foi a escolhida para esta pesquisa, a qual teve como proposta analisar se ocorreu gestão democrática em alguns momentos específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR): de Escola Técnica Federal de Roraima para Centro Federal de Educação Tecnológica; e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal. Portanto, o estudo abordou, prioritariamente, cada etapa de transformação institucional, oficializadas, respectivamente, nos anos de 1993, 2002 e 2008.

Delimitando um pouco mais, podemos apresentar também como objetivo desta pesquisa: elencar mecanismos de gestão adotados pela Instituição e analisar se estes possibilitaram uma gestão democrática. Outro objetivo foi analisar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados. Também se propôs identificar as dificuldades enfrentadas pelos gestores e analisar se as ações desenvolvidas pela gestão atenderam, por exemplo, às demandas da comunidade.

As transformações ocorridas no IFRR (Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) e, após, Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)) atingiram os contextos pedagógicos, organizacionais e administrativos, o que, diretamente, relaciona-se à gestão da instituição. A gestão, por sua vez, precisou atender não somente as demandas da sociedade, mas também as exigências legais.

### **3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os participantes da pesquisa foram dois servidores (um docente e um técnico-administrativo) e um discente, os quais vivenciaram as grandes transformações do IFRR: Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em Centro Federal de Educação Tecnológica de

Roraima (CEFET-RR) e, após, Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Os critérios para seleção dos atores da pesquisa foram: ter representantes dos três segmentos da comunidade acadêmica, a saber, discentes, docentes e técnicos-administrativos, bem como ter vivenciado todos os momentos de transformação da institucionalidade do IFRR.

Acerca do número reduzido de participantes, a opção se deu em virtude de ampliar a análise em detrimento da quantidade. Isso porque, diante do caráter qualitativo da investigação, o importante é a representatividade: “o que torna relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. Assim, por menor que seja a representatividade de uma parcela do conjunto em relação a esse todo, o importante é que ela valha pela sua ‘exemplaridade’” (PARO, 2008, p. 41).

### **3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Para esta pesquisa, foram utilizados dados primários e secundários, sendo que os primários foram obtidos, por exemplo, a partir da pesquisa de documentos e registros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Para obtenção dos dados primários, também ficou à disposição a pesquisa nas plataformas de Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. Já os dados secundários foram obtidos por meio de diálogos com servidores e um discente.

#### **3.3.1 Análise Documental**

Conforme Pimentel (2001, p.191), “dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo [...]”, enfatizando, assim, a importância da análise dos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e da revisão bibliográfica acerca do tema Gestão Democrática. Especificamente sobre os documentos do IFRR, foram analisados leis, decretos, atas das reuniões de colegiados superiores, atas das comissões eleitorais, atas de audiências públicas, entre outros.

### 3.3.2 Diálogos

Também como instrumento metodológico, para a coleta de informações, foi escolhido o diálogo semiestruturado (composto por questões “abertas”). É importante lembrar que a escolha de um diálogo semiestruturado decorreu, conforme Flick, da “expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou um questionário” (2004, p. 89).

Já sobre as questões “abertas”, como defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 136), devem-ser evitar “perguntas que possam ser respondidas ‘sim’ e ‘não’. Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Para os mesmos autores (p.134), as entrevistas, na investigação qualitativa, podem ser utilizadas de duas maneiras: estratégia dominante para a obtenção de dados ou em conjunto com a “observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. A segunda opção foi a escolhida para este trabalho, como se pôde perceber ao descrever o primeiro instrumento para esta pesquisa, no caso, a análise documental.

Os diálogos foram identificados por meio dos seus respondentes, da seguinte forma: R1- Respondente docente; R2 – Respondente discente; R3- Respondente técnico.

### 3.4 PASSO A PASSO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, foi realizada a análise documental, de suma importância, em razão de já observarmos que o tema “gestão democrática”, com toda sua amplitude temática, necessita de enfoque especial em se tratando de uma instituição como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que contempla desde educação básica até pós-graduação, sendo, portanto, plural na sua forma de concepção e gestão. Diferentemente de escolas da rede municipal e estadual, o IFRR ampliou seu público, de tal forma a se diferenciar em alguns aspectos da gestão.

