

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

– MESTRADO EM EDUCAÇÃO –

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES:
A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO EM EDUCAÇÃO –**

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES:
A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

F684g Fontoura, Julian Silveira Diogo de Ávila

A Gestão da educação superior em contextos emergentes : a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre / Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura . – 2018.

204 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Gestão Educacional. 2. Educação Superior. 3. Contextos Emergentes. 4. Institutos Federais. 5. Cursos Superiores de Tecnologia. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES:
A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul– PUCRS

Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Prof^a Dr^a Lucia Maria Martins Giraffa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul– PUCRS

Prof^a Dr^a Marilene Gabriel Dalla Corte
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Porto Alegre
2018

Dedico este trabalho a todos aqueles que assim como eu acreditam que a educação, em todos os seus sentidos (trans)forma vidas, ela é o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de dedicar algumas poucas palavras em agradecimento àquelas tantas, porém singulares, pessoas que estão por detrás de todas as palavras, frases, parágrafos, capítulos, deste trabalho.

A realização deste estudo, apesar da sua natureza individual, apenas foi possível com a contribuição e apoio de diversas pessoas, nenhuma produção é individual, ainda assim, não poderia deixar de expressar a minha gratidão particular:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS), pela oportunidade dada na realização de mais um sonho.

A Coordenação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), fundamental pela minha manutenção junto a instituição.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre), por me apoiar no desenvolvimento desta pesquisa, em particular os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia, que colaboraram com esta investigação, compartilhando do seu tempo, das suas experiências e vivências. Obrigado!

Agradeço à minha família, meus pais e meus irmãos pelo apoio e pela compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado para realização deste estudo. Obrigado por sempre me motivarem, e entenderem as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão. Obrigado por toda felicidade, carinho, compreensão, apoio, incentivo, dedicação encontrada na minha querida família que sempre farão parte de cada vitória.

À Profª Drª Josiane Carolina Soares Ramos, obrigado por acreditar em mim quando nem eu mesmo conseguia. Obrigada por me apresentar ao campo da Gestão Educacional para além da minha formação na Graduação. Se não fosse você, não estaria vivendo este momento de realização. Obrigado por me guiar e me mostrar um mundo de possibilidades.

À minha querida orientadora Profª Drª Marília Costa Morosini, muito obrigado por dedicar seu tempo e compartilhar sua experiência para que minha formação fosse também um aprendizado de vida, o seu olhar crítico e construtivo me ajudou a superar os desafios deste e de tantos outros trabalhos que realizamos, serei eternamente grato.

Aos colegas, professores e demais colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS), obrigado por me acolherem, principalmente meus queridos amigos e irmãos que levarei para vida: Aida, Aninha, Carol Tavares, Carol Becker, Lorena e Lucas! Meus companheiros de trabalhos e irmãos na amizade, obrigado #TeamShade!

Aos amigos de *ladaia* Camila, Guilherme, Jonathas, Juliana, Maria, Miguel, Ricardo, Tailine e Vinícius por me apoiarem nesse e em tantos outros momentos de minha ausência dedicada ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente. Muito obrigado pela força e pelo estímulo, obrigado por fazerem parte da minha família!

Aos meus *eternos* alunos do Colégio Estadual Inácio Montanha, meu muito obrigado, sem sombra de dúvida vocês me fizeram (e fazem), a cada encontro nosso, uma pessoa melhor.

Em especial gostaria de agradecer ao *Dendéco*! Obrigado pelo carinho, pela paciência e pela compreensão naqueles momentos de angústia e ansiedade. Obrigado Luiz por estar do meu lado em mais este passo! *Te amo marido...*

Enfim, a todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e apoiaram-me durante esta jornada, fazendo parte da minha formação, o meu muito obrigado!

A administração da educação desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo.

Benno Sander

RESUMO

A partir da Lei nº 11.892/08 temos no Brasil a constituição de uma nova arquitetura institucional junto ao Sistema de Educacional Brasileiro – em especial à Educação Superior – no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Esta institucionalidade foi concebida como sendo estratégica no desenvolvimento da nação, alinhada ao mundo trabalho, aos arranjos produtivos, e ao fortalecimento da democracia e da cidadania na busca do desenvolvimento nacional, regional e local. A Educação Superior neste contexto se apresenta de forma emergente, pois a institucionalidade dos IF's, se efetiva a partir dos preceitos de inclusão, justiça social e equidade na formação de sujeitos. Uma gama multidiversa de sujeitos acabaram por adentrar este espaço “universitário”, trazendo para os IF's um perfil diferenciado de alunado, distinto daqueles “tradicionalmente” conhecidos por professores e gestores. Dessa forma, surgem questões importantes para a operacionalização dos processos, principalmente aqueles ligados as demandas decorrentes da implementação deste novo modelo de instituição de ensino. Nesse sentido, o objetivo desta investigação é compreender como o modelo de Gestão da Educação Superior desenvolvido, implementado e articulado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva de seus coordenadores. Em função da natureza desta investigação utilizamos a abordagem qualitativa, na perspectiva descritiva-exploratória, na produção dos dados temos como procedimentos a Pesquisa Documental alinhada ao Estudo de Caso, e com relação aos instrumentos de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa (Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Porto Alegre). Junto ao processo metodológico temos a Abordagem do Ciclo de Políticas na perspectiva teórico-metodológica (focando no Contexto da Prática) na produção dos dados, e a análise foi desenvolvida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) a luz dos pressupostos do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação. Os resultados do estudo apontam para a complexidade na qual se insere a Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IF's, o modelo de gestão da instituição se apresenta de maneira bastante diversa, incorporando em si conceitos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política. Esta complexidade e diversidade se mostra a partir da combinação destes conceitos junto a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, os preceitos da eficácia e da efetividade ganham destaque nesse cenário. Temos na instituição um modelo de gestão construído como uma alternativa possível a modelos ditos “tradicionalistas” dentro do contexto emergente no qual a Educação Superior se efetiva em nosso país, tendo na justiça e na inclusão social a forma de consolidar os processos gestionários desta nova institucionalidade.

Palavras-Chave: Gestão Educacional. Educação Superior. Contextos Emergentes. Institutos Federais. Cursos Superiores de Tecnologia.

ABSTRACT

From Law nº 11.892/08 we have in Brazil the constitution of a new institutional architecture with the Brazilian Educational System – in particular Higher Education – in the context of Professional and Technological Education (EPT): The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF's). This institutionality was conceived as being strategic in the development of the nation, aligned to the world of work, to the productive arrangements, and to the strengthening of democracy and citizenship in the pursuit of national, regional and local development. Higher Education in this context presents itself in an emergent way, since the IF's institutionality is effective based on the precepts of inclusion, social justice and equity in the formation of subjects. A multidiverse range of subjects ended up entering this university space, bringing to FIs a differentiated profile of students, different from those “traditionally” known to teachers and managers. Thus, important issues arise for the operationalization of processes, especially those linked to the demands arising from the implementation of this new model of educational institution. In this sense, the objective of this research is to understand how the model of Management of Higher Education developed, implemented and articulated in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, consubstantiates against the Superior Courses of Technology of the institution from the perspective of its coordinators. Due to the nature of this research we use the qualitative approach, in the descriptive-exploratory perspective, in the production of the data we have as Procedures Documental Research in line with the Case Study, and in relation to the instruments of data production, we used the semi-structured interview with the subjects of the research (Coordinators of the Higher Technology Courses of IFRS – Porto Alegre). Next to the methodological process we have the Approach of the Policy Cycle in the theoretical-methodological perspective (focusing on the Context of Practice) in the production of the data, and the analysis was developed from the Discursive Textual Analysis (ATD) in light of the assumptions of the Multidimensional Paradigm of Administration of Education. The results of the study point to the complexity of Higher Education Management from the IF's perspective, the management model of the institution presents itself in a quite different way, incorporating in it concepts of economic efficiency, pedagogical effectiveness, cultural relevance and effectiveness policy. This complexity and diversity is shown from the combination of these concepts with the Management of Higher Technology Courses of the institution, the precepts of effectiveness and effectiveness are highlighted in this scenario. We have in the institution a management model built as a possible alternative to so-called “traditional” models within the emerging context in which Higher Education is effective in our country, having in justice and social inclusion the way of consolidating the management processes of this new institutionality.

Keywords: Educational Management. Higher Education. Emerging Contexts. Federal Institutes. Superior Courses of Technology.

RESUMEN

A partir de la Ley nº 11.892/08 tenemos en Brasil la constitución de una nueva arquitectura institucional junto al Sistema de Educación Brasileño – en especial a la Educación Superior – en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT): Los Institutos Federales de Educación, Tecnología (IF's). Esta institucionalidad fue concebida como estratégica en el desarrollo de la nación, alineada al mundo laboral, a los arreglos productivos, y al fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía en la búsqueda del desarrollo nacional, regional y local. La educación superior en este contexto se presenta de forma emergente, pues la institucionalidad de los IF's, se efectúa a partir de los preceptos de inclusión, justicia social y equidad en la formación de sujetos. Una gama multidiversa de sujetos acabó por adentrar este espacio universitario, trayendo para los IF's un perfil diferenciado de alunado, distinto de aquellos “tradicionalmente” conocidos por profesores y gestores. De esta forma, surgen cuestiones importantes para la operacionalización de los procesos, principalmente aquellos ligados a las demandas derivadas de la implementación de este nuevo modelo de institución de enseñanza. En este sentido, el objetivo de esta investigación es comprender cómo el modelo de Gestión de la Educación Superior desarrollado, implementado y articulado en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia frente a los Cursos Superiores de Tecnología de la Universidad en la perspectiva de sus coordinadores. En función de la naturaleza de esta investigación utilizamos el abordaje cualitativo, en la perspectiva descriptiva-exploratoria, en la producción de los datos tenemos como procedimientos la Investigación Documental alineada al Estudio de Caso, y con relación a los instrumentos de producción de datos, utilizamos la entrevista semiestructurada junto a los sujetos de la investigación (Coordinadores de los Cursos Superiores de Tecnología del IFRS – Porto Alegre). En el proceso metodológico tenemos el Enfoque del Ciclo de Políticas en la perspectiva teórico-metodológica (enfocándose en el Contexto de la Práctica) en la producción de los datos, y el análisis fue desarrollado a partir de la Análisis Textual Discursivo (ATD) a la luz de los presupuestos del Paradigma Multidimensional Administración de la Educación. Los resultados del estudio apuntan a la complejidad en la que se inserta la Gestión de la Educación Superior en la perspectiva de los IF's, el modelo de gestión de la institución se presenta de manera bastante diversa, incorporando en sí conceptos de eficiencia económica, eficacia pedagógica, relevancia cultural y efectividad la política. Esta complejidad y diversidad se muestra a partir de la combinación de estos conceptos junto a la Gestión de los Cursos Superiores de Tecnología de la institución, los preceptos de la eficacia y de la efectividad ganan destaque en ese escenario. Tenemos en la institución un modelo de gestión construido como una alternativa posible a modelos denominados “tradicionales” dentro del contexto emergente en el cual la Educación Superior se efectúa en nuestro país, teniendo en la justicia y en la inclusión social la forma de consolidar los procesos gestores de esta nueva institucionalidad.

Palabras clave: Gestión Educativa. Educación Universitaria. Contextos Emergentes. Institutos Federales. Cursos Superiores de Tecnología.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01.** Síntese das etapas históricas do processo de construção/consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.
- Figura 02.** Articulação entre os níveis de ensino a partir das Leis Orgânicas 4.048/42 e 9.613/46 do ensino profissional e propedêutico no acesso à Educação Superior.
- Figura 03.** Mapa esquemático do Brasil com a distribuição e a quantidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por Estado brasileiro e o Distrito Federal.
- Figura 04.** Mapa com a distribuição dos 17 (dezesete) campi (12 implantados e 5 em fase de implantação) e Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).
- Figura 05.** Estrutura organizacional da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).
- Figura 06.** Representação da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica junto a Educação Básica e ao Ensino Superior.
- Figura 07.** Esquema Organização acadêmica do Ensino Superior brasileiro na perspectiva dos diferentes tipos de instituição que estão inseridas no Sistema Educacional brasileiro e suas respectivas ofertas na Educação Superior.
- Figura 08.** Esquema representativo dos diferentes modelos de Gestão Educacional propostos por Sander (2007), a luz dos critérios de desempenho (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural) em relação as diferentes fases da Administração da Educação o Brasil.
- Figura 09.** Esquema expositivo do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.
- Figura 10.** Esquema expositivo da Abordagem do Ciclo de Política - Contextos do processo de formulação de políticas públicas.
- Figura 11.** Modelo esquemático com designer metodológico da pesquisa “A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Percepção dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre”.
- Figura 12.** Esquema representativo do perfil de formação dos gestores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre.
- Figura 13.** Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- Figura 14.** Articulação das Políticas de Atendimento aos Discentes do IFRS: Política de Ingresso Discente; Política Egresso; Política de Ações Afirmativas; Política de Assistência Estudantil e a Organização Estudantil.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01.** Expansão da Rede de Educação Profissional de Tecnológica no que se refere ao número de campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2009 a 2016).
- Gráfico 02.** Relação entre o número total de unidades componentes da RFEPT e o número de expansão das unidades entre os anos de 2009 a 2016.
- Gráfico 03.** Relação dos 10 (dez) maiores cursos tecnológicos em instituições públicas brasileiras com relação ao em número de matrículas em 2016.
- Gráfico 04.** Distribuição dos estudos componentes do BDGESIF's em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado (2011 – 2017).
- Gráfico 05.** Evolução do longo do período de estudo (2011 – 2017) da produção acadêmica a partir das subcategorias de análise Relevância Cultural e Efetividade Política.
- Gráfico 06.** Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.
- Gráfico 07.** Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.
- Gráfico 08.** Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.
- Gráfico 09.** Modelo representativo da Gestão da Educação Superior dos Cursos de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01.** Distribuição dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação e Servidores Docentes nos diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
- Quadro 02.** Composição do corpus de análise integrante do BDGESIF's a partir da construção da Bibliografia Anotada.
- Quadro 03.** Distribuição dos estudos componentes do BDGESIF's em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado (2011 – 2017).
- Quadro 04.** Bibliografia Categorizada do Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia entre os anos de 2011 e 2016, a partir da análise da produção científica dos Programas de Pós-Graduação Brasileiros.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01.** Listagem dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país e seus respectivos Estados e Distrito Federal.
- Tabela 02.** Distribuição dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul em função do tipo e do campus no qual é oferecido.
- Tabela 03.** Relação entre os Programas de Pós-Graduação onde foram desenvolvidos os estudos componentes do BDGESIF's e seu quantitativo junto ao Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia (2011 e 2017).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BAP	Bacharelado em Administração Pública
BDGESIF's	Banco de Dados da Gestão da Educação Superior nos Institutos Federais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD/UERJ	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
BDTD/UFMG	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEES	Centro de Estudos em Educação Superior
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEFET/BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CESu	Câmara de Ensino Superior
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CFE	Conselho Federal de Educação
CGL.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA – Porto Alegre	Comissão Própria de Avaliação Local – IFRS Campus Porto Alegre
CSI	Confederação Sindical Internacional
CSTGA	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
CSTPG	Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
CSTSI	Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet
CTI – FURG	Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Rio Grande
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
EaD	Educação a Distância
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sertão
EAT's	Escolas Agrotécnicas

EFAA's	Escolas Federais de Aprendizizes Artífices
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação, Profissional e Tecnológica
ET – UFRGS	Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ETF's	Escolas Técnicas Federais
ETFC	Escola Técnica Federal de Canoas
EVU's	Escolas Vinculadas a Universidades
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial Continuada
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF – Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IF Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IF Sertão – PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IF Sudeste MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amapá
IFAP	Instituto Federal do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará

IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSE	Instituto Federal de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSUL DE MINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAD	Laboratório de Apoio Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer e Intersexuais
MEC	Ministério da Educação
MTb	Ministério do Trabalho
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OAI	Open Archives Initiative
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIE	Organização Internacional de Empregadores
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PRODI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
ProUni	Programa Universidade Para Todos
RBE	Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RDBU/UNISINOS	Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Rio dos Sinos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEP	Rede Federal de Educação Profissional
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RI/PUCRS	Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEB	Sistema de Educação Brasileiro
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGRH	Sistema de Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDE's	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	28
3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS): O SURGIMENTO DE UMA INSTITUCIONALIDADE	37
3. 1 O CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	47
4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO EMERGENTE	51
4. 1 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE.....	57
4. 2 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL.....	60
4. 3 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS	64
4. 4 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET.....	66
5 APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO: A EMERGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL	70
5. 1 A GESTÃO EDUCACIONAL E O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO: MODELOS, CRITÉRIOS E DIMENSÕES.....	79
5. 2 A “NOVA” GESTÃO DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES DO CAMPO DE ESTUDO	87
6 AS PESQUISAS SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO RECENTE (2011 – 2017)	93
6. 1 O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO....	94
6. 2 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE: ESCOLHAS TEÓRICAS BALIZADORAS DA INVESTIGAÇÃO	100
6. 3 UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2011 – 2017)	107
7 O PERCURSO DA PESQUISA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	112
7. 1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: A POLÍTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS	119
7. 2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO AO METATEXTO.....	122
8 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE	126
8. 1 OS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO CAMPUS PORTO ALEGRE	128
8. 2 OS DIFERENTES MODELOS DE GESTÃO NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPUS PORTO ALEGRE	134
8. 3 A DIVERSIDADE DO ALUNADO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DA JUSTIÇA SOCIAL	147
8. 4 A CONFIGURAÇÃO DOS CONTEXTOS EMERGENTES NOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE	152
8. 5 AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ATENDIMENTO AO ALUNADO DO IFRS	159
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	176

ANEXO I – LINHA DO TEMPO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	197
APÊNDICE I – NÚMEROS DA EXPANSÃO DOS INSTANTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2009 – 2016)	198
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	200
APÊNDICE III –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE IV – CARTA DE CONHECIMENTO/AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA (IFRS – PORTO ALEGRE)	203

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil se efetiva a partir de diferentes conformações, constituídas, principalmente em função da diversidade de contextos que configuram o país, além do atendimento as variadas demandas sociais frutos destes diversificados arranjos. Nesse sentido, é interessante pensarmos a forma pela qual esses diferentes contextos nos quais a Educação Superior se coloca, acaba (re)significando o modelo de gestão implementado nas instituições. Esse modelo – dificilmente – se coloca de forma estática, em função da sua natureza, sofre constantes influências, tanto em âmbito global (na figura dos agentes internacionais e órgãos regulatórios nacionais), quanto local (Secretarias de Educação, Direção da Escola, entre outros). A Educação, no sentido *lato* é um “conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem” como coloca Aranha (2006, p. 51), ou seja, a Educação – como campo de estudo – se coloca em um contexto de extrema complexidade e recursividade, essa é a sua natureza (AMARAL, 2011, p. 109). É um campo construído (e constantemente reconstruído) a partir contexto/momento histórico, da vontade política e principalmente dos arranjos estabelecidos para a promoção desse direito social.

A educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis e dinâmicas (ARANHA, 1996, p. 50).

A complexidade no qual se insere a *educação*, acaba sendo percebida a partir de diferentes perspectivas, como por exemplo as políticas sociais criadas pelos governos para sua promoção, nas diferentes etapas e modalidades criadas para seu melhor atendimento, pela série de programas e projetos que a potencialize nos diferentes âmbitos da sociedade, e as legislações/normatizações próprias/específicas desta importante esfera social. Uma das preocupações dos educadores nesta perspectiva (PRETI, 2000; MATISKEI, 2004; SILVA, 2002a), está na forma como as demandas dos alunos são atendidas a luz desta operacionalização de forma a respeitar as particularidades dos sujeitos, tanto no âmbito educacional quanto no âmbito institucional, pois como colocado anteriormente, os processos educativos não podem ser reduzidos apenas a estratégias metodológicas de transmissão e construção dos saberes adquiridos historicamente pela sociedade.

A nova conformação social evidência cada vez mais que esses sujeitos se colocam em constante metamorfose exigindo que os processos educativos acompanhem essas

mudanças. Ristoff (2014, p. 723) em seus estudos traz para a reflexão a existência de um novo perfil de alunado, um sujeito diferente daquele de vinte anos atrás, e será ainda mais diferente daqueles que virão em dez anos. Pensemos no caso da Educação Superior, a partir de sua expansão/democratização estimulada por uma série de programas governamentais da última década (Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; Sistema de Seleção Unificada – Sisu; Fundo de Financiamento Estudantil – Fies; e em especial ao Programa Universidade Para Todos – ProUni): temos nesse sentido um conjunto de sujeitos historicamente excluídos dos processos escolarizantes acabaram por fazer parte da até então “fatia privilegiada” que tinha acesso a esta educação superior. Aqui temos uma ruptura profunda no campo educacional, mais especialmente no que se refere as arquiteturas das Instituições de Ensino Superior, ligadas as novas e emergentes demandas no campo da formação e capacitação de pessoal em nível superior no Brasil, um novo perfil de aluno se faz presente nas instituições, adequações tiveram de ser feitas nas mais diferentes estruturas administrativas e pedagógicas em que se insere a Educação Superior¹.

É nesse âmbito que temos inserida a Gestão Educacional, pois ela será a ferramenta que operacionalizará as sutis nuances características dos processos educativos nos diferentes nichos nos quais a Educação Superior se apresenta. Da mesma forma que Bordignon e Gracindo (2001, p. 147), compreendemos o processo de Gestão Educacional como sendo “(...) político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social é organizada, orientada e viabilizada”, já que “a gestão educacional transforma meta e objetivos educacionais em ações, dando aspecto concreto às direções traçadas” (ibidem). Neste mesmo sentido, Janela Afonso (2010), percebe a Gestão Educacional a partir da relação dicotômica de uma série de processos distintos que objetivam a operacionalização e a implementação das políticas institucionais ligadas diretamente as demandas do mercado ou de outro modo, democrática, autônoma e participativa, o que eleva o seu compromisso com os interesses da coletividade”, ou seja, a Gestão Educacional não é

¹Questões como a forma de acesso, permanência, financiamento dos estudos, características socioeconômicas dos estudantes e das Instituições de Ensino Superior, e as novas arquiteturas institucionais são colocadas como fatores importantes a serem considerados no entendimento da construção do novo perfil do alunado universitário brasileiro. **Ver mais em:** DWYER, T.; ZEN, L.; WELLER, W. SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2016.

neutra, se constitui como uma teia complexa, em que, todos os sujeitos que nela se inserem são responsáveis pelo desenvolvimento dos processos.

No Brasil no final do ano de 2008, surge uma nova instituição neste contexto emergente, uma instituição responsável por agregar, educação, ciência e tecnologia na formação dos cidadãos: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). A partir do entendimento desta instituição como uma política pública, tornou-se um importante elo entre a sociedade e o governo, pois é fruto e objeto de uma política de expansão e de remodelação da Educação, Profissional e Tecnológica (EPT) em nosso país. Essa nova institucionalidade acabou potencializando/acelerando o processo de democratização do ensino no Brasil, pois a partir de estruturas pré-existentes ofertantes da modalidade de Educação, Profissional e Tecnológica (EPT) abriu-se para a Educação Básica (nível Médio) e a Educação Superior (Bacharelados, Licenciaturas e cursos Tecnológicos), incluindo ainda cursos de Pós-Graduação tanto *lato sensu*, quanto *stricto sensu* no âmbito da Rede Federal.

O surgimento desta nova arquitetura institucional efetivada a partir da implementação da Lei nº 11.892/08 (os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), se apresenta como um “novo” modelo pedagógico-institucional não só para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas também – e de forma bastante significativa – para a Educação Superior. Essa institucionalidade articula-se com uma perspectiva de Política Pública (PACHECO, 2011, p. 18) diferente daquelas adotadas em outros espaços que ofertam Educação Superior, por exemplo as Universidades. A ressignificação desta perspectiva acaba alinhando-se com os conceitos de justiça e política social (BIANCHETTI, 2001, p. 95), de forma a constituir-se como uma política educacional (MARTINS, 1993, p. 19). Não podemos deixar de considerar que este modelo pedagógico-institucional tem como compromisso a “intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 14), questões antes não trazidas para o debate de outras Instituições de Ensino no que se refere a sua missão do espaço educativo junto à sociedade, é nesse contexto multifacetado que compreendemos tanto os sujeitos, quanto a própria instituição em um contexto emergente ligado essencialmente ao mundo do trabalho.

Desta forma, temos o contexto emergente no qual a Educação Superior nesse cenário se apresenta, esta perspectiva surge a partir da ideia trazida por Morosini (2014). A pesquisadora reconhece como sendo um contexto emergente o movimento de transição

e produção do conhecimento dentro do cenário da Educação Superior, tendo ainda como principal característica deste conceito está a sua mutabilidade, pois nesta perspectiva, o contexto emergente se insere e se estabelece sob uma conjuntura de mudança. Em seus estudos sobre a Educação Superior e suas articulações com outras temáticas transversais como qualidade, formação docente, internacionalização, entre outras, a construção do contexto emergente se baseia na ideia de um momento histórico cheio de possibilidades, um momento contemporâneo onde o espaço universitário passa por profundas transformações, em especial na sua concepção e o seu papel junto a sociedade. Para a autora, o contexto emergente se coloca como sendo um entremeio entre um modelo universitário conhecido como tradicional focada no bem social, e um modelo de educação universitária percebido a partir de uma perspectiva contemporânea, ou ainda, neoliberal, onde seus esforços acabam sendo focalizados para o bem individual. Morosini (2014) complementa esta ideia trazendo como uma importante variável na construção dos contextos emergentes, as percepções do Global-Norte e do Global-Sul, pois os contextos emergentes acabam por se modificar de forma bastante significativa a partir de sua geográfica, já que ela por sua vez, acaba posicionando as nações junto aos então países desenvolvidos.

A partir das questões aqui apresentadas, surge nosso problema de pesquisa: Como os gestores (Coordenadores de Cursos Superiores) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, percebem as suas práticas de gestão no contexto da diversidade do alunado dos Cursos Superiores de Tecnologia? Na tentativa de responder a essa problemática de pesquisa, esse estudo tem como objetivo principal, compreender a forma que os modelos de Gestão da Educação Superior desenvolvidos no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstanciam frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva dos gestores. E, nesse sentido, por objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar os modelos de Gestão da Educação Superior nos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre; (2) verificar como os coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre percebem a diversidade do alunado presente em seus cursos; e (3) apontar elementos que possibilitem a compreensão dos contextos emergentes no qual se inserem os Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

Grande do Sul – Campus Porto Alegre, e também da própria instituição, a partir da percepção dos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia.

De forma a atingir os objetivos propostos, nos utilizamos da abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) na busca pela compreensão do fenômeno da Gestão da Educação neste contexto emergente que se situa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, na perspectiva exploratória (GIL; 2008, SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014) presente no estudo de caso (YIN, 2001). Na produção dos dados, utilizaremos as questões da *Policy Cycle Approach* ou Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), focalizando nossos esforços no Contexto da Prática (VIDOVICH, 2002). Como instrumentos além da análise documental (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), a entrevista de caráter semiestruturada (HAGUETTE, 2003). Já a análise dos dados será desenvolvida a partir da articulação entre a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) e o Paradigma Multidimensional da Administração da Educação (SANDER, 2007).

Esta investigação está sistematizada de forma a expor diferentes aspectos da Gestão da Educação Superior no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre. No Capítulo 1 deste estudo, apresentamos uma panorama geral deste estudo, expondo alguns elementos importantes no tocante a Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos Institutos Federais; o Capítulo 2 busca contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica junto aos diferentes momentos históricos que auxiliaram na consolidação da modalidade; no Capítulo 3, buscamos expor o processo de construção da institucionalidade trazida com os Institutos Federais, apresentando ainda o cenário no qual se desenvolve a investigação; no Capítulo 4 centramos nossos esforços na compreensão da relação estabelecida entre Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica a partir dos seus Cursos Superiores de Tecnologia.

O Capítulo 5 traz os aportes teóricos na construção desta investigação, buscando demonstrar a emergência no qual se instala sob o campo de estudo da Gestão Educacional; o Capítulo 6 busca a partir da perspectiva de construção de Estados do Conhecimento trazer para a reflexão a forma como a comunidade de pesquisa percebe os processos de Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; já o Capítulo 7 expõe as estratégias metodológicas adotadas na construção deste estudo, incluindo ainda as questões metodológicas balizadoras desta produção; no

Capítulo 8 buscamos expor as diferentes olhares dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre sobre a Gestão da Educação Superior na instituição, desde a construção de um perfil destes coordenadores, os modelos de gestão estabelecidos, a diversidade presente no corpo discente e a configuração do contexto emergente neste cenário, e por fim, no Capítulo 9 apresentamos nossas considerações finais sobre o desenvolvimento e resultados desta investigação.

Compreender a forma como os processos de Gestão da Educação Superior se efetivam neste complexo no qual se situa o IFRS – Campus Porto Alegre, é imprescindível para a discussão científica, em especial na perspectiva de contexto emergente trazida neste estudo. O contexto de mudanças trazidos com o surgimento deste espaço educacional em função a sua arquitetura pedagógica-institucional diferenciada, faz com que os processos de Gestão Educacional sejam (re)pensados constantemente, no sentido de (re)significar processos já cristalizados dentro da EPT no Brasil, de forma que muitos destes processos devam ser (re)inventados/aprimorados, a luz do que determina a legislação. O estudo apresentado aqui nesta dissertação foi desenvolvido com o apoio do Centro de Estudos em Educação Superior da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEES/PUCRS²), alinhando-se ainda com as pesquisas em desenvolvimento sobre a Educação Superior e Contextos Emergentes.

² O CEES é um centro de pesquisa interdisciplinar que busca desenvolver conhecimentos dentro da temática da Educação Superior nos níveis institucional, nacional e internacional. As investigações desenvolvidas junto ao centro articulam-se a projetos de pesquisa inovadores, reconhecidos e apoiados por agências de fomento (Projeto CNPq Produtividade, Projeto CNPQ Universal, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX CNPq/FAPERGS).

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Como colocamos anteriormente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil sofreu/sofre uma série de transformações ao longo do tempo, transformações estas advindas principalmente em função dos modelos de Gestão da Educação implementados no Brasil, influenciados pelo avanço tecnológico, o estudo sistemático da administração a partir do fenômeno organizacional emergente advindo da Revolução Industrial e o enfoque tecnoburocrático articulado junto a este processo (SANDER, 2007, p. 28). Segundo Vieira (2014, p. 63), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se constitui como um intenso processo de disputas dentro do campo político, econômico e também social, desta forma alguns momentos da história possuem impacto bastante significativo no que se refere a esta modalidade da Educação Brasileira no Período Republicano. Segundo o autor, podem ser delimitados, quatro momentos históricos que são compreendidos como marcos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: A criação das Escolas Federais de Aprendizizes Artífices (EFAA's) pelo presidente Nilo Peçanha (1909); a criação do Sistema S, das Leis Orgânicas para a Formação Profissional e a Reforma da Educação Profissional (1940); a promulgação da Lei 5.692/68 que torna compulsória a Educação Profissional de forma integrada ao Ensino Secundário (1971); e a Reforma da Educação Profissional (1997).

Acreditamos que os marcos citados por Vieira (2014, p. 63), se consolidam em função dos diferentes contextos no qual a Educação Profissional foi colocada junto a sociedade e também do Estado. O autor pontua momentos fundamentais na construção dos diferentes modelos de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil entre os anos de 1909 e 1997, levando em consideração principalmente os marcos legais da consolidação desta modalidade de educação a partir da análise destes documentos. Em 2008, a Educação Profissional e Tecnológica acaba adquirindo uma nova conformação no Brasil, tanto em função das suas finalidades e dos seus objetivos, surge então a Lei nº 11.892 que além instituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), cria uma nova institucionalidade que marca este novo momento no país, os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

Nesse sentido, acreditamos que seja interessante incorporar a criação dessa nova institucionalidade como um marco no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Tavares (2012) em seu estudo sobre a evolução da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, em especial as etapas históricas da construção da Educação Profissional no Brasil, traz para a reflexão além do contexto histórico de construção dos diferentes projetos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) implementados no Brasil, o cenário político, econômico e social das épocas; o papel da Educação Profissional tinha nesse contexto; e pôr fim a relação existente entre a Educação Profissional e Ensino Propedêutico. Tavares (2012, p. 3) faz este apanhado histórico (*figura 01*) a partir de cinco perspectivas distintas, (1) Primórdios da Educação Profissional no Brasil (1500-1889); (2) O Ensino Profissionalizante no Brasil: a educação dos “desvalidos” (1890-1955); (3) A teoria do Capital Humano³ e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984); (4) Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002); e (5) A Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010).