Sendo assim, percebe-se que, por meio da pesquisa documental, sustentou-se a análise acerca da gestão democrática nas principais transformações que ocorreram no IFRR: Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em Centro Federal de Roraima (CEFET-RR) e, após, Centro Federal de Roraima (CEFET-RR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). As leituras envolveram tanto os documentos acerca da instituição, foco da pesquisa, quanto as teorias referentes à gestão democrática.

O IFRR disponibilizou uma lista com os servidores que provavelmente poderiam ter presenciado os três momentos da instituição (Escola Técnica Federal de Roraima, Centro Federal de Roraima e Instituto Federal). Sendo assim, inicialmente, seriam realizados contatos com os servidores por e-mails, o que representaria um pequeno *survey*, para se ter certeza de que eles estiveram presentes na Escola Técnica, no Centro Federal e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Nesse momento de identificação, o *survey* apenas confirmaria nome, endereço, contato telefônico e o questionamento sobre ter acompanhado (ou não) os períodos que são analisados nesta pesquisa. Esse passo acabou não sendo executado conforme previsto, por se considerar que ainda assim ficaria um número muito grande de servidores envolvidos. Ao invés disso, foi dada preferência a reduzir o quantitativo de servidores para, assim, dar espaço a um discente.

Enfim, definida a participação efetiva dos respondentes, seguindo o critério de ter participado das mudanças de institucionalidade do IFRR, partiu-se para a análise dos diálogos. Na transcrição das falas dos envolvidos, houve manutenção da forma coloquial da língua. Isso significa que não foram realizadas correções de erros gramaticais, por exemplo, de concordância. Tal escolha deu-se por conta do objetivo de se buscar total fidelidade às informações apresentadas pelos respondentes. Inicialmente, o roteiro (APÊNDICE III) do diálogo foi pré-testado. Todos os diálogos foram gravados em áudio e transcritos a fim de facilitar a análise. Ocorreram em horários e locais pré-definidos com os respondentes.

Apesar da existência de um roteiro, construído com base na formulação do problema da pesquisa, trabalhamos com muita flexibilidade, sem rigidez na apresentação dos questionamentos. Assim, os respondentes ficaram à vontade para manifestar suas opiniões livremente. Cabe ressaltar, aqui, que o problema ficou assim delimitado: Quais os mecanismos de gestão adotados pela Instituição no processo de transformação de Escola Técnica Federal de Roraima a Centro Federal de Roraima, e de Centro a Instituto Federal e qual efetividade dos instrumentos de gestão utilizados na direção de uma gestão democrática, com a garantia da participação efetiva da comunidade escolar e acadêmica?

Diante da coleta de informações, tanto pela análise documental, quanto pelos diálogos, passou-se à etapa da análise de dados, orientada pelas categorias “Escolha de Dirigentes” e “Participação da Comunidade”, que são reconhecidamente mecanismos de gestão democrática. Para tanto, utilizaremos a análise de conteúdo.

Para Cavalcante et al., a análise de conteúdo engloba

técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (2014, p.14).

Também para os autores supracitados, a análise de conteúdo é técnica percebida como proposta “à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas ‘entrelinhas’ do texto, com vários significados” (2014, p.15). Os estudiosos, ainda, salientam que o investigador, perante a exploração do material, “busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (2014, p. 16).

### **3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Os respondentes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II). Os nomes dos respondentes não foram explicitados. Isso porque, dessa forma, os servidores (técnico e docente) e o discente puderam realizar os comentários com maior tranquilidade. Portanto, tais Termos de Consentimento Livre e Esclarecido também compõem parte importante entre os aspectos metodológicos, complementando o trabalho com as técnicas qualitativas de análise.