Figura 1. Síntese das etapas históricas do processo de construção/consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Antes mesmo de analisarmos o período no qual a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surge no Brasil, é interessante compreendermos a sua gênese, os primórdios da Educação Profissional no Brasil deram-se a partir da invasão portuguesa em 1500 como o início do processo de escravização dos índios na extração de madeira, no manejo da agricultura e da mineração, posteriormente sendo substituídos pelos

³ A Teoria do Capital Humano coloca como fundamental o investimento na educação, quanto maior for esse investimento, maior será a possibilidade de tornar o indivíduo mais competente na perspectiva do ingresso no mercado de trabalho, já que sua escolarização poderá garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Dessa forma, o indivíduo se torna responsável por sua condição social, na educação fica depositada toda a expectativa de melhoria dos mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

escravos advindos do continente africano, indo até 1989. Neste momento histórico, a Educação Profissional era desnecessária, já que as atividades eram desenvolvidas pelo trabalho de índios e escravos que não tinham necessidade de uma profissionalização de suas atividades (mesmo com a instalação das primeiras indústrias no Brasil, no final do século XIX), o aprendizado do trabalho se dava a partir do próprio trabalho. A elite da época, não via com muito apressamento o trabalho manual, nutria nas palavras de Tavares (2012, p. 3), um certo “desprezo”, uma não valorização do mesmo, o que explicaria em parte o desinteresse pela oferta de Educação Profissional.

Entre o final do século XIX e início da Segunda República, a Educação Profissional era vista pela sociedade da época como filantropia ou caridade (FONSECA, 1961), atuando ainda como mecanismo de regulação social (1890 e 1955). A organização da educação brasileira durante a Primeira República, foi fortemente influenciada pela perspectiva positivista, que tinha como bandeiras a educação laica, a ampliação da oferta de educação escolar pública e a substituição da educação clássica e literária pela científica (TAVARES, 2012, p. 4). Nessa perspectiva, surge no Brasil um grupo social excluído da vida cidadã, principalmente no que tange aos seus direitos: os “desvalidos”, aqui compreendidos como as pessoas com deficiência, negros, indígenas, órfãos, entre outros, essa condição tinha como característica a não possibilidade desses sujeitos de garantirem a manutenção de sua subsistência, em especial a sua dificuldade em adentrar e permanecerem no mundo do trabalho. Nesse sentido, em 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha cria as Escolas Federais de Aprendizes e Artífices (EFAA's), através do Decreto nº 7.566⁴, instituindo assim a Rede Federal de Educação Profissional (RFEP) no Brasil.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909).

⁴ O decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época, essas escolas tinham uma função mais voltada para a inclusão social do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. **Ver mais em:** MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma Escola para Aprendizes Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. In: **Revista HOLOS**, ano 28, v. 2, 2012.

A Grande Depressão, ocorrida em 1929 nos Estados Unidos (*Wall Street Crash*), teve impacto direto na economia brasileira, nas exportações de produtos agrícolas, em especial o café, essa crise enfraqueceu as oligarquias cafeeiras, possibilitando assim o surgimento de uma nova elite, a burguesia industrial, que estimulou fortemente a manutenção das Escolas Profissionais, pois elas seriam fundamentais para a capacitação da classe trabalhadora. Aqui, temos a fase embrionária do processo de capacitação profissional no Brasil, já que o desenvolvimento industrial nesta época, mesmo intenso, ainda não demandava de forma pungente uma grande quantidade de trabalhadores qualificados, porém, a modalidade profissional da educação ganha contornos “assistencialistas”, pois ela acaba sendo uma alternativa para o governo na tentativa tornar aqueles cidadãos desprovidos de fortuna, úteis para a sociedade, retirando-os da criminalidade emergente.

O processo de industrialização no Brasil, teve seu início nos anos de 1930 e 1940, porém em 1950 que este processo se efetivou a partir da instalação de empresas multinacionais no país, ou seja, o Brasil acaba aproximando-se do capital internacional, passando então a solicitar investimentos para a qualificação da mão-de-obra para esta nova fase desenvolvimentista, a partir de acordos internacionais⁵. Nesse momento, o Brasil abandona o modelo agrário-exportador e adota o modelo nacional-desenvolvimentista durante o governo de Juscelino Kubitschek, mesmo com o início da Ditadura Militar em 1964, este movimento nacional-desenvolvimentista apoiado pelos interesses do capital internacional se manteve. Fica evidente neste contexto que a escolarização dos trabalhadores acaba configurando-se de forma fundante para o desenvolvimento industrial do país. Em busca de ascensão social os egressos do ensino secundário, iniciaram um processo de pressão no governo a fim de ingressarem ao Ensino Superior, na tentativa (bem-sucedida do governo) de acalmar esse movimento, inicia-se o processo de estímulo a ampliação do Ensino Profissionalizante do Brasil, que, ao mesmo tempo que qualifica estes egressos, os insere no mundo do trabalho e ainda alivia a pressão da sociedade sob o governo no que se refere a ampliação de vagas nas universidades. Não podemos deixar de pontuar que durante a Ditadura Militar, o acesso

⁵ Uma série de acordos foram firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) objetivando a criação de convênios/intercâmbios de assistência técnica e cooperação financeira à EDUCAÇÃO PROFISSIONAL brasileira. **Ver mais em:** ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo: Autores Associados, Editora Cortez, 1982.

à universidade por parte da população possibilitaria um risco de agravar ainda mais os movimentos de contestação ao regime político.

Em 1961, temos a primeira tentativa de equivalência entre o Ensino Técnico e ensino propedêutico, com a implementação da Lei nº 4.024, pois os alunos egressos do ensino secundário de caráter profissionalizante, teriam a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, porém, este ingresso era limitado a área de formação técnica deste egresso, ou melhor, o egresso poderia apenas prestar exames para os cursos superiores relacionados à sua formação técnica, já aqueles que curvam o ensino propedêutico tinham seu trânsito formativo livre⁶ (figura 02), podendo escolher livremente qual carreira seguir (VIEIRA, 2014, p. 67). Em 1971, com a Lei nº 5.692, traz a obrigatoriedade da profissionalização no ensino secundário, mas em função da falta de condições materiais para a efetivação da legislação, o efeito da mesma foi contrário, acabou ampliando as diferenças entre as escolas de ricos e pobres, conseqüentemente aumentando o distanciamento entre educação propedêutica e profissional.

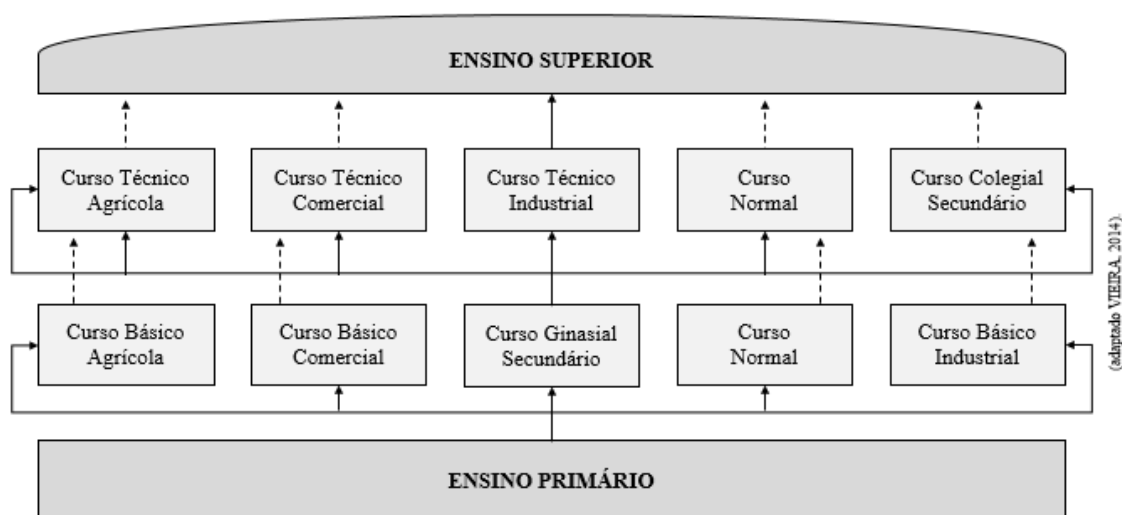


Figura 02. Articulação entre os níveis de ensino a partir das Leis Orgânicas nº4.048/42 e nº 9.613/46 do ensino profissional e propedêutico no acesso à Educação Superior.

Antes da implementação da Lei nº 5.692/71 tínhamos instituições de ensino que já haviam de certa forma se especializado na oferta de cursos técnicos, Vieira (2014, p. 70) aponta ainda a existência de outras que continuavam a ofertar ensino propedêutico camuflado de profissionalizante. A maioria das instituições acabara por não conseguir

⁶ Vieira (2014, p. 67) evidência junto a articulação entre os níveis de ensino colocados junto as Leis Orgânicas de 1942 e 1946, que aos concluintes do curso normal, fora permitido o ingresso em cursos superiores de Filosofia; já aqueles egressos dos cursos Técnico Agrícola, Comercial e Industrial a Educação Superior deveria estar diretamente relacionada com a área do curso concluído.

atender nenhum dos objetivos elencados para o ensino secundário, propedêutico, e o profissionalizante. O fracasso da implementação da referida lei, fez com que o Estado – posteriormente – fizesse uma nova tentativa, com a Lei nº 7.044/82, deixando a cargo das escolas optarem pela oferta do ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante. De qualquer forma, a perspectiva de criação de uma escola única para todos, que englobasse tanto a educação propedêutica quanto a profissional não se efetivou neste período. De qualquer forma, a perspectiva de criação de uma escola única para todos, que englobasse tanto a educação propedêutica quanto a profissional não se efetivou neste período.

A década de 80, foi marcada pelo processo de redemocratização do Brasil, a partir do processo de Reforma do Estado, sob a perspectiva da lógica neoliberal⁷, neste período, o Brasil passou por mais uma crise profunda, em função da estagnação econômica enfrentada pela América Latina. A partir da lógica neoliberal, o Estado é o culpado pela crise mundial do capital, onde o desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados (PERONI, 2010). A Reforma do Estado teve como fio condutor o sucateamento das instituições estatais e posterior privatização das mesmas, aliada a terceirização de serviços públicos essenciais. A educação profissional acompanhou esse movimento, passando por um processo de estagnação profunda, a partir de tentativas de privatização do ensino público e a terceirização dos serviços (SGUISSARDI, 2011).

Com as novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo, principalmente no que se refere as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos acabaram tornando-se as justificativas usadas na promoção das reformas educacionais, em sua maioria financiadas por organismos financeiros internacionais. A legislação educacional, passa na década de 1990, por modificações profundas com o governo do então Presidente da república Fernando Henrique Cardoso, mudanças estas relacionadas a regulamentação do Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariado deste ramo de ensino pela rede privada, como define Tavares (2012, p. 08). A educação nesse sentido, acaba por consolidar-se como um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado.

⁷ As raízes da corrente neoliberal se encontram na *Teoria do Estado* formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Nesse processo, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado de forma democrática (AZEVEDO, 2001, p. 09).

Nesse período, a Educação Profissional focaliza seus esforços na formação de um novo tipo de cidadão-trabalhador, a partir da perspectiva de atendimento as novas demandas do mundo e do mercado de trabalho, diferentes de épocas anteriores, aqui o próprio trabalhador começa a ser responsável pelo domínio das competências profissionais necessárias para o desempenho de suas funções junto ao mundo do trabalho, outrora, o empresariado com a ajuda do governo fomentava esta qualificação. Dessa forma, este tipo de formação atraía principalmente os jovens que queriam ingressar junto ao mercado de trabalho após o término do curso técnico, e também egressos dos cursos tecnológicos⁸ que atentos as modificações do cenário, se dispunham a atualizar seus saberes, ou seja, o foco estava nos jovens e adultos que desejavam manter seu índice de empregabilidade alto.

Em função das constantes transformações que estavam ocorrendo no Brasil, em especial as transformações advindas da economia e a forma com que elas impactavam diretamente a forma de se conceber a Educação Profissional e agora Tecnológica, cria-se um sistema paralelo de educação, de um lado, temos o surgimento de uma estrutura que normatiza ao Ensino Técnico e Tecnológico e de outro um sistema para o Ensino Regular, reforçando novamente a dualidade estrutural. O Decreto nº 2.208/97 cria matrizes curriculares do Ensino Médio para estudantes que buscavam uma formação de caráter técnico (uma formação concomitante ao Ensino Médio e outra a posteriori, podendo ambos ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes. Tavares (2012) aponta que esta dualidade estrutural cumpre um papel fundamental para o governo da época: fazer com que as Escolas Técnicas formem profissionais que sigam diretamente para o mundo do trabalho, ao invés da Educação Superior; baratear o custo da formação técnica tanto na rede pública quanto na rede privada onde o empresariado da Educação Profissional poderia oferecer mensalidades a preços competitivos (na relação custo-benefício); e por fim, modificar estruturalmente os cursos de caráter profissional, possibilitando que os egressos possam adentrar com certa agilidade no mundo do trabalho, mas principalmente que as instituições formadoras possam flexibilizar os currículos dos cursos, de forma aos

⁸ No final da década de 60, com a Lei Federal nº 5.540/68, nascem no Brasil os Cursos Superiores Tecnológicos, conhecidos na época por Cursos Superiores de Curta Duração, em sua gênese, tinham como finalidade proporcionar uma habilitação intermediária entre o grau médio e o superior para o exercício profissional. Jucá, Oliveira e Souza (2010, p. 03) apontam ainda que da forma como esses cursos foram criados, fizeram com que os mesmos entrassem em “descrédito, principalmente, por que desde a sua origem o preconceito tem contaminado sua execução, pois a Educação Profissional carrega, desde o seu início no Brasil, a vinculação de uma educação voltada para os desvalidos da sorte”.

mesmos poderem se adaptar com maior facilidade as demandas mercadológicas da sociedade.

Entre os anos de 2003 e 2010, inicia-se um processo de retomada da expansão da Educação Profissional e Tecnológica, a partir de uma nova concepção de Educação Profissional alinhada à justiça social e equidade voltada para as camadas menos privilegiadas da população historicamente excluídas dos processos escolarizantes formais. O governo Lula (2007 – 2010) e posteriormente o governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016) tiveram como ponto nevrálgico a implementação de uma série de programas sociais voltados às camadas menos favorecidas da população. Se antes tínhamos as privatizações como caminho, agora temos de forma muito marcada as parcerias público-privadas, com repasses de verbas públicas para as instituições privadas, objetivando assim o atendimento de demandas sociais que o Estado, por ventura, tenha dificuldade de atender, como por exemplo a educação, podemos citar o Programa Universidade para Todos – ProUni (BRASIL, 2005) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2001).

Em 2008, a Educação Profissional e Tecnológica passa por um processo de reconfiguração, a partir da implementação da Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), e também cria uma nova institucionalidade para dar conta de uma nova concepção de Educação Profissional, balizada sob os princípios de igualdade, equidade e justiça social. Esta nova institucionalidade se efetiva a partir a partir da combinação de diferentes instituições públicas federais que ofertaram educação profissional, passando a integrarem uma única autarquia. A Educação Profissional e Tecnológica a partir desta nova reformulação, passou a incorporar em seu staff a Educação Superior, concorrendo de certa forma com as Universidades Federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito, porém, dentro da Educação Profissional e Tecnológica a prioridade se estabelece na oferta de cursos superiores na formação de docentes, cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas estratégicas, do ponto de vista econômico.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica acaba objetivando o desenvolvimento do Brasil por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, levando em consideração além das demandas da sociedade, principalmente os arranjos produtivos locais; formar professores para a Educação Básica em especial nas áreas da Ciências; e formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional,

focalizando seus esforços no atendimento a jovens e adultos da classe trabalhadora e classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas.

A educação superior, sabe-se, é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio-democráticos desses países e de seu sistema educacional (SGUISSARDI, 2000, p. 12).

No retrospecto que apresentamos, podemos perceber que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ao longo dos anos, seguiu no caminho de superar uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica pautada exclusivamente como meio de “ajuste social” daqueles tido como “enfeitados”, reconhecendo a importância desta modalidade na formação de cidadãos-trabalhadores no fomento ao desenvolvimento social e econômico, tanto dos sujeitos, quanto do Estado. Porém, fora evidenciado também, a forma como a evolução desta Rede andou de mãos dadas com a dualidade estrutural entre o ensino profissionalizando e o ensino propedêutico, revelando o movimento dialético que impulsiona a luta de classes em uma sociedade capitalista (TAVARES, 2012, p. 11). Temos no final do século XX e com o início do século XXI a coexistência de políticas “públicas” fortemente marcadas pelos ideais neoliberais e as políticas de caráter cunho democrático-popular.

Dessa forma, temos o surgimento na história da educação brasileira, um novo paradigma educacional, onde temos o atendimento de sujeitos historicamente excluídos das possibilidades de estudo advindas da Educação Profissional, incluindo a esta modalidade a Educação Superior, até então entendida apenas como sendo de direito da elite burguesa do país. Pensar na Educação Superior na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, faz com que novas possibilidades de articulação na formação dos sujeitos e na qualificação de pessoal de nível superior sejam efetivadas, para o desenvolvimento da nação. No final dos anos 2000 a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) alcançou números impressionantes, números estes nunca vistos no Brasil, essa expansão significou o aumento na oferta de vagas, de instituições e principalmente a interiorização desses espaços de formação.

3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS): O SURGIMENTO DE UMA INSTITUCIONALIDADE⁹

Em abril de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e nesse documento, aparece a necessidade de se repensar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, de forma que ela seja desenvolvida e articulada não apenas para a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, mas sim que seja uma possibilidade de emancipar esses sujeitos. Neste documento, surge a possibilidade de modelo de reorganização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, de forma que este (re)arranjo possibilite uma atuação integrada e situada regionalmente (NASCIMENTO; QUIRINO, 2012, p. 10). Ao final do ano de 2008 é implementada no Brasil a Lei nº 11.892, que propõe um novo modelo de educação para esta modalidade da Educação Profissional junto ao Sistema de Educação Brasileiro (SEB), um modelo pautado na reordenação da então Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)¹⁰. A nova legislação ainda traz consigo mudanças mais significativas do que a reordenação das instituições já existentes pertencentes a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cria uma instituição responsável por atender as demandas advindas do mundo do trabalho, a partir dos princípios de equidade e justiça social: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

Como coloca Amaral (2010), a Lei nº 11.892/08 cria uma nova instituição responsável por agregar ciência, trabalho e tecnologia na construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade, faz deste novo modelo de instituição um suporte efetivo para as políticas públicas de transformação social através da educação, ou seja, essa nova instituição acaba atingindo um novo patamar em relação a função social das instituições de ensino, principalmente no que diz respeito a relação imbricada existente entre a Educação Profissional e Tecnológica e o Mundo do Trabalho. A Lei nº 11.892/08 além de instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica

⁹ O surgimento da institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pode ser percebido a partir do processo histórico de consolidação/formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme exposto no Anexo I.

¹⁰ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do Sistema Federal de Ensino é composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVUF's), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (CPII).

e Tecnológica (RFEPT), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), uma nova instituição que emerge a partir do reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois utilizou estruturas (e também instituições) pré-existentes (Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, Unidades Descentralizadas de Ensino – UNDE's, Escolas Agrotécnicas – EAT's, Escolas Técnicas Federais – ETF's, e Escolas Vinculadas a Universidades – EVU's) que deixaram de existir para formar os Institutos Federais¹¹ gozando de prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Do reordenamento¹² surge então os 38 (trinta e oito) Institutos Federais em todo o território nacional (*figura 03*), alguns Estados acabaram por ganhar mais de um Instituto (*tabela 01*)¹³, como é o caso do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, respectivamente 3 (três) e 5 (cinco) instituições.



Figura 03. Mapa esquemático do Brasil com a distribuição e a quantidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por Estado brasileiro e o Distrito Federal.

¹¹ A organização dos Institutos Federais ocorreu – inicialmente – a partir da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, onde foram apresentadas propostas de elaboração da nova institucionalidade a partir da “fusão” das já existentes.

¹² O reordenamento trazido com a Lei nº 11.892/08 tendo como base as estrutura pré-existentes da EPT Federal, acabou não englobando todas as instituições pertencentes a até então Rede de Educação Profissional e Tecnológicas. Estas instituições de ensino, optaram por permanecerem com sua identidade institucional, não aderindo dessa forma ao projeto proposto junto a Lei nº 11.892/08, como é o caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ e de Minas Gerais – CEFET/MG; da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro; e ainda algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

¹³ A distribuição do número de Institutos Federais nos Estados da federação, se deu em função dos arranjos firmados a partir da chamada pública nº 002/2007, contando com a adesão ou não das diferentes instituições que compunham a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, de forma a respeitar a vocação dessas instituições no âmbito da oferta de cursos e a sua consolidação no espaço no qual estava inserida. **Ver mais em: BRASIL.** Ministério da Educação. Chamada Pública nº 002/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007.

Tabela 1. Listagem dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país e seus respectivos Estados.

SIGLA	ESTADO	INSTITUTO FEDERAL	Nº TOTAL DE INSTITUIÇÕES POR ESTADO
AC	Acre	Instituto Federal do Acre	1
AL	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas	1
AP	Amapá	Instituto Federal do Amapá	1
AM	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas	1
BA	Bahia	Instituto Federal da Bahia Instituto Federal Baiano	2
DF	Distrito Federal*	Instituto Federal de Brasília	1
CE	Ceará	Instituto Federal do Ceará	1
ES	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	1
GO	Goiás	Instituto Federal de Goiás Instituto Federal Goiano	2
MA	Maranhão	Instituto Federal do Maranhão	1
MG	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Instituto Federal do Sul de Minas Gerais Instituto Federal do Triângulo Mineiro	5
MT	Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso	1
MS	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	1
PA	Pará	Instituto Federal do Pará	1
PB	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba	1
PE	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco Instituto Federal do Sertão Pernambucano	2
PI	Piauí	Instituto Federal do Piauí	1
PR	Paraná	Instituto Federal do Paraná	1
RJ	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro Instituto Federal Fluminense	2
RN	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	1
RS	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul Instituto Federal Farroupilha Instituto Federal Sul-rio-grandense	3
RO	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia	1
RR	Roraima	Instituto Federal de Roraima	1
SC	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina Instituto Federal Catarinense	2
SP	São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	1
SE	Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	1
TO	Tocantins	Instituto Federal do Tocantins	1
TOTAL DE INSTITUIÇÕES			38

Fonte: Lei ° 11.892/08 (BRASIL, 2008).

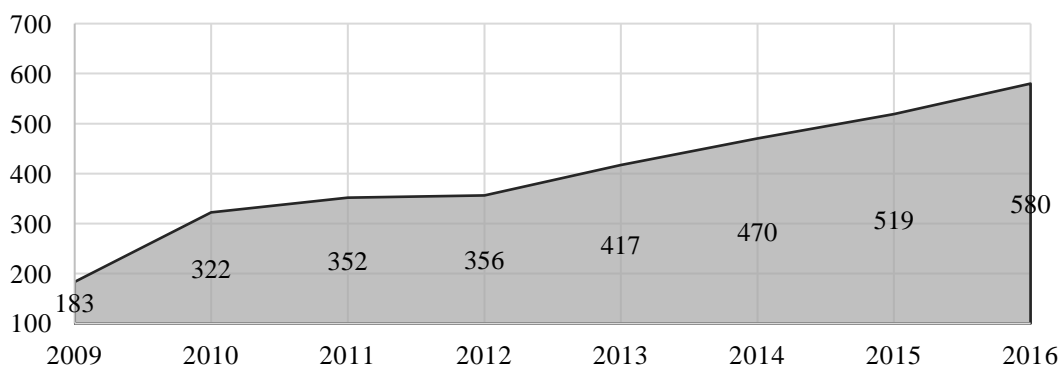
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 30), nascem assim “(...) procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre

Universidade e CEFET e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira”. Como dito anteriormente, a criação dos Institutos Federais (IF’s) acaba relacionando-se com um conjunto de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, a sua implementação tem como questões balizadoras: a expansão na oferta dessa modalidade de ensino em âmbito nacional propõe medidas de cooperação entre os entes federados, no que se refere à ampliação dos cursos técnicos/tecnológicos; desenvolvimento técnico e tecnológico local; desenvolvimento de tecnológicas aplicadas as demandas locais/regionais; fomento a educação superior; apoio à formação de docentes; e a valorização da formação técnica e tecnológica. Essa perspectiva reforça o compromisso da instituição com a formação humana e cidadã que precede à qualificação para o exercício de atividades laborais (BRASIL, 2010).

[...] cabe ressaltar que ao estabelecer esse compromisso [social], a instituição exerce uma função de intervenção na realidade social, ao incorporar setores sociais historicamente aliados do processo de modernização do Brasil. Assim, esse novo desenho de política pública de educação profissional e tecnológica legitima a importância de sua natureza pública a reafirma a educação profissional e tecnológica como instrumento de resgate da cidadania e transformação socioeconômica (SOUZA, 2014, p. 54).

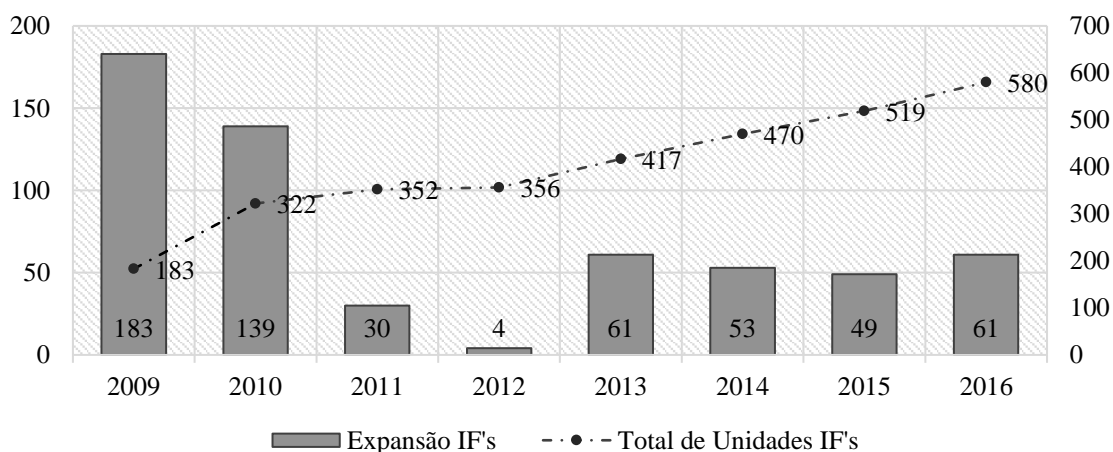
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s), acabam assumindo o papel de agentes colaboradores das políticas públicas nas regiões em que atuam, colocando-se como o elo de ligação entre o governo e a comunidade local/regional, sendo capazes de “criar oportunidades e redistribuição de benefícios sociais capazes de diminuir as desigualdades sociais”. São instituições “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” nos termos da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), tendo como objetivos diretos – segundo o seu art. 2º– ministrar educação profissional técnica de nível médio, priorizando cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, com vistas à capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica, realizar pesquisas aplicadas estendendo seus benefícios à comunidade; e desenvolver atividades de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Uma característica marcante da instituição é percebida a partir da sua constituição multicampi, cada um dos 38 (trinta e oito) IF's, possui um número de campus (algo como “unidades”) de forma a atender equânimente a região no qual está inserido. A criação dos campi faz parte do projeto de expansão¹⁴ da Educação Profissional e Tecnológica (*gráficos 01 e 02*).



Fonte: Rede Federal/MEC

Gráfico 01. Expansão da Rede de Educação Profissional de Tecnológica no que se refere ao número de campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2009 a 2016).



Fonte: Rede Federal/MEC

Gráfico 02. Relação entre o número total de unidades componentes da RFEPT e o número de expansão das unidades entre os anos de 2009 a 2016.

Observando o *gráfico 01*, perceberemos que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) no que se refere aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no período de 2010 e 2016, passou pela maior expansão de sua história. Desde a sua “criação” em 1909 até 2009, haviam 183 (cento e oitenta e três) instituições compondo a RFEPT, o que em média indica cerca de 1,83 instituições por

¹⁴ Mais dados sobre a Expansão da Rede federal de Educação, Profissional e Tecnológica a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ver APÊNDICE I.

ano, e em pouco mais de 7 (sete) anos chegou ao quantitativo de 397 (trezentas e noventa e sete) unidades, um crescimento de 216,93%, em relação ao período antecessor de 100 (cem) anos; ao todo, podemos aferir que na história da EPT, desde a sua gênese até o ano de 2016, foram implementadas – em média – 5,42 instituições de ensino de EPT. No *gráfico 02* estabelecemos uma relação entre o número total de IF's implementados entre 2009 e 2016; e os números da expansão das unidades dos campi dos IF's.

Até o ano de 2009, haviam sido implementados no Brasil 183 (cento e oitenta e três) aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, temos aqui um período de 100 (cem) anos. Em 2010 foram implementados mais 139 (cento e trinta e nove) campi do IF's, ou seja, em 1 (um) ano foram criadas cerca de 75,95% de unidades criadas em um período de 100 (cem) anos. Em 2010 esta expansão de unidades foi mais tímida, forma implementadas 30 (trinta) unidades. O ano de 2012, foi o que teve a menor taxa de expansão dos IF's, foram implementadas apenas 4 (quatro) campi; de forma crescente em 2013 foram implementadas 61 (sessenta e uma) unidades, e nos anos subsequentes (2014, 2015 e 2016) os números da expansão foram 53 (cinquenta e três), 49 (quarenta e nove), e 61 (sessenta e um) campi dos Institutos Federais.

O desenho curricular dessa nova instituição, tem como princípios em sua proposta político-pedagógica, a oferta da educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (PACHECO, 2011, p. 23). No estado do Rio Grande do Sul, o reordenamento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (REPT) se concretiza com a criação de três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IF-Sul); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), surge a partir da fusão de 4 (quatro) instituições ligadas a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Rio Grande do Sul, reconhecidas pela qualidade de ensino por elas ofertadas, tanto no que se refere a formação quanto a capacitação dos sujeitos. Unificaram-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET/BG), a Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS), a Escola Técnica da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ET-UFRGS), o Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Rio Grande (CTI-FURG) e a Escola Técnica Federal de Canoas (ETFC). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem sua reitoria na cidade de Bento Gonçalves, e atualmente se articula com um total de 17 (dezessete) campi (*figura 04*), a saber: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.



Fonte: Rede Federal/MEC

Figura 04. Mapa com a distribuição dos 17 (dezessete) campi (12 implantados e 5 em fase de implantação) e Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) atende cerca de 16 mil alunos, em 160 (cento e sessenta) opções de cursos técnicos (concomitantes e subsequentes) e cursos superiores (*tabela 02*), oferecendo ainda cursos de Pós-Graduação (*Lato e Stricto Sensu*) e outros cursos vinculados a programas do Governo Federal, como o Proeja e os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), contando com um quadro de 665 (seiscentos e sessenta e cinco) professores e 709 (setecentos e nove) técnicos-administrativos (*tabela 03*)¹⁵.

Tabela 02. Distribuição dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul em função do tipo e do campus no qual é oferecido¹⁶.

¹⁵ Dados disponibilizados junto ao portal virtual da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS (*ifrs.edu.br*).

¹⁶ Os dados constantes nesta tabela formam equacionados entre os meses setembro 2016 e outubro de 2017. Não fazem parte desse montante cursos ofertados/vinculados a Programas Governamentais como Mulheres

Campus IFRS	Cursos Médio	Cursos Superiores			Cursos Pós-Graduação		TOTAL
	Técnicos	Licenciaturas	Bacharelados	Tecnológicos	Lato Sensu	Stricto Sensu	
Bento Gonçalves	5	4	1	5	3	0	18
Canoas	5	1	0	3	0	0	9
Caxias do Sul	5	1	2	2	0	1	11
Erechim	7	0	2	2	0	0	11
Farroupilha	5	1	2	2	0	1	11
Feliz	4	2	1	2	1	1	11
Ibirubá	5	1	3	1	1	0	11
Osório	6	2	0	2	1	0	11
Porto Alegre	16	2	0	3	2	2	25
Restinga	8	1	0	3	0	0	12
Rio Grande	7	1	0	0	0	0	8
Sertão	2	3	2	4	1	0	12
Alvorada	5	0	0	0	1	0	6
Rolante	6	0	0	1	0	0	7
Vacaria	4	1	1	0	0	0	6
Veranópolis	2	0	0	2	0	0	4
Viamão	5	0	0	2	0	0	7
TOTAL	97	20	14	34	10	5	180
		68			15		

Fonte: ifrs.edu.br (2017).

Quadro 01. Distribuição dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação e Servidores Docentes nos diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Servidores Campi	Campi																	TOTAL	
	Alvorada	Bento Gonçalves	Canoas	Caxias do Sul	Erechim	Farroupilha	Feliz	Ibirubá	Osório	Porto Alegre	Restinga	Rio Grande	Rolante	Sertão	Vacaria	Veranópolis	Viamão		Reitoria
Servidores Técnico-Administrativos ¹⁷	27	98	42	48	49	42	40	53	42	72	45	76	30	96	25	11	27	129	952
Servidores Docentes	35	112	73	75	71	73	63	75	67	135	69	132	28	102	40	14	36	20	1220
TOTAL	62	210	115	123	120	115	103	128	109	207	114	208	58	198	65	25	63	149	2172

Fonte: SIGRH/IFRS (2017)¹⁸.

Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Formação Inicial Continuada (FIC), restringindo-se aos cursos ofertados na modalidade presencial e EAD da instituição.