Também ocorreu a assinatura, por parte do gestor maior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no caso, o reitor, do Termo de Autorização Institucional, conforme se observa no APÊNDICE I.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe lembrar, aqui, que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná, pelos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (BRASIL, 2008, art. 1º). Um desses Institutos Federais, o de Roraima, foi foco desta análise. As temáticas acerca de gestão, relacionadas à Instituição em que se desenvolveu a pesquisa, é que estabeleceram-se, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, em seus principais processos de transformação, a gestão democrática foi possível.

Portanto, diante de todo esse processo, foram elencados mecanismos de gestão adotados pela Instituição, analisando-se se os referidos possibilitaram uma gestão democrática. Outro aspecto importante foi analisar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados, os quais garantiram uma participação efetiva na tomada de decisão e na construção dos resultados.

Após a coleta de informações, tanto por meio da análise documental, quanto dos diálogos realizados com servidores e discente, passou-se à etapa da análise de dados, orientada pelas categorias “Escolha de Dirigentes” e “Participação da Comunidade”, que são reconhecidamente mecanismos de gestão democrática. Sendo assim, percebe-se que, por meio da pesquisa bibliográfico-documental, sustentou-se a análise acerca da gestão democrática nas principais transformações que ocorreram no IFRR: Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), e, após, Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

As leituras envolveram tanto os documentos acerca da instituição, foco da pesquisa, quanto as teorias referentes à gestão democrática. Os diálogos dirigidos envolveram tanto servidores (docente e técnico), quanto discente, em virtude de se defender, para uma administração/ gestão verdadeiramente democrática, a participação de todos que estão, direta ou indiretamente, envolvidos no processo escolar. Todos precisam participar das decisões acerca da organização e do funcionamento da instituição.

Isso significa, no contexto da administração, abandonar aquele tradicional modelo, no qual a autoridade centrava-se no diretor, “responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar”, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade

de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social” (PARO, 2010, p. 242).

Para a análise dos diálogos, foram identificados os seus respondentes da seguinte forma: R1- Respondente docente; R2 – Respondente discente; R3- Respondente técnico.

Passamos, agora, a abordar as duas categorias elencadas para esta pesquisa (Escolha de Dirigentes e Participação da Comunidade), amparadas pelos aspectos legais e pelos fragmentos advindos das falas dos respondentes.

#### **a. ESCOLHA DE DIRIGENTES**

Ao se realizar uma retrospectiva um pouco anterior aos períodos definidos como pontos de análise desta pesquisa, ou seja, os marcos que definem a mudança de institucionalidade do IFRR, é importante elucidar o Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que “Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências”. Fragmento importante do decreto destaca-se a seguir, cuja abordagem especifica a função do Diretor:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais, autarquias educacionais criadas na forma da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, terão a seguinte estrutura básica.

##### **I - ÓRGÃO CONSULTIVO**

1. Conselho Técnico Consultivo

##### **II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO SUPERIOR**

1. Departamento de Pedagogia e Apoio Didático

2. Departamento de Ensino

3. Departamento de Administração

4. Departamento de Pessoal

Art. 2º Cada Escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica.

Art. 3º O Conselho Técnico Consultivo, destinado a colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela boa execução da política educacional da Escola, será composto pelo Diretor da Escola, que o presidirá, e por seis membros da comunidade designados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1974).

Outra abordagem relevante faz-se por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, acerca da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, regulamentada pelo Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982, que determinou a transformação das Escolas Técnica Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Instituições Federais de Ensino Superior, os então denominados Centros Federais de

Educação Tecnológica - CEFETs. Por meios dessa transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais, percebemos a obrigatoriedade de organização de apenas um conselho – o Conselho Diretor (órgão deliberativo e consultivo, presidido pelo Diretor- Geral da Escola).

Há um aspecto importante relacionado à escolha do Diretor e Vice-Diretor, processo que resulta da elaboração, pelo Conselho Diretor mencionado acima, de uma lista sêxtupla. Por meio dessa lista, havia possibilidades para que o Ministro da Educação fizesse a indicação, a qual contemplaria mandato de quatro anos, sendo desconsiderada a recondução consecutiva.

Alterando-se a prática de indicação, em 13 de novembro de 2003, por meio do Decreto nº 4.877, foram explicitados os passos para o processo de escolha de dirigentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Ficou estabelecido que “o nome do candidato escolhido, [...] será encaminhado pelo Presidente do Conselho Diretor ao Ministro de Estado da Educação, no mínimo trinta e no máximo sessenta dias antes do término do mandato em curso” (BRASIL, 2003, art. 6º).

De Escolas Técnicas para Centros Federais, e de Centros para Institutos, é mister observar que

cada Instituto Federal será organizado em estrutura multicampi – todas as instituições federais de educação profissional e tecnológica que aderiram à chamada pública do MEC/SETEC para constituição dos Institutos passam a ser consideradas *campus* - a partir da junção de vários *campi* de acordo com a proposta dos signatários. No texto da Lei de criação dos Institutos, estão previstos, como órgãos superiores de administração, o Conselho de Dirigentes e o Conselho Superior, ambos presididos pelo reitor, sendo aquele de caráter consultivo e este consultivo e deliberativo, com previsão de participação da comunidade acadêmica, dos egressos, da sociedade civil, do Estado, através do Ministério da Educação e do Conselho de Dirigentes, ressaltando-se que aos campi não há previsão legal, de órgão de deliberação colegiada (PEIXOTO; MENDONÇA, 2009).

Os autores Peixoto e Mendonça (2009) também colaboram no esclarecimento acerca do processo de escolha do Reitor e do Diretor-Geral, por meio de interessante abordagem sobre a participação diante da

escolha do reitor e do diretor geral (aquele responsável pelo Instituto e este pelo *campus*). O provimento ao cargo de reitor se dará por nomeação do presidente da república após processo de consulta à comunidade acadêmica. Os condicionantes à inscrição de candidatos estão primeiramente, e conjuntamente, vinculados à carreira docente e ao tempo de exercício na rede federal de educação profissional e tecnológica. Além de um segundo requisito atrelado à escolaridade ou o pertencimento a determinado nível da carreira docente. O provimento ao cargo de diretor geral se dará por nomeação do reitor após processo de consulta à comunidade acadêmica. Os condicionantes à inscrição de candidatos estão primeiramente, e

conjuntamente, vinculados tanto à carreira docente ou técnica administrativa de nível superior, quanto ao tempo de exercício na rede federal de educação profissional e tecnológica. Além de um segundo requisito atrelado às opções de escolaridade e pertencimento a determinado nível da carreira docente ou ao tempo de experiência em gestão na instituição ou formação específica em gestão administrativa pública (PEIXOTO; MENDONÇA, 2009).

Ao se relacionarem as abordagens legais e os fragmentos retirados dos diálogos dirigidos, faz-se necessário elencar e salientar alguns desses trechos. Em relação ao questionamento sobre ter havido gestão democrática no período de transformação e após a transformação de Escola Técnica em Centro Federal, a resposta da servidora técnica foi:

A questão da gestão democrática é muito complicada, porque isso cabe muito do jeito que a pessoa vê a gestão. Eu acho que houve, sim, participação democrática, porque foi feito caixinha para as pessoas colocarem perguntas, para tirar as dúvidas. Foi feito um trabalho, apesar de o processo ser rápido. E houve essa questão de se ouvir as pessoas. Mais questionamentos...Como seria a partir de agora (R3).

Ainda sobre esse mesmo período, acerca dessa possibilidade de se ter efetivada a gestão democrática, identificou-se a seguinte resposta no diálogo realizado com o discente:

Para a transformação Escola Técnica - CEFET não lembro de nenhum movimento para escolha de gestores, pelo que me recordo o gestor foi *pro tempore*, mas me recordo que tivemos eleição democrática para diretor do CEFET (R2).

O discente completou, sobre as transformações ocorridas na gestão, no período abordado (de Escola Técnica para Centro Federal), que “a principal mudança foi referente a criação de uma figura de gestão de políticas (reitoria), lembro de ver como um conceito bem distante do aluno que estava na sala de aula” (R2).