¹⁷ Para fins de sistematização dos dados apresentados neste quadro, junto a categoria Servidores Técnico-Administrativos, incluímos todos os servidores da instituição que não ocupem o cargo de docente.

¹⁸ Dados referentes ao mês de outubro/2017 – SIGRH/IFRS.

Figueiredo (2014, p. 34) em sua pesquisa, traz para a reflexão o quão complexo é o contexto que se insere o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que poderemos vislumbrar a partir dos dados mostrados nas *tabelas 02 e 03*, porém, um aspecto importante que Figueiredo (2014) acaba não se atendo em seus estudos – em função do seu objeto de pesquisa – está na forma com esta complexidade no qual se insere a instituição se relaciona com os diferentes sujeitos componentes deste espaço educativo a partir da diversidade de cursos (verticalização do ensino¹⁹), dos campi e das regiões atendidas pela instituição. Esses aspectos apenas reforçam a ideia da diversidade dos sujeitos que se constituem dentro desse espaço educativo diferenciado. Diferenciado, pois parte de pressupostos que fundam um novo modo de olhar a educação nesta modalidade (profissional e tecnológica) de modo a incluir nela outros tipos de educação, como a Educação Superior que se coloca frente a esta arquitetura institucional de contexto emergente.

A complexidade no qual se apresenta o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), pode ser percebida a partir da construção da sua estrutura institucional (*figura 05*), esta forma de organização se apresenta junto ao Regimento Interno da Reitoria do IFRS (BRASIL, 2012), aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme resolução nº 020, de 17 de abril de 2012. O Regimento Interno da Reitoria (BRASIL, 2012) acaba por expor a estrutura e o funcionamento dos órgãos que a integram, conforme o estabelecido no Estatuto e no Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. A organização institucional em cada um dos campi é autônoma, porém acabam seguindo o modelo de organicidade macro (Reitoria), levando em consideração as devidas proporções dos campi.

¹⁹ A expressão “verticalização do ensino”, no âmbito dos Institutos Federais, não possui conotação hierárquica, mas sim acaba expressando uma das características dessa nova institucionalidade. A verticalização do ensino se refere ao percurso formativo possibilitado por essa nova conformação na EPT, alunos e professores transitam entre a educação básica e a pós-graduação dentro da instituição, como afirma Pacheco (2011, p. 14): “A organização pedagógica verticalizada, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado”.

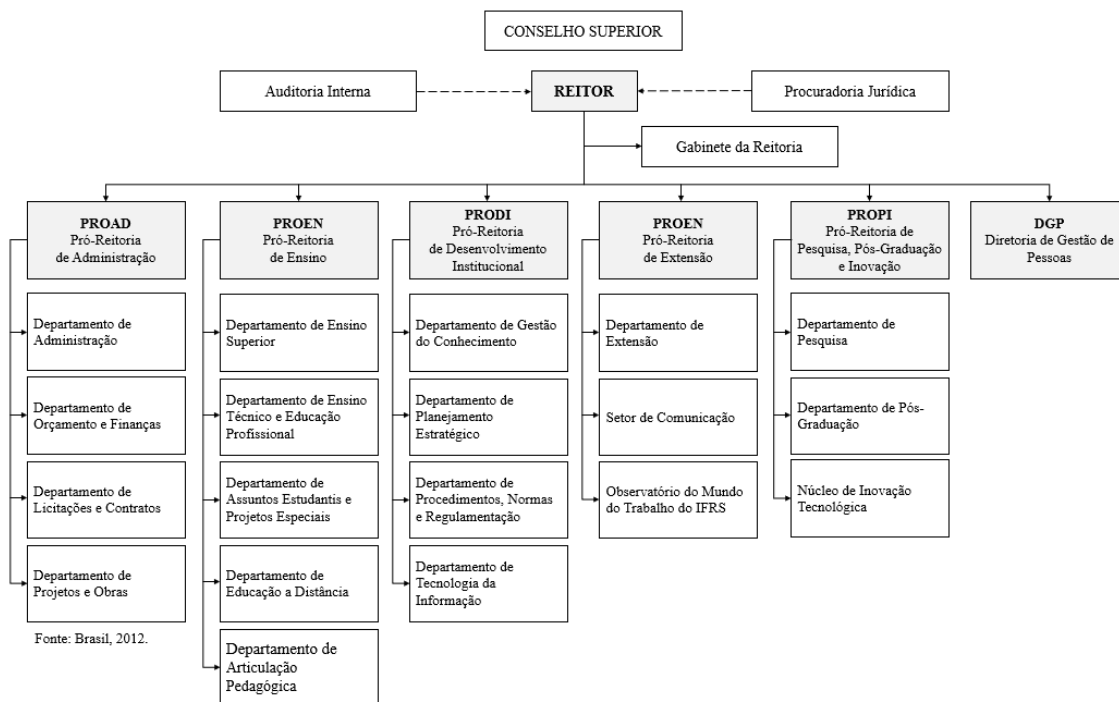


Figura 05. Estrutura organizacional da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A estrutura organizacional da Reitoria do IFRS se perfaz a partir da relação harmônica entre os seguintes órgãos e seus respectivos departamentos, a saber: A Pró-Reitoria de Administração (PROAD) é o órgão responsável pelas atividades e políticas de planejamento, administração, gestão orçamentária, financeira e patrimonial, sendo composta pelo Departamento de Administração, Departamento de Orçamento e Finanças, Departamento de Licitações e Contratos, e o Departamento de Projetos e Obras; A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) é o órgão responsável pelas atividades e políticas de ensino, articuladas à pesquisa e à extensão, sendo composta pelo Departamento de Ensino Superior, Departamento de Ensino Técnico e Educação Profissional, Departamento de Assuntos Estudantis e Projetos Especiais, Departamento de Educação a Distância, e Departamento de Articulação Pedagógica (BRASIL, 2012, p. 7-10).

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI) é o órgão responsável pelas atividades e políticas de desenvolvimento e a articulação entre as Pró-Reitorias e os Câmpus, sendo composta pelo Departamento de Gestão do Conhecimento, Departamento de Planejamento Estratégico, Departamento de Procedimentos, Normas e Regulamentação, e o Departamento de Tecnologia da Informação; A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o órgão responsável pelas atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais, sendo composta pelo Departamento de Extensão, o Setor de

Comunicação, e o Observatório do Mundo do Trabalho do IFRS; A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPI) é o órgão responsável pelas atividades e políticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, promovendo ações que garantam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo composta pelo Departamento de Pesquisa, Departamento de Pós-Graduação, e pelo Núcleo de Inovação Tecnológica; Já a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) é um órgão seccional do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal, que tem como competências: planejar, orientar, dirigir, coordenar e organizar processos de trabalho bem como executar toda a política de pessoal do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2012, p. 11-23).

Além das Pró-Reitorias e da Diretoria de Gestão de Pessoas, outros órgãos acabam compondo a estrutura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), como o Gabinete da Reitoria constitui órgão da administração superior do IFRS, sendo responsável por organizar, assistir, coordenar, fomentar, ouvir e articular a ação política e administrativa da Reitoria, composto então pela Chefia de Gabinete e pela Ouvidoria. A Procuradoria Jurídica tem por finalidade a execução dos encargos de consultoria e assessoramento jurídicos, a defesa judicial e extrajudicial do IFRS, bem como zelar pelo cumprimento das normas legais emanadas do poder público, assessorando o Reitor, sendo composta por um Procurador e por uma Chefia de Gabinete; da mesma forma a Auditoria Interna, sendo um órgão de controle responsável por fortalecer e assessorar a gestão, bem como racionalizar as ações e prestar apoio, dentro de suas especificidades no âmbito da Instituição, aos Órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao Tribunal de Contas da União, respeitada a legislação pertinente (BRASIL, 2012, p. 6-7).

3. 1 O CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS: O CENÁRIO DA PESQUISA

O campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS se constitui antes mesmo da própria consolidação da instituição. A história do campus Porto Alegre relaciona-se diretamente com a história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, desde a sua fundação em 1909 como Escola de Comércio de Porto Alegre e, mais tarde, Escola Técnica da UFRGS, até dezembro de 2008, quando tornou-se o Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A história do Campus Porto Alegre inicia em 1909 com a criação Escola de Comércio de Porto Alegre, um anexo à

Faculdade Livre de Direito, com 2 (dois) cursos em seu currículo: o Curso Geral, que tinha por objetivo habilitar funcionários para os cargos da Fazenda e às funções de guarda-livros e perito judicial, com dois anos de duração; e o Curso Superior, que habilitava para o acesso aos cargos do Ministério das Relações Exteriores, Corpo Consular, Atuário de Companhias, chefe de Contabilidade de Empresas Bancárias e Grandes Casas comerciais, cujo pré-requisito era o Curso Geral, também com dois anos de duração (BRASIL, 2014a, p. 52).

Em 1933, a Faculdade de Direito criou o Curso Propedêutico, com três anos de duração, substituindo assim o Curso Geral pelo Curso de Técnico Perito Contador, no mesmo ano, a Escola acaba adentrando a Legislação Federal no que se refere a Legislação Educacional. No ano seguinte, é criada a Universidade de Porto Alegre, tendo a Faculdade de Direito e sua Escola de Comércio integradas a esta nova Universidade. Em 1939, o Curso Técnico de Perito Contador é substituído pelo Curso de Contador, que posteriormente dá lugar ao Curso Técnico de Contabilidade. Em 1945, surge em Porto Alegre a Faculdade de Economia e Administração, dessa forma, a Escola de Comércio desvincula-se oficialmente da Faculdade de Direito e passa a fazer parte desta nova instituição de ensino. Em 1947, a Universidade de Porto Alegre passou a ser mantida pelo Governo Federal, sendo denominada Universidade do Rio Grande do Sul – URGs, em seguida, a Universidade passou a ser administrada pelo Governo Federal, agora com o nome de Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A Faculdade de Economia e Administração e, respectivamente, a Escola de Comércio, agora denominada Escola Técnica de Comércio, passaram a integrar o sistema federal, iniciando assim uma nova fase para a Escola.

Em 1954 é criado o Curso Técnico de Administração e, em 1958, o Curso Técnico de Secretariado. A autonomia da instituição veio somente na década de 60, quando a Escola passou a ter uma Direção própria, separada da Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1971, surge a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (pré-LDBEN) foram criados os cursos: Técnico em Operador de Computador (1975), posteriormente adaptado ao Técnico em Processamento de Dados (1989) e depois para Técnico em Informática (1999); Técnico em Transações Imobiliárias (1976); Técnico em Comercialização e Mercadologia (1979); Suplementação em Contabilidade (1987); Técnico em Segurança do Trabalho e de Suplementação em Transações Imobiliárias (1989).

Em 1996, a Escola Técnica da UFRGS coloca em funcionamento os cursos regulares de Técnico em Biotecnologia e Técnico em Química, e os Cursos Pós-Técnicos de Controle e Monitoramento Ambiental, Redes de Computadores e Suplementação em Processamento de Dados. Mais tarde, em 1997, iniciou-se o curso de Suplementação em Secretariado. Com seus novos cursos e sua nova visão do ensino técnico, em 1996 a Escola Técnica de Comércio da UFRGS passou a se chamar Escola Técnica da UFRGS. Em função das reformulações das legislações do ensino técnico no ano de 1996, a partir da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e os demais diplomas legais, a Escola Técnica passou a ministrar, no ano de 1999, somente cursos de educação profissional, tendo como pré-requisito para ingresso a conclusão do ensino médio.

No mesmo ano, a partir de um convênio (nº 124/99) firmado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, possibilitou a execução do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP²⁰, permitindo o investimento no valor de R\$ 1.883.512,55 (um milhão, oitocentos e oitenta e três mil, quinhentos e doze reais cinquenta e cinco centavos), a ser aplicado na expansão da Escola Técnica. Esses recursos foram aplicados em obras físicas, aquisição de equipamentos laboratoriais e administrativos e materiais de apoio ao ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014a, p. 54). O projeto de obra física permitiu a construção, em forma de anexo ao prédio central, de mais 2.700m² traduzidos em 4 (quatro) pisos, com 20 (vinte) novos laboratórios e salas de apoio. A Escola Técnica passou a utilizar, como frutos destes investimentos, 29 (vinte e nove) laboratórios, permitindo a expansão e melhor qualificação nas áreas de Química, Física, Biologia, Informática, Segurança do Trabalho e Língua Estrangeira. Como contrapartida destes investimentos a Escola Técnica se comprometeu com o aumento de matrículas nos diversos cursos da educação profissional.

Em 2008, a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul cumpriu 99 anos de existência, oferecendo 12 (doze) cursos técnicos presenciais, além do PROEJA, nos turnos da manhã, tarde e noite. Com a publicação da Lei nº 11.892 de 30 de dezembro de 2008, a então Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do

²⁰ O PROEP foi criado em 1997 e seu encerramento efetivo ocorreu em 2008. Os recursos eram repartidos em 50% de responsabilidade do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, 25% de responsabilidade do Ministério do Trabalho e o Fundo de Amparo ao Trabalhador, e os 25% restantes do Ministério da Educação. O PROEP “se mostrou uma adequação ao projeto neoliberal, pois estabeleceu relações com a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, com escolas estaduais e comunitárias e por acordos de financiamentos com as agências multilaterais” (SOUZA; DALAROSA, 2014, p. 28).

Sul acaba transformando-se e constituindo-se como o Campus Porto Alegre do IFRS. Atualmente, o Campus Porto Alegre oferece 16 (dezesesseis), 2 (dois) cursos de Licenciaturas, 3 (três) cursos Tecnológicos, 2 (dois) cursos de especialização e mestrado profissional respectivamente (*tabela 02*), além de cursos de extensão e capacitação profissional. Nesse sentido, antiga Escola Técnica da UFRGS (como ainda é conhecida), atual Campus Porto Alegre do IFRS, inicia uma nova fase de sua expansão, o que não era possível quando estava vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tanto em função da estrutura física e pedagógica (BRASIL, 2014a, p. 59). Em 2011 o Campus Porto Alegre entrou em funcionamento na sua nova sede, própria, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre (Rua Cel. Vicente, 281), em uma nova estrutura, com 48.000m², permitindo ao Campus ampliar a oferta de vagas e o número de alunos, além de novos cursos.

4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO EMERGENTE

No contexto de Educação Profissional e Tecnológica implementado a partir da Lei nº 11.892/08, surge uma nova possibilidade de se repensar os processos formativos em nível superior por parte dessa institucionalidade. A partir da perspectiva da justiça e inserção social através da educação, os IF's possuem como princípio em sua proposta político-pedagógica ofertar Educação Superior com atenção especial para os cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Essa nova institucionalidade tem como característica marcante a forma como articula-se com as diferentes etapas de ensino (*figura 06*), junto aos anos finais do Ensino Médio em 3 (três) perspectivas diferentes: Ensino Médio Integrado, Concomitante e Subsequente; ou ainda junto aos diferentes tempos e espaços da Educação Superior, como as Graduações, Licenciaturas e cursos de Tecnologia²¹, além de cursos na Pós-Graduação com seus Mestrados e Doutorados profissionais, inserindo-se assim no Sistema Universitário brasileiro (*figura 07*). O Sistema Universitário brasileiro traz consigo as diferentes arquiteturas institucionais, em especial na Educação Superior–Universitárias e Não Universitárias (CAVALCANTE, 2000, p.21), e é nesse contexto que se inserem os Institutos Federais, que mesmo oferecendo Educação Superior, não devem ser confundidos com uma Universidade, Faculdade ou Centro Acadêmico. Devemos levar em consideração o papel que cada uma dessas instituições possui dentro do sistema e do cenário nacional, por mais que a fluidez do tempo em determinados contextos seja contraditória.

²¹ Os cursos superiores do Bacharelado e Licenciaturas por serem como são ofertados também em instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), compreendemos que estes, em alguma medida, acabam bebendo da mesma fonte dos cursos de Tecnologias, sendo construídos sob a perspectiva da RFEPT.

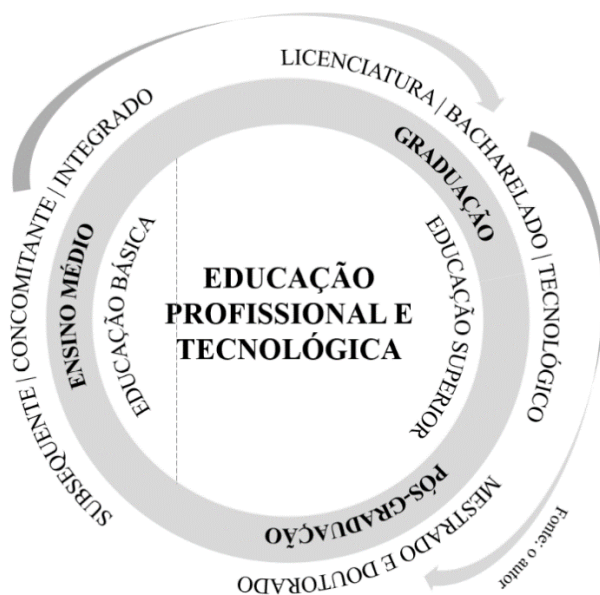


Figura 06. Representação da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica junto A Educação Básica e ao Ensino Superior.