Referente à indicação de gestão democrática no período de transformação de CEFET para IFRR, o egresso indicou a seguinte análise:

Na mudança de CEFET para IFRR tivemos novamente a figura do gestor indicado (*pro tempore*), mas já tivemos sim duas consultas públicas, de caráter democrático, que demonstra a maturidade institucional para escolha dos seus representantes (R2).

Sendo assim, fica visível para este respondente o quanto a categoria analisada foi aspecto importante no período de mudança da institucionalidade do IFRR.

Também o respondente docente salientou a importância do processo relacionado aos dirigentes, por meio da fala “já existiu democracia no processo de escolha” (R1), demonstrando, assim, que realmente a escolha dos dirigentes é lembrança recorrente quando se trata de gestão democrática. Enfatizamos, portanto, que a categoria “Escolha de Dirigentes” foi abordada nas principais respostas dos participantes desta pesquisa (apesar de não haver referência na pergunta realizada, conforme comprovado no Roteiro utilizado para os diálogos dirigidos).

Além da análise relacionada à escolha dos dirigentes, discutiremos, a seguir, outras formas de participação da comunidade.

## **b. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

Pacheco (2010), autor que se propõe a discutir e trazer reflexões que podem contribuir para a análise sobre gestão democrática nos IFs, considerando a condição de autonomia acadêmica administrativa, defende que

a previsão legal de autonomia, por si, não a concretiza no cotidiano escolar. Sua conquista passa pela mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade. A travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta, pois envolve mudanças de mentalidades e cultura escolar, passando, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos (PACHECO, 2010, p.24).

Diante dessa perspectiva teórica, por meio da qual se salienta a observação da sociedade, percebe-se que são importantes alguns aspectos abordados ao se ouvir os participantes desta pesquisa, os quais, no caso, vivenciaram todas as transformações dentro do IFRR. Ao questionarmos sobre “como foi o processo de transformação de Escola Técnica Federal de Roraima em Centro Federal de Roraima”, a respondente servidora técnica apresentou o seguinte:

Em relação a essa transição de Escola Técnica para CEFET, foi tudo muito rápido. Então, nós, enquanto servidores e gestores, o que eles tentaram fazer? Tentaram mobilizar para falar [...] como se daria esse processo, como seria. Porque, quando passa de Escola Técnica para CEFET, nessa transição, muda a estrutura também. [...] Muda a estrutura, os cargos, funções. Até a questão da autonomia. Nós teríamos de ver como seria aquele funcionamento. A gente não podia também perder a identidade. [...] Foi muito rápido, o que afetou um pouco o nosso entendimento...É um processo que tinha que ter sido trabalhado, para as pessoas entenderem. [...] Enquanto

Escola Técnica os nomes também eram diferentes, antigamente nós tínhamos as gerências, divisão, passou a mudar para departamentos e diretorias [...] (R3).

Sobre a avaliação acerca dessa transformação, a participante complementou a fala, realizando a seguinte observação:

Eu vejo assim que foi positiva porque nós precisávamos ter...a gente já tinha como passar para o CEFET. Tinham os critérios. [...] Já tínhamos a Uned, Novo Paraíso, então já podíamos caminhar nesse sentido. Então nós podíamos optar em continuar Escola Técnica. O processo, como eu te falei, foi rápido, e o que dificultou mesmo foi a questão de entender, como iria funcionar, a autonomia, como seriam os cursos. Não só os servidores, mas os nossos alunos também precisavam ter tido essa informação. Porque de certa forma a gente ia ter uma identidade que iria fazer parte do nosso dia a dia. Isso ia ajudar a gente a construir uma identidade... saber o que estávamos falando, as atribuições. O que significa CEFET? O que é Escola Técnica? A gente tinha autonomia até onde? E quando CEFET passou a ter qual autonomia? O processo foi rápido, então muitas pessoas ficaram perdidas. Claro que mudou muita coisa (R3).