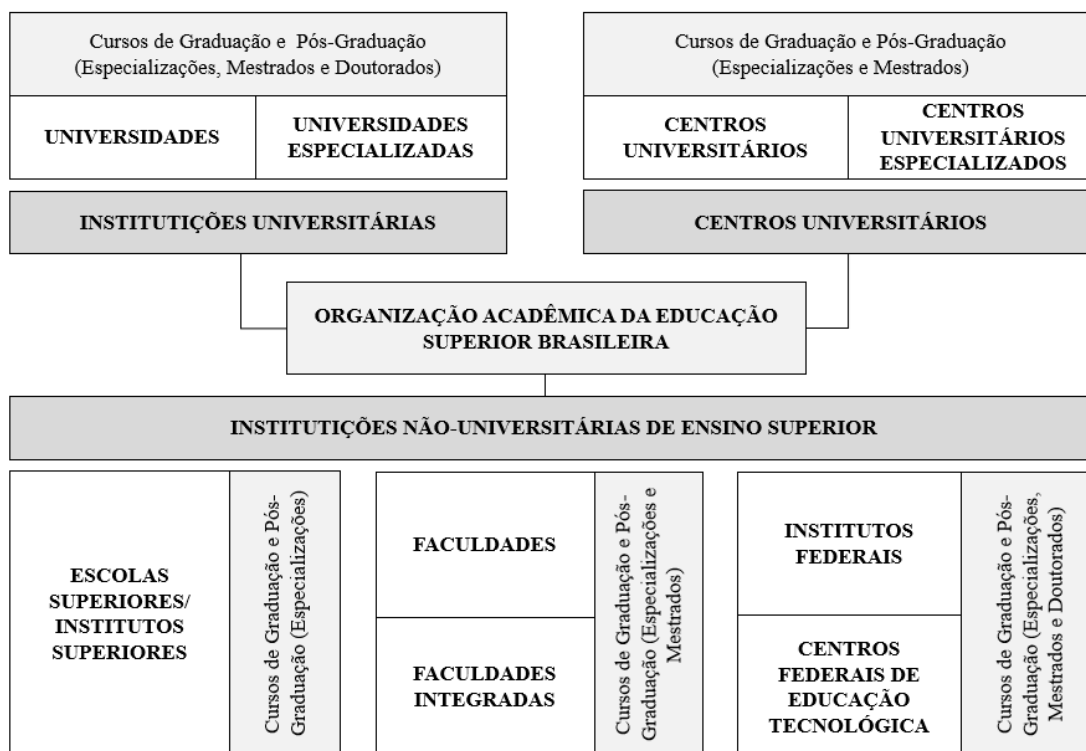


Figura 07. Organização acadêmica do Ensino Superior brasileiro na perspectiva dos diferentes tipos de instituição que estão inseridas no Sistema Educacional brasileiro e suas respectivas ofertas na Educação Superior.

A estrutura do Sistema de Educação brasileiro, na perspectiva de Morosini e Nascimento (2015, p. 190), acaba por fomentar uma “realidade baseada na cultura da aprendizagem mecânica”, ao nosso ver, muito próxima do que se entendia por EPT. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acabam sendo uma tentativa de

romper com essa “tradição”, tendo a aprendizagem da Educação Superior inserida a “práticas voltadas ao desenvolvimento humano e social, baseadas em indicadores de qualidade” (ibidem).

[Entende-se por educação de qualidade aquela que] considera o estudante um indivíduo, membro de uma família, de uma comunidade e cidadão do mundo, que aprende para se tornar competente em seus quatro papéis: defende e propaga os ideais de um mundo sustentável – um mundo justo, equitativo e pacífico no qual as pessoas se preocupam com o meio ambiente para contribuir a equidade intergeracional; leva em consideração o contexto social, econômico e o meio ambiente e configura o currículo como o programa para refletir essas condições específicas (MOROSINI, 2009, p. 173).

No Brasil a Educação Superior acaba centrando-se principalmente na produção do conhecimento, tecnologias e ainda a formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento a fim de atender as demandas oriundas do mundo do trabalho. A Educação Superior dessa forma acaba respondendo de forma direta a demandas emergentes da formação dos sujeitos já que prioriza, em um primeiro momento “a qualificação do desenvolvimento de estudantes para atuarem em diferentes carreiras, incluindo a de professor, dentre os quais poderão auxiliar na constituição e desenvolvimento da sociedade”, como afirma Santos (2014, p. 241).

A implementação da Lei nº11.892/08, como colocado anteriormente, traz profundas mudanças dentro do campo educacional no Brasil, já que acaba por (re)modelar a Educação Profissional e cria uma nova arquitetura institucional para que seja protagonista desse novo modelo. Essas mudanças, em sua maioria relacionam-se diretamente com o papel da educação como trampolim para a “equidade, justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”, como reforça o documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, essa nova instituição tem a missão de responder “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3).

O atendimento a Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia possui embasamento legal no Art. 2º da Lei nº 11.892/08, que se refere a definição da instituição como sendo responsável por diferentes modalidades de educação pela perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica em âmbito Federal, destacando ainda como essa nova institucionalidade é equiparada a universidades no que tange a regulamentação, avaliação e supervisão desta instituição. Esta perspectiva torna-se mais clara ao observarmos o Art. 6º, parágrafo III da referida lei, no que se refere as finalidades

e características dos Institutos Federais: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” e no Art. 7º, parágrafo VI no que se refere aos seus objetivos “ministrar em nível de educação superior”.

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

§1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

A Educação Superior no contexto Educação Profissional e Tecnológica tem sua articulação efetivada a partir da Reforma Universitária de 1968, com a implementação da Lei nº 5.540/68 que cria os cursos Superiores de Tecnologia (chamados então de Cursos Profissionais Superiores de Curta Duração), que tinham por finalidade proporcionar a criação de uma habilitação intermediária entre o grau médio e o superior para os sujeitos desvalidos das possibilidades do Ensino Universitário. Para Pereira (2008) esses cursos eram estratégicos pois acabavam por atender às necessidades de redução dos gastos do Estado com ensino universitário e o anseio da crescente e emergente classe média brasileira. Nesse sentido o desenho desta nova articulação da Educação Superior, se constitui a partir de diferentes dispositivos legais (Pareceres, Decretos, Leis e Portarias Ministeriais).

A percepção da modalidade Educação Profissional começa a ficar mais clara a partir do Parecer nº 160/70 do então Conselho Federal de Educação na Câmara de Ensino Superior (CFE/CESu), que acabou por definir as finalidades dos cursos superiores tecnológicos, bem como sua interação com o mundo do trabalho; o Parecer nº 278/70 que outorgou a validade nacional aos cursos de Graduação em Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET Paula de Souza) em São Paulo; a Lei nº 5.692/71 que fixou diretrizes e bases para o antigo ensino de 1º e 2º graus, incentivou a criação dos cursos de curta duração de tecnologia em função do convênio firmado entre MEC/USAID/BIRD²², com o objetivo de inserir os jovens em novas tecnologias; o

²² Os acordos e convênios firmados na década de 70 entre o governo brasileiro e organismos internacionais que objetivaram o financiamento da Educação Profissional nesta década, possuem os mesmos objetivos do acordo entre o Ministério da Educação, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério do Trabalho (MEC/BID/MTb) que culminou na criação do Projeto de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Parecer do CFE/CESu n.º 1.149/76 que a denomina como “tecnólogo” o profissional egresso de cursos Superiores de Tecnologia, denominando-os também como cursos “técnicos de nível superior” ou pós-secundários, ou mesmo de “tecnologista”; o Decreto Federal n.º 94.664/87 que dispõe sobre o cargo de tecnólogo, caracterizado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), sob o código CBO n.º 0.029.90, com a seguinte descrição: “estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação”; e a Lei n.º 8.948/94 que dispunha sobre a criação do Sistema de Ensino Nacional de Educação Tecnológica.

Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº9.394), a Educação Profissional (e conseqüentemente os cursos Superiores de Tecnologia), ganha legitimidade frente ao Estado, em seus artigos 39 ao 42 (sendo alterada posteriormente pela Lei nº 11.741/08) e por fim sendo regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 (revogado pelo Decreto nº 5.154/04) e a Portaria do Ministério da Educação nº646/97 (que regulamentou a implantação do disposto nos artigos da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 que trata da Rede Federal de Educação Tecnológica²³.

Essas legislações foram taxadas como sendo a reforma da Educação. Não podemos deixar de valorizar esse momento, tão importante para a Educação Profissional, que vem atuando, como forma de inserir no mundo do trabalho e no ensino médio, as pessoas que desejam se engajarem no mercado de trabalho, pelas suas necessidades, com maior rapidez (JUCÁ; OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 05).

O processo de legitimidade dos cursos Superiores em Tecnologia trazido pela LDBEN, foi uma das estratégias que o Brasil encontrou para adequar as leis brasileiras as recomendações dos organismos internacionais/multilaterais (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 409). A oferta de cursos da Educação Superior (em especial os cursos Superiores de Tecnologia) no Brasil possui uma forte influência da iniciativa privada, que focaliza seus esforços, como aponta Pereira (2008) “nas demandas dos setores da indústria e de serviços”, na perspectiva da ideologia neoliberal presente nos anos 90 (SANTOS, 2005), que impunha novos padrões junto ao mercado, principalmente em relação aos processos de produtividade e competitividade (MANFREDI, 2002).

A década de 90 foi o período em que os processos de globalização da economia se fizeram presentes de forma bastante marcada na América Latina, se materializando nas Instituições de Ensino e nos diferentes tipos de formação ofertadas (SANDER, 2008). E

²³ Cabe ressaltar que todas as modalidades de cursos superiores previstos no Art. 44º da Lei 9.394/96 são características como profissionalizantes.

nesse contexto de mudanças advindo do mundo globalizado, o mundo do trabalho passou a exigir dos sujeitos uma maior capacitação para além dos conhecimentos formais “escolarizados”, mas sim um novo perfil que possibilite a inserção no mercado de trabalho com a ideia da necessidade constante de aperfeiçoamento (GADOTTI, 2000). O modelo de Educação Profissional e Tecnológica implementado desde então, busca dar respostas aos setores produtivos a partir das demandas sociais, estruturando junto ao sistema educativo formações que permitam a capacitação dos sujeitos para o ingresso/manutenção dentro do sistema de empregabilidade e renda. Dessa forma, a educação se (re)significa como uma condição efetiva para a concorrência no mercado de trabalho e por “garantia” da melhoria das condições econômicas (BRASIL, 2002).

O Censo da Educação Superior – 2016, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado Ministério da Educação, define os Cursos Superiores de Tecnologia, como sendo “Cursos superiores de formação especializada, caracterizados por eixos tecnológicos, cursos de curta duração que oferecem o grau superior tecnólogo” (BRASIL, 2017, p. 43). A Educação Superior, em âmbito geral no que se refere a categorias administrativas, majoritariamente (cerca de 87,70%) se encontra nas mãos das Instituições Privadas, os demais 12,30% se distribuem junto aos diferentes entes da Educação Pública (4,45% Federal, 5,11% Estadual e 2,74% Municipal). Das 2.407 (duas mil e quatrocentos e sete) IES brasileiras, 2.111 (dois mil cento e onze) são da rede privadas e 296 (duzentas e noventa e seis) são públicas, destas 38 (trinta e oito) são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (ibidem, p. 03).

O Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Porto Alegre), no que se refere a oferta da Educação Superior, acaba atuando em quatro áreas distintas²⁴, ofertando os respectivos cursos superiores: Licenciatura em Ciências da Natureza – Biologia e Química (Ensino de Biologia e Química), Tecnologia em Gestão Ambiental (Meio Ambiente), Tecnologia em Processos Gerenciais (Administração) e Tecnologia em Sistemas para Internet

²⁴ O Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), lançou em 2016 a terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), este catálogo acaba por aglutinar informações de cursos tecnológicos, destacando informações do perfil de competências do tecnólogo, carga horária e infraestrutura recomendada para cada curso. Os Cursos Superiores do IFRS – Campus Porto Alegre, são categorizados nas seguintes áreas: Tecnologia em Gestão Ambiental (Ambiente e Saúde), Tecnologia em Processos Gerenciais (Gestão e Negócios) e Tecnologia em Sistemas para Internet (Comunicação e Informação), já o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química por não ser um curso de tecnologia não está no catálogo, porém, poderíamos fazer uma associação com a área da Educação (BRASIL, 2016).

(Informática). Em função do objetivo deste estudo, e as delimitações de tema, fazem parte do escopo de pesquisa apenas os cursos Superiores em Tecnologia, entendemos ainda, que os mesmos possuem uma afinidade maior com o processo de expansão da Educação Superior e com o contexto emergente no qual se situa a instituição.

4. 1 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

A Educação Superior no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, pode ser percebida de diferentes formas: Na forma da Pós-Graduação, os cursos de Mestrado Profissional em Informática na Educação e o Curso de Especialização em Gestão Empresarial, no que se refere a Graduação, são ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química, e Licenciatura em Pedagogia via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); e os cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas para Internet, Gestão Ambiental e Processos Gerenciais (estes focos de nossa pesquisa). A oferta de cursos Superiores de Tecnologia no contexto do IFRS – Porto Alegre, atende primeiramente o Art.7º da Lei nº 11.892/08 no que se refere aos objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial as suas finalidades e características. Segundo a legislação citada, os IF's dentre outros objetivos, se propõe a ministrar cursos em nível de Educação Superior, no que se refere a cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia, a partir de uma proposta político-pedagógica própria (BRASIL, 2008), “ressalta[ndo] que esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência (BRASIL, 2010, p. 31).

O PDI/IFRS 2014 – 2018, aponta como missão da instituição a promoção da EPT gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação humanista, crítica e competente de cidadãos, de forma a impulsionar o desenvolvimento sustentável da região; tendo ainda como visão institucional a sua percepção como referência regional em educação, ciência e tecnologia buscando a formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Neste sentido, os cursos Superiores de Tecnológica ofertados pela instituição, acabavam relacionando-se diretamente com a missão e o objetivo da

instituição, no que se refere ao fomento do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia para a soberania da nação. Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) ainda reforça como estes cursos acabam fortalecendo a relação entre ensino, ciência e tecnologia no atendimento as demandas “básicas do desenvolvimento nacional, tanto no tocante à formação dos trabalhadores e o fortalecimento de sua cidadania, quanto aos desafios do desenvolvimento da ciência brasileira”. Já que os cursos oferecidos dentro do contexto da RFEPT possibilitam a nação a criação de:

(...) condições para assumir um lugar de destaque no desenvolvimento tecnológico nacional, na medida em que o aumento da qualificação do seu quadro de pessoal, a consolidação e ampliação dos seus grupos de pesquisa, a articulação com o mundo econômico, particularmente regional e local, e a forte expansão de suas unidades vem abrindo os espaços necessários à sua consolidação enquanto destacado produtor de pesquisa aplicada e inovações tecnológicas (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 83).

No campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no ano de 2010, foram oficialmente lançados os Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, o que colocou a própria instituição em um outro patamar gente a sociedade, a oferta dos cursos superiores de tecnologia gratuitos era então uma novidade em Porto Alegre, já que Instituições de Ensino Superior particulares acabavam detendo o monopólio desta oferta na cidade até este momento. Alguns autores (ANDRADE, 2009; AMARAL; OLIVEIRA, 2007; NAVA; MORENO, 2007; PRADO, 2006), afirmam que os cursos Superiores de Tecnologia, por possuírem uma relação muito íntima com a Educação Profissional estes cursos possuem por vocação o atendimento a demandas específicas do mercado de trabalho e da sociedade. Considerando a necessidade de estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos superiores de tecnologia e a consolidação desses cursos junto a sua identidade frente ao Sistema de Educação brasileiro em relação as demais ofertas educativas, o Ministério da Educação através da Portaria Ministerial nº 10/2006, lança o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 1ª Edição (CNCST).