Também conversamos sobre o processo de transformação de Centro Federal de Roraima em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. A servidora técnico-administrativo destacou que:

Foi de novo com muita rapidez. As pessoas, os servidores questionavam muito: acabamos de passar pelo CEFET, a gente nem se acostumou com CEFET, e agora já vem o Instituto. O novo sempre assusta. Eles pensavam: como é que vai ser isso? Os que entraram quando era escola técnica, era pequeno...Além da transformação, o Instituto estava crescendo em número de servidores. Antes não, a gente era menor, conhecia todo mundo. As pessoas passaram a não ter mais aquela integração. Até hoje você pega no corredor servidor que fala “naquele tempo, a gente era assim”. Foi crescendo de uma forma tão grande que a gente não tava preparado para o processo de como eu vou fazer para as pessoas se sintam integradas, se sintam Instituto, apresentar os setores...O número de servidores, a estrutura, novos cursos, maiores exigências, principalmente em questão de escolaridade, de formação dos professores. Passamos a ser cobrados mais. Para passar para CEFET, tínhamos de ter professores com especialização; para IFRR, doutorado e mestrado (R3).

Essa resposta acima incita a reflexão sobre os períodos de transformação da institucionalidade, visto que essas decisões, apresentadas pelo governo federal, acabavam, de certo modo, transparecendo, a alguns envolvidos, como uma ação imposta. Acerca da avaliação sobre essa transformação, a respondente explicitou que:

Avaliando de uma forma geral, toda transformação tem o lado bom. Deu uma construção para o social, até uma sensibilidade dos governantes, a

demanda da população. O nosso mercado de trabalho passou a estar mais exigente, e a gente passou a atender isso aí. Isso começou a aparecer mais. Essa mudança, apesar de ter sido rápida, foi muito positiva, pois o IF oportunizou...que o mercado já pedia essa qualificação. Atendeu uma demanda que a comunidade tava precisando, no desenvolvimento do nosso estado (R3).

A respondente apresentou a opinião, diante da indagação sobre ter havido gestão democrática no período de transformação (de CEFET para IFRR) e após a transformação, classificando o processo como

gestão democrática e participativa, pois as pessoas puderam dizer “pró-reitoria de extensão”, então foi construído com os gestores e também com os servidores. Porque até para os gestores era novo. Começava a ver os outros institutos e ver como é que a gente vai regulamentar. A gente aprendeu fazendo. A gente tinha mobilização no auditório, a gente fazia caixinha de sugestão, não sei se era comissão, mas sempre tinha gente para trabalhar nessa estrutura, para que todos participassem. Não participava quem não queria. Agora, muitas pessoas não se importavam, não queriam. Cresceu em termos de estrutura, de inovação, foi um crescimento em geral (R3).

Quando, nos diálogos, são abordados caixinhas de sugestão e formação de comissões para elencar atribuições de setores, remete-se à ideia defendida por Paro, para quem a “coordenação” de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, por meio da participação coletiva, revela possibilidade de implantação de uma administração democrática na escola. Por intermédio dessa administração, são disponibilizadas “as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos” (2010, p. 245).

Nos diálogos dirigidos, os respondentes não abordaram o tópico do Conselho Superior, no entanto, este é um importante mecanismo para a efetivação da participação da comunidade. Em sua constituição, temos:

O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008, § 3º).

Foram considerados objetivos desta pesquisa elencar mecanismos de gestão adotados pela Instituição e analisar se estes possibilitaram uma gestão democrática, bem como analisar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados. Portanto, basicamente, por conta da amplitude da temática, fez-se necessário realizar leituras acerca do tema gestão democrática, além da revisão dos documentos que contemplam a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Para a efetividade de uma gestão democrática, são envolvidos, a fim de legitimar esse modelo, vários setores: corpo discente, funcionários, professores. Por exemplo, quanto aos discentes, é importante estimulá-los a participarem na discussão na gestão na escola. Segundo Paro, “é necessário também evitar que a abertura de canais de expressão e de participação na gestão da escola sirva como pretexto para o mero ‘contestar apenas por contestar’ ou como justificativa para um descuido para com suas atribuições essenciais de educando, [...]” (PARO, 2010, p. 246).