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia é um produto de construção coletiva, resultado da participação de especialistas e pesquisadores, Instituições de Ensino Superior, e entidades de representação corporativa, dentre outras esferas e entidades representativas de classe. O seu objetivo relaciona-se com o processo de valorização deste tipo de graduação e a forma estratégica que estes mesmos cursos se colocam como potencializadores no desenvolvimento científico e tecnológico da nação, pois nele estão contidas informações dos cursos tecnológicos autorizados em caráter

experimental e aqueles já implementadas nas Instituições de Ensino brasileiras. O CNCST é fomentado pelo Ministério da Educação com a coordenação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Configurado, deste modo, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (BRASIL, 2010b, p. 08).

O catálogo acabou sofrendo uma série de alterações desde a sua criação, este processo de adequação teve um caráter coletivo e participativo, adequando as informações do CNCST as solicitações demandantes dos arranjos produtivos, do mundo do trabalho e da própria sociedade. A listagem dos cursos presentes no CNCST, não pode ser vista de forma reduzida ou reguladora, não possui um caráter restritivo junto a oferta destas graduações tecnológicas por parte das Instituições de Ensino brasileiras, o CNCST acaba “admitindo, conforme estabelece o Decreto nº 5.773/06, em seu art. 44, cursos experimentais em oferta legal e regular, porém com outras denominações, as quais poderão futuramente passar a integrar este instrumento” (BRASIL, 2010, p. 10).

A partir do Decreto nº 5.773/06 em seu Art. 44, temos o início do processo de elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 2ª Edição, lançado em 2010. Atualmente, através da Portaria do Ministério da Educação nº 413/16, fora lançado a 3ª Edição do CNCST, onde se mostram 134 (cento e trinta e quatro) denominações de Cursos Superiores de Tecnologia agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos, apresentando informação sobre o perfil profissional do egresso; a denominação do curso tecnológico; o eixo qual se relaciona; a infraestrutura mínima requerida por parte da Instituição de Ensino ofertante; a carga-horária mínima para o desenvolvimento do processo formativo; informações sobre o campo de atuação do profissional egresso; as ocupações associadas a CBO; e as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação a partir das áreas definidas pela CAPES.

Um dado que devemos considerar é que cerca de 16,6% das matrículas em cursos tecnológicos do Brasil (157.000) são ofertados pela rede pública, sendo que a maioria 83,4% (789.229), ficariam a cargo do Ensino Privado, segundo o Censo da Educação Superior – 2016. Entre os 10 (dez) maiores cursos tecnológicos em relação ao número de

matrículas (no referente as matrículas públicas), percebe-se que os cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre, acabam fazendo se colocando junto deste conjunto (*gráfico 03*).

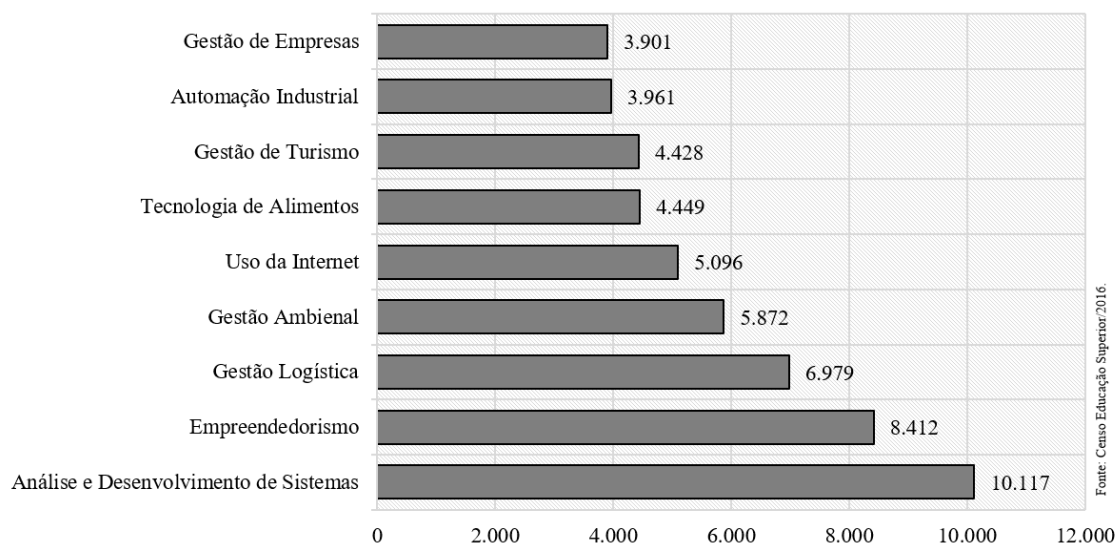


Gráfico 03. Relação dos 10 (dez) maiores cursos tecnológicos em instituições públicas brasileiras com relação ao número de matrículas em 2016.

Seguindo os dados do ranking exposto pelo Censo da Educação Superior 2016, podemos alinhar os Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre: 1º lugar temos a Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet; 4º lugar a Gestão Ambiental – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental); e em 10º lugar temos Gestão de Empresas – Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (BRASIL, 2017). Um dos princípios balizadores dos IF's está no desenvolvimento dos setores produtivos e dos arranjos locais, a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia acaba por seguir estes mesmos princípios.

4. 2 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA) está alocado junto a área do Meio Ambiente do IFRS – Campus Porto Alegre (Portaria de Reconhecimento nº 40/2013 MEC/SERES), integrando-se ao Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde do CNCST²⁵. Neste eixo estão alocados uma série de cursos que

²⁵ Além do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, o eixo Tecnológico Ambiente e Saúde tem como indicação de cursos: Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Hídricos; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Resíduos Sólidos; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar; Curso Superior de Tecnologia em

buscam compreender as “tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde”. Dessa forma, os cursos que compõem o eixo se colocam essencialmente frente a preservação e proteção dos recursos naturais e dos seres vivos, além de aspectos ligados a segurança dos sujeitos e suas comunidades e programas de Educação Ambiental, a partir da proposição de métodos e processos gestionários (análise, diagnóstico e avaliação) que visam apoiar os profissionais da saúde, além de desenvolver estratégias para o gerenciamento de soluções tecnológicas na avaliação e no controle de recursos naturais (BRASIL, 2016a, p. 09).

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRS – Campus Porto Alegre tem como objetivo “formar profissionais com visão integrada do meio ambiente, que possam minimizar e gerir os problemas ambientais em diversos segmentos da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de sua região e para a melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2011a, p. 11). O perfil profissional do Tecnólogo em Gestão Ambiental²⁶, sendo que o perfil desejado para o egresso do curso é de um profissional que tenha suas ações pautadas por princípios éticos e proativos, com capacidade atuar em equipe, com desenvoltura na atuação com diferentes profissionais, nos mais diversos segmentos da sociedade, buscando ainda o equilíbrio entre a utilização sustentável dos recursos ambientais e o desenvolvimento socioeconômico regional (BRASIL, 2011a, p. 12). Os conhecimentos desse profissional devem ser sólidos (tanto práticos quanto teóricos) no que se refere a sua aplicabilidade dentro do conjunto complexo no qual as questões ambientais, os processos produtivos e sobre gestão ambiental integrada. Devendo ainda estar apto para a identificação e análise de impactos ambientais, na proposição de alternativas inventivas e criativas para minimizar/remediar dificuldade no campo ambiental; planejar e implementar sistemas e projetos que tenham como objetivo a utilização sustentável dos recursos naturais e o gerenciamento dos resíduos gerados por estes; além de realizar pesquisas, redigir pareceres, laudos e relatórios, bem como socializar conhecimentos adquiridos e tecnologias produzidas (ibidem).

Radiologia; Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental; Curso Superior de Tecnologia em Sistemas Biomédicos; e o Curso Superior de Tecnologia Oftálmica (BRASIL, 2016a).

²⁶ Ocupação associada segundo a Classificação de Ocupações Brasileiras (CBO): 2140-10 Tecnólogo em Meio Ambiente.

Como justificativa para a construção do curso, temos a importância do Gestor Ambiental e em consonância com as exigências mundiais na área de Meio Ambiente da atual conjuntura, particularmente a forma como as ações por ele articuladas se relacionam com o controle e a avaliação dos fatores que causam impacto nos ciclos de matéria e energia, diminuindo os efeitos causados na natureza (BRASIL, 2011, p. 7). O relatório “Empregos Verdes: Trabalho Decente em um Mundo Sustentável e com Baixas Emissões de Carbono” (OIT, 2008), financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Internacional de Empregadores (OIE) e a Confederação Sindical Internacional (CSI), foi usado como fundamentador desta nova proposta de formação, já que o relatório aponta uma tendência crescente na demanda do mercado de trabalho para o Gestor Ambiental, já que existe uma carência significativa de profissionais com este tipo de formação, tendência está reforçada a partir da forma como a sociedade globalizada inicia um processo de (re)posicionamento sobre suas atitudes e hábitos que estão diretamente relacionados ao meio ambiente.

O CSTGA do IFRS – Campus Porto Alegre ocorre no turno da manhã, com duração regular de 6 (seis) semestres, a forma de ingresso ocorre anualmente com 30 (tinta) vagas. O CNCST recomenda como carga horária total do curso mínima de 1600 (mil e seiscentas) horas, o CSTGA do IFRS – Campus Porto Alegre possui 2375 (duas mil e trezentas e setenta e cinco) horas. No que se refere as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação, o CNCST orienta Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar na área de Meio Ambiente e Agrárias; Pós-graduação na área de Administração; Pós-graduação na área de Engenharia Sanitária, entre outras. O campo de atuação deste profissional segundo o CNCST concentra-se em empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria; empresas em geral (indústria, comércio e serviços); empresas, propriedades rurais e empreendimentos de agricultura familiar; Organizações não-governamentais (ONG’s); Órgãos públicos; Institutos e Centros de Pesquisa e ainda Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente (BRASIL, 2016a, p. 11).

Segundo o CNCST, a organização curricular dos cursos relacionados ao eixo Ambiente e Saúde, devem contemplar conhecimentos específicos das áreas de forma a relacionar leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento

interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (BRASIL, 2016a, p. 09).

O CSTGA no IFRS – Campus Porto Alegre, tem em sua organização curricular aberta, dinâmica e flexível, de forma “a atender novos modos e ritmos de acesso e apropriação do conhecimento e às peculiaridades e necessidades do mercado de trabalho local e regional, mas que permite também, que o próprio acadêmico defina as especificidades de seu campo de atuação” (BRASIL, 2011b, p. 24). O curso organiza-se de forma flexível, focado nas mudanças e avanços tecnológico dentro da área ambiental buscando dessa forma, potencializar os processos de aprendizagem a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Nesse sentido, a sua estrutura é concebida a partir de 4 (quatro)módulos fundantes, eixos estes onde estão alocados os conhecimentos curriculares desenvolvidos: Módulo Básico, Módulo de Diagnóstico Ambiental, Módulo de Avaliação Ambiental e Módulo de Gestão Ambiental.

No 1º ano de curso as disciplinas se colocam e forma a acolher o núcleo básico da formação profissional, no que se refere a conceitos balizadores da área articulados a ferramentas de diagnóstico ambiental como a Cartografia, Química Ambiental, a Climatologia e Meteorologia e a Estatística. Já no 2º ano de curso as disciplinas se colocam focam seus esforços aos processos de avaliação ambiental, a partir de saberes dos campos do Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento; Recursos Hídricos; Ecotoxicologia e Bioindicadores; Direito e Licenciamento Ambiental; Avaliação da qualidade do solo, ar e água; Impactos ambientais urbanos; entre outras. No 3º ano de curso e último ano de curso, o foco está na consolidação dos processos de gestão ambiental, de forma a aprofundar conceitos e entendimentos relativos a Educação e Planejamento Ambiental; Controle e Tratamento de Resíduos, Emissões e Efluentes Industriais; Empreendedorismo; Recuperação de áreas degradadas e outros (BRASIL, 2011b, p. 20).

Além dos componentes curriculares obrigatórios da formação, existem disciplinas optativas e atividades complementares (participação em congressos, palestras, atividades de pesquisa e extensão, etc.) que objetivam enriquecer o repertório curricular do estudante, possibilitando tanto o compartilhamento de experiências, quanto a constante atualização nas questões científicas e tecnológicas na área ambiental. Existe ainda o Estágio Profissional Supervisionado e o Trabalho de Conclusão do Curso, que se propõem com atividades fundamentais dentro do processo formativo, já que acabam

demonstrando ao estudante a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso e ainda experiência real no mundo do trabalho.

4. 3 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG) está alocado junto a área de Administração do IFRS – Campus Porto Alegre (Portaria de Reconhecimento nº38/2013 MEC/SERES), integrando-se ao Eixo Tecnológico Gestão e Negócios do CNCST²⁷. Este eixo tecnológico compreende tecnologias conexas a “instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão” (BRASIL, 2016a, p. 36), acaba por abarcar desde o planejamento, a avaliação e a gestão de projetos e também sujeitos que se relacionam com o mundo dos negócios e serviços presentes nas organizações e instituições, independente do porte e do ramo de atuação, além de comercialização de produtos e estratégias de marketing, logística e finanças.

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS – Campus Porto Alegre tem como objetivo “qualificar profissionais para atuação no mundo do trabalho, em curto prazo, na gestão de negócios próprios ou de terceiros, utilizando técnicas administrativas aplicadas aos ambientes organizacionais e econômicos característicos de firmas de pequeno e/ou médio porte” (BRASIL, 2011b, p. 19). O perfil profissional do Tecnólogo em Processos Gerenciais²⁸ visa a capacitação dos sujeitos para atuarem em processos gerenciais de diferentes organizações (de grande e/ou pequeno porte) nas mais diversas variadas atividades econômicas; o desenvolvimento do senso crítico objetivando a otimização dos recursos e o desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento organizacional; preparar os profissionais no que se refere a identificação de possíveis ameaças e oportunidades em processos gerenciais. Essas dimensões citadas acabam possibilitando a construção do pensamento estratégico no desenvolvimento da

²⁷ Além do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, o eixo Tecnológico Gestão e Negócios tem como indicação de cursos: Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior; Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial; Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Qualidade; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública; Curso Superior de Tecnologia em Logística; Curso Superior de Tecnologia em Marketing; Curso Superior de Tecnologia em Negócios Imobiliários; e o Curso Superior de Tecnologia em Secretariado (BRASIL, 2016a).

²⁸ Ocupações associadas segundo a Classificação de Ocupações Brasileiras (CBO): 1421-20 Tecnólogo em Gestão Administrativo-Financeira; e 2521-05 Analista Administrativo.

carreira e/ou negócio, preparando profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social (BRASIL, 2011b, p. 20).

A construção do CSTPG justifica-se a partir de estudos realizados junto a Região Metropolitana de Porto Alegre no que se referem as macrotendências no campo aos setores e atividades produtivas da região, caracterizando este contexto alinhado ao ramo de serviços, seguido pela indústria e pelo comércio. A pesquisa identificou da mesma forma, as ocupações em crescimento entre os residentes em porto alegre (2005 a 2008) de forma a evidenciar que a “existência de uma grande oportunidade (e necessidade) aos profissionais da área de Gestão, em especial aqueles que possuem um papel de staff ou mesmo gerencial” (BRASIL, 2011b, p. 12). Já que o crescimento do setor de serviços (em particular) não só na capital Porto Alegre, mas sim em toda a Região Metropolitana é evidente nas pesquisas e prospecções. A área de gestão, nesse sentido, ocupa as duas primeiras colocações em famílias ocupacionais em alta entre os residentes da Região Metropolitana de Porto Alegre. Este cenário acaba por denotar a importância do desenvolvimento de processos de qualificação e formação profissional no sentido de ampliar as perspectivas positivas aos ocupantes atuais e futuros destes postos de trabalho (ibidem).

O CSTPG do IFRS – Campus Porto Alegre ocorre no turno da noite, com duração regular de 6 (seis) semestres, a forma de ingresso ocorre anualmente com 35 (tinta e cinco) vagas. O CNCST recomenda como carga horária total do curso mínima de 1600 (mil e seiscentas) horas, o CSTPG do IFRS – Campus Porto Alegre possui 1870 (mil oitocentas e setenta) horas. No que se refere as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação, o CNCST orienta Programas de Pós-Graduação na área da Administração. O campo de atuação deste profissional segundo o CNCST concentra-se em empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria; empresas em geral (indústria, comércio e serviços); Institutos e Centros de Pesquisa e ainda Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente (BRASIL, 2016a, p. 48).

Segundo o CNCST, a organização curricular dos cursos relacionados ao eixo Gestão e Negócios, devem contemplar conhecimentos específicos das áreas de forma a relacionar leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; línguas estrangeiras, ciência e tecnologia; tecnologias sociais e empreendedorismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho;

responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional. (BRASIL, 2016a, p. 36). O CSTPG no IFRS – Campus Porto Alegre, tem em sua organização curricular aberta, dinâmica e flexível, de forma “a atender novos modos e ritmos de acesso e apropriação do conhecimento e às peculiaridades e necessidades do mercado de trabalho local e regional, mas que permite também, que o próprio acadêmico defina as especificidades de seu campo de atuação” (BRASIL, 2011b, p. 24).