Sendo assim, contemplando a teoria acerca da gestão democrática, os marcos legais da Rede Federal e a análise dos dados, percebe-se que, há, sim, o que se ampliar em todo o processo de gestão democrática no IFRR, porém, em se tratando das categorias observadas de forma bem específica nesta pesquisa, comprova-se uma razoável tentativa para progressão neste processo. As duas categorias analisadas, a saber, escolha de dirigentes e participação da comunidade, tanto na questão bibliográfica, quanto por meio de diálogos dirigidos, comprovam a efetividade da busca de gestão democrática no IFRR.

Lück (2014, p.15) defende que, acerca da gestão educacional,

em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constitui-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão [...].

O caminho para a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados na direção de uma gestão democrática, com a garantia da participação efetiva da comunidade escolar e acadêmica, sempre deverá ser ampliado. Entretanto, importa destacar, neste momento, que a instituição pesquisada já tem, até mesmo por garantia legal, mecanismos para seguir este modelo.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K., **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOTELHO, S. M. P. D. De Escola Técnica Federal de Roraima a Centro Federal de Educação Tecnológica. In: Arminda Rachel Botelho Mourão; Arone do Nascimento Bentes; Carlos Augusto Gomes de Almeida; Sílvia Cristina Conde Nogueira. (Org.). **A Educação Profissional na Região Norte**. Manaus: EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013, v. Único, p. 11-378.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).> Acesso em: 09 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 8.670**, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto de 13 de novembro de 2002**. Implanta o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília – DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2015

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. “Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1909 – Actos do Poder*

*Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1909v2e xe1361p /pdf48.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CEB n 11/2008. **Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - NE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 75.079**, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 dez. 1974. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=189247>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=124749>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.877**, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 152-153, 2008.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2016. 1ª Edição.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **Gestão democrática na escola**: em busca da participação e da liderança. *Revista Eletrônica de Educação*. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991203>, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1203/511>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo**. 8ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 199.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa,

possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000>>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em arquivo em pdf, em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Currículos sem fronteiras. V. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2010.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA/IFRR – **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI.** Roraima, 2014.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática do IFRR.** Roraima, 2012.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão do IFRR. Disponível em: <<http://forint2016.ifrr.edu.br/acessoainformacao/contas-anuais/relatorio-de-gestao-do-exercicio-2015>>. Acesso em 5 de novembro de 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora (2015).

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Gestão Democrática: As Representações Sociais dos Docentes do Ensino Fundamental da Cidade de Coari/Am.** - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão. Vol. III)

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão. Vol. I)

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão. Vol. IV)

\_\_\_\_\_; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R; KEITH, S. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. UNICEF / CONSED. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO, Érica. **Gestão Escolar Democrática: uma produção histórica**. Disponível em: <[www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo.doc](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo.doc)>. Acesso em: 14 set. 2015.

OLIVEIRA, Leuda Evangelista de. **Educação profissional e trabalho: visões e transformações na política educacional do centro federal de educação tecnológica de Roraima a partir dos decretos nº 2.208/97 e 5.154/04**. Universidade Federal do Amazonas. 2009. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino**. Tese de Doutorado. Juiz de Fora: UFJF/PPGE, 2014. 355p.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Cartilha. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 março 2016.

PACHECO, Eliezer. Organizador. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2011. São Paulo, 2011. ISBN 978-85-16-07375-6

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS, Moisés Sobrinho. **Linhas Críticas, Brasília**, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008. 3ª edição.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780-Int.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

PEIXOTO, Edson Maciel; MENDONÇA, Erasto Fortes. **A gestão democrática da educação nas instituições federais de educação profissional e tecnológica (1909-2008)**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/91.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/91.pdf)>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa ação** (Volume 1 e 2). São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cad. Pesquisa. 2001, n°.114, p.179-195. ISSN 0100-1574.

PINHO, Terezinha Filgueiras de. Roraima: 15 Anos de Educação Profissional. In: Gilson de Lima Garófalo; Terezinha Filgueiras de Pinho. (Org.). **Políticas Públicas - Limites e Possibilidades.** 1a.ed.São Paulo (SP): Atlas, 2011, v. 1, p. 20-35.