Nesse sentido, a organização do currículo se pauta sobre 3 (três) perspectivas de formação divididas entre o percurso formativo. No 1º ano de curso as disciplinas se colocam e forma a acolher o núcleo básico da formação profissional, destacando conceitos balizadores da área do conhecimento como Marketing, Administração, Econômica, Direito Empresarial, Contabilidade entre outros. Já no 2º ano de curso as disciplinas se colocam focam seus esforços na análise propriamente dita dos processos gerenciais, como a Gestão de Pessoas, Gestão de Compras e Logística, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade e Sistemas de Informação e Controle. No 3º ano de curso e último ano de curso, o foco está na consolidação dos processos gerências, de forma a aprofundar conceitos e entendimentos dos processos já trabalhados em semestres anteriores (BRASIL, 2011b, p. 22-26).

Além de componentes curriculares obrigatórios, existem disciplinas optativas e atividades complementares (participação em congressos, palestras, atividades de pesquisa e extensão, etc.) que primam pelo enriquecimento do repertório curricular do estudante, de forma a possibilitar a troca de experiências e a atualização nas questões científicas e tecnológicas na área da gestão. Existe ainda o Estágio Profissional Supervisionado e o Trabalho de Conclusão do Curso, que se propõem com atividades fundamentais dentro do processo formativo, já que acabam demonstrando ao estudante a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso e ainda experiência real no mundo do trabalho.

4. 4 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET

O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (CSTSI) está alocado junto a área de informática do IFRS – Campus Porto Alegre (Portaria de Reconhecimento nº 650/2013 MEC/SERES), integrando-se ao Eixo Tecnológico Informação e

Comunicação do CNCST²⁹. Este eixo tem como foco as tecnologias “relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações” (BRASIL, 2016, p. 50), abrangendo desde a concepção, o desenvolvimento, a implantação, a avaliação e a manutenção de sistemas informatizados e tecnologias relacionadas à informática e às telecomunicações (tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados); a identificação de meios físicos e padrões de comunicação; a utilização de protocolos e arquitetura de redes, incluindo a realização de testes e medições; além de procedimentos de instalação e configuração e suporte técnico (BRASIL, 2016, p. 50).

O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFRS – Campus Porto Alegre tem como objetivo “formar profissionais capazes de analisar, projetar, implementar e implantar sistemas para Internet, utilizando novas tecnologias, desenvolvendo pesquisas e buscando novas soluções” (BRASIL, 2016b, p. 15), sem deixar de lado o compromisso da instituição na formação tecnológica e humana dos sujeitos, além das demandas do setor produtivo da região. Desta forma o perfil profissional do Tecnólogo em Sistemas para Internet³⁰ visa à formação de profissionais capazes de “realizar a análise, projeto, implementação e implantação de aplicações para a internet considerando a utilização de tecnologia adequada e requisitos de segurança” (BRASIL, 2016b, p. 18).

A construção do CSTSI justifica-se a partir da demanda crescente na busca por profissionais na área de desenvolvimento de sistemas e, em especial, para o desenvolvimento de aplicações web, a partir da perspectiva de sociedade a luz da ideia de “sociedade da informação”, pautando-se principalmente nas diferentes formas de interação entre os sujeitos e organizações, desenvolvidas a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). O Centro de Estudos sobre as Tecnologias da

²⁹ Além do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, o eixo Tecnológico Informação e Comunicação tem como indicação de cursos: Curso Superior de Tecnologia em Agrocomputação; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso Superior de Tecnologia em Banco de Dados; Curso Superior de Tecnologia em Defesa Cibernética; Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Telecomunicações; Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Telecomunicações; Curso Superior de Tecnologia em Segurança da Informação; Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações; Curso Superior de Tecnologia em Sistemas Embarcados; e o Curso Superior de Tecnologia em Telemática (BRASIL, 2016a).

³⁰ Ocupações associadas segundo a Classificação de Ocupações Brasileiras (CBO): 2124-05 Analista de desenvolvimento de sistemas; Analista de sistemas para internet; Tecnólogo em análise de desenvolvimento de sistema; e Tecnólogo em sistemas para internet.

Informação e da Comunicação (CETIC)³¹ acabou produzindo uma série de estudos que evidenciam (a partir da produção de indicadores e estatísticas sobre o uso da Internet no Brasil) o quantitativo de domicílios brasileiros que possuem acesso à internet em seus mais diversos propósitos (como ferramenta de comunicação, lazer, educação e também como meio de acesso aos serviços do governo, serviços financeiros e comércio eletrônico), além de apontar a forte tendência crescente da utilização da internet na economia brasileira (BRASIL, 2016b, p. 14). Na contrapartida, os dados apontados pela CETIC expõem a fragilidade deste campo, já que a uma dificuldade expressiva na obtenção de mão de obra qualificada para o atendimento a esta demanda, destacando ainda a falta de experiência no ramo dos profissionais e a falta de qualificação ou formação específica.

O CSTSI do IFRS – Campus Porto Alegre ocorre nos turnos da manhã e tarde, com duração regular de 6 (seis) semestres, a forma de ingresso ocorre anualmente com 72 (setenta e dois) vagas, sendo destes 36 (trinta e seis) vagas para o turno manhã e as outras 36 (trinta e seis) vagas para turno noite, a periodicidade de oferta ocorre em turnos alternados (semestre par durante a manhã e semestre ímpar durante a noite). O CNCST recomenda como carga horária total do curso mínima de 2000 (duas mil) horas, o CSTSI do IFRS – Campus Porto Alegre possui 2.150 (duas mil cento e cinquenta) horas. No que se refere as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação, o CNCST orienta Programas de Pós-Graduação na área de Sistema de Computação, entre outras. O campo de atuação deste profissional segundo o CNCST concentra-se em Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assistência técnica e consultoria; Empresas de tecnologia; Empresas em geral (indústria, comércio e serviços); Organizações não-governamentais; Órgãos públicos; Institutos e Centros de Pesquisa; e Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente (BRASIL, 2016a, p. 63).

Segundo o CNCST, a organização curricular dos cursos relacionados ao eixo Informação e Comunicação, deve contemplar conhecimentos específicos da áreas de forma a relacionar a leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no

³¹ O CETIC é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Por meio do CETIC.br, o NIC.br e o CGI.br realizam sua atribuição de promover pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da Internet no país. Dentre os objetivos do CETIC.br, está a elaboração de indicadores e a condução de pesquisas relacionadas ao acesso e uso das TIC's no Brasil (Fonte: Cetic.br).

trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (BRASIL, 2016a, p. 50). O CSTSI no IFRS – Campus Porto Alegre, tem em sua organização curricular um eixo verticalizador disciplinas de Programação e Engenharia de Software, não deixando de lado as bases de conhecimento da Computação. No 1º ano de curso as disciplinas curriculares acabam fornecendo uma formação básica para a construção de aplicações Web de pequeno porte, utilizando-se de técnicas básicas de engenharia de software e implementados utilizando formulários HTML, com tratamento de consistência de dados e acesso a bancos de dados. No 2º ano de curso as disciplinas se colocam na capacitação do aluno no desenvolvimento de aplicações Web baseadas em camadas e desenvolvidas dentro do paradigma de orientação a objetos, questões modelagem de sistemas, padrões de projeto, redes de computadores e sistemas distribuídos se fazem presentes nesta etapa. Já no último ano do curso a estrutura curricular trás de forma articulada com disciplinas dos anos anteriores, conceitos importantes no desenvolvimento de sistemas e na formação como um todo do profissional de tecnologia (BRASIL, 2016b, p. 25).

Além de componentes curriculares obrigatórios, existem disciplinas optativas e atividades complementares (participação em congressos, palestras, atividades de pesquisa e extensão, etc.) que cumprem a função de enriquecer a trajetória formativa dos sujeitos a luz do repertório curricular do estudante, possibilitando ainda uma troca de saberes com outras áreas do conhecimento e a atualização nas questões científicas e tecnológicas na área dos Sistemas de Internet. Existe ainda o Estágio Profissional Supervisionado e o Trabalho de Conclusão do Curso, que se propõem com atividades fundamentais dentro do processo formativo, já que acabam demonstrando ao estudante a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso e ainda experiência real no mundo do trabalho.

5 APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO: A EMERGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL

Ao discutirmos educação, é preciso ficar claro a forma na qual seus procedimentos e processos são desenvolvidos/articulados, assim podemos nos aproximar das diferentes realidades em meio às quais a educação acaba tomando forma. Nesta perspectiva, compreender a percepção de gestão do espaço escolar e também da educação acaba por nortear todos os processos que se desenvolvem no âmbito escolar, tanto do currículo - entendido aqui como o conteúdo programático a ser seguido por professores - quanto os aspectos envolvidos nas práticas de Gestão Educacional, como a constituição de conselhos deliberativos, a participação efetiva da comunidade da instituição de ensino nas decisões, atendimento das demandas educacionais, entre outros aspectos. Em função da natureza do estudo aqui proposto se faz necessário a definição de alguns conceitos fundamentadores que se apresentam junto a esta. Esses conceitos balizadores se colocam de forma definida, pois atravessam a pesquisa desde a abordagem dada ao estudo, a produção dos dados e a perspectiva de analítica-metodológica ser desenvolvida.

A proposta de estudo, aqui colocada, se insere dentro de um cenário de extrema complexidade, como traz Ball (2014) ao compreender o contexto educacional como produto de constantes debates e disputas, onde uma série de influências, tanto em nível global, quanto local, acabam (re)modelando continuamente esta esfera social. Estas influências se colocam diretamente como um conjunto de “pressões” dentro dos processos escolarizantes nas instituições de ensino, porém nem sempre essas influências advêm deste campo, Sander (2001) complementa este entendimento ao compreender ainda que essas tais influências acabam sendo importadas e incorporadas de modelos e diretrizes de organismos internacionais (como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; a Organização Internacional do Trabalho – OIT; a Organização das Nações Unidas – ONU; o Fundo Monetário Internacional – FMI; o Banco Mundial – BM; a Organização Mundial do Comércio – OMC; a Organização dos Estados Americanos – OEA; entre outros organismos multilaterais/internacionais).

Como já citamos anteriormente, a Educação Superior no contexto da RFEPT e em especial junto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está repleta de desafios com relação às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, e a todo momento novos desafios emergem, em especial as questões ligadas a demandas locais e

os seus respectivos arranjos produtivos, pois esta nova institucionalidade se coloca justamente no atendimento destas questões. Morosini (2014), aponta que estas configurações na construção da Educação Superior são observadas em diferentes sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas.

Entendemos aqui o projeto de EPT trazido a partir da criação dos IF's, juntamente com seus referidos campi e cursos superiores, se colocam como sendo integrantes de um “novo” contexto emergente. O conceito de contexto emergente não é estático, se reinventa a todo instante, é um conceito bastante fluído, pois acaba por relacionar-se com a ideia da inovação, na perspectiva da ruptura dos paradigmas vigentes, e é nessa relação que iniciamos o argumento de construção do entendimento deste conceito (MOROSINI, 2014, p. 386). A comunidade científica ainda busca uma construção teórica sobre o contexto emergente, de qualquer forma, a ideia de contexto emergente se ressignifica a em diversos momentos, e está deve ser a sua principal característica, pois ela acaba por moldar-se na perspectiva dos diferentes objetos de estudos e em seus diferentes tempos e momentos na história, como a Educação Superior, Diversidade Cultural, Inclusão/Acessibilidade, entre outros.

No Brasil, este contexto de transição tem como atributo o processo de expansão acelerada, as políticas de diversificação, as privatizações e as tendências democratizantes comandadas pela centralização estatal (MOROSINI, 2014). O Sistema de Educação Brasileiro não se efetiva a partir de um único modelo, temos de forma cada vez mais latente, novos formatos de instituições de ensino, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização. Nesse sentido, temos os contextos emergentes na Educação Superior como sendo “[...] configurações que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas e emergentes” (RIES, 2013 apud Morosini, 2014, p. 386). Para a autora, esse cenário no qual se colocam os contextos emergentes se inserem em um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de Educação Tradicional (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012) e outro de Educação Superior neoliberal.

O modelo de educação tradicional possui uma forte ligação com o bem social, onde o desenvolvimento científico está imbricado à ciência e a tecnologia, que por sua vez relacionam-se com a promoção da cultura e do serviço à comunidade. A gestão nessa perspectiva centra-se sobre o educando, tendo ainda a preocupação com a relevância e

com o financiamento das atividades educacionais (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012), dessa forma o espaço educativo se propõe a geração de conhecimento para a sociedade e a difusão das diferentes culturas na qual está imersa a nação. Já o modelo de educação do século XXI (tipo ideal neoliberal), volta-se para o bem individual e a realização pessoal no sentido de satisfazer as orientações do mercado de trabalho. O espaço educativo se coloca de forma conjunta a transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo. Os processos de gestão, neste modelo acabam por dar prioridade a eficiência e o autofinanciamento da instituição de ensino (MOROSINI, 2014).

Os contextos emergentes da Educação na América Latina se caracterizam por serem essencialmente, um sistema de Educação Superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente; Sistema de Educação Superior em expansão e interiorizado; Macro Universidades; Multicampi de estruturas diferenciadas; Institutos Tecnológicos Fundamental, Médio, Médio Superior e Superior; Concentração da Empresa Privada no acesso social e no número de instituições; Investigação com multiplicidade de laboratórios e institutos de ciência que abarcam todas as áreas de pensamento humano e suas fronteiras (MOROSINI, 2014 apud DIDRIKSSON, 2012, p. 62).

No que se refere ao Brasil, Morosini (2014) a conformação dos contextos emergente em regiões em desenvolvimento, heterogêneas e desiguais está ligada a própria complexidade dos processos educativos, destacando o (muitas vezes) controverso cenário da Educação Superior. Este cenário se coloca ainda como sendo necessário para a melhoria do Sistema Educativo Brasileiro como um todo, mas é necessário que algumas questões do processo sejam debatidas, como o enfrentamento de inúmeros desafios:

(...) financiamentos; equilibrar as consequências da massificação com a manutenção de qualidade; contratar professores de nível internacional; formar uma cultura acadêmica que se dedica à liberdade acadêmica, concorrência e meritocracia intelectual; e oferecer educação de qualidade aos estudantes dos cursos de graduação. Os países em desenvolvimento, assim como o resto do mundo, exigem um sistema acadêmico diferenciado, com acesso em massa na base e um pequeno setor focalizado em pesquisa, no topo. A diferenciação das missões é difícil de ser conseguida onde nunca existiu, mas é essencial para um sistema acadêmico de sucesso (MOROSINI, 2014 apud ALTBACH, 2013, p. 36).

Dessa forma, temos, os contextos emergentes no qual se inserem os Institutos Federais, seus cursos e seus sujeitos, possuem ligação direta com a ideia de política pública imbricada com a própria concepção balizadora da construção dessa nova institucionalidade em nosso país. As Políticas Públicas são aquelas políticas de “responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção,

estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil”, como coloca Hofling (2001, p. 31). Essas políticas públicas, como reforça Morosini e Bittar (2006, p. 165), “são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência (...)”.

A perspectiva de política pública imbricada aos IF’s, alinham-se as ideias de Abreu (1993, p. 8), quando o autor a define como sendo um conjunto de “medidas político-institucionais das inter-relações entre os diversos atores presentes no processo histórico-social em suas múltiplas dimensões”. As políticas públicas, no caso IF’s acabam comportando-se como ainda como políticas sociais nessa perspectiva. Bianchetti (2001, p. 89) aponta este desdobramento da política pública para uma política social como sendo uma “estratégia promovida a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social”, essas políticas sociais seriam peças centrais no processo de acomodação social, de ajuste e de minimização dos conflitos sociais. É interessante não deixarmos de lado o aspecto controverso existente frente a construção das políticas públicas, pois necessariamente (e a criação dos Institutos Federais nesta perspectiva não é diferente), se consolida a partir da correlação de forças e interesses dos diferentes segmentos que produzem a política³².

Dessa forma, conseguimos compreender as políticas públicas a partir da sua ligação com as políticas educacionais que, por sua vez, acabam fazendo “parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”, como define Franco (2006, p. 166). As políticas educacionais são definidas, articuladas, desenvolvidas e implementadas a partir das determinações do Estado e os objetivos que o mesmo espera alcançar (AZEVEDO, 2001, p. 05).

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse a sociedade e decididas por ela; diz respeito ao *que* se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um *sentido* e uma *forma* de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum ... [Abrange, pois, as questões de]

³² Morosini e Bittar (2006, p. 