SCHLESENER, A. H. **Gestão democrática da escola e formação dos Conselhos Escolares.** In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2011.

SILVA, Edvaldo Pereira da. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR: importância para o contexto regional na execução da educação profissional como políticas públicas. In: Gilson de Lima Garófalo; Terezinha Filgueiras de Pinho. **Políticas Públicas - Limites e Possibilidades.** 1a. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2011. v. p. 1-19.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Gestão Escolar Democrática: uma contextualização do tema.** Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/306/340>>. 2009. Acesso em: 12 set.2015.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** In Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006b, p. 20-45.

VERA E SILVA, Adriana. **Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia.** Nova Escola. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998. p.38-40.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Boa Vista/RR, 17 de junho de 2016.

Sr. Ademar Araújo Filho

Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Eu, Sandra Grützmacher, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima- IFRR, aluna do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, matrícula nº 102040642, solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES DO IFRR: DE ESCOLA TÉCNICA A CENTRO FEDERAL, DE CENTRO FEDERAL A INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA”, sob orientação do professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Sendo assim, este trabalho propõe-se a analisar se ocorreu gestão democrática em alguns momentos específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR): de Escola Técnica Federal de Roraima para Centro Federal de Educação Tecnológica; e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal. Temos, como objetivos, elencar mecanismos de gestão adotados pela Instituição e analisar se os referidos possibilitam uma gestão democrática. Outro objetivo é analisar a efetividade dos instrumentos de gestão utilizados, os quais garantiram uma participação efetiva na tomada de decisão e na construção dos resultados. Também se propõe identificar as dificuldades enfrentadas pelos gestores e se analisar se as ações desenvolvidas pela gestão atenderam, por exemplo, as demandas da comunidade.

Esta pesquisa consiste em um estudo qualitativo, que contará, inicialmente, com análise de documentos que tratam de gestão democrática, bem como do histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no tocante aos principais momentos elencados para este estudo. Após, serão realizados diálogos dirigidos com gestores que estiveram à frente da instituição em cada um destes momentos (um da Escola Técnica Federal de Roraima, um do Centro Federal de Educação Tecnológica e um do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima). Concomitantemente, também serão realizados diálogos com servidores (docentes e técnicos que vivenciaram os marcos temporais (ETFRR, CEFETRR e IFRR)).

Este estudo será realizado no período de 2015 a 2016.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos, pelo contato: (95) 99161 2252 ou e-mail: sandra.grutz@ifrr.edu.br

Respeitosamente,

---

Sandra Grützmacher

Mestranda em Educação-UFJF

## APÊNDICE II- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES DO IFRR: DE ESCOLA TÉCNICA A CENTRO FEDERAL, DE CENTRO FEDERAL A INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA”, sob responsabilidade da pesquisadora Sandra Grützmacher. Recebi informações suficientes acerca de que:

- A) o estudo será realizado a partir de conversas;
- B) não haverá riscos para minha saúde;
- C) posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente, por telefone ou por e-mail, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- D) estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- E) todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- F) serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- G) não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- H) compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento do assunto em questão.

DECLARO, portanto, que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

Boa Vista, \_\_\_\_de \_\_\_\_\_de 20\_\_.

---

Respondente

Pesquisadora

OBS.: Este termo apresenta duas vias. Uma ficará com o respondente da pesquisa; a outra, com o pesquisador.

### **APÊNDICE III- ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS DIÁLOGOS DIRIGIDOS**

- 1 – Como foi o processo de transformação de Escola Técnica Federal de Roraima em Centro Federal de Roraima?
- 2 – Como você avalia essa transformação?
- 3 – Quais foram as maiores mudanças na gestão nesse período?
- 4 – Você considera que houve gestão democrática no período de transformação e após a transformação?
- 5 – Como foi o processo de transformação de Centro Federal de Roraima em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima?
- 6 – Como você avalia essa transformação?
- 7 – Quais foram as maiores mudanças na gestão nesse período?
- 8 – Você considera que houve gestão democrática no período de transformação e após a transformação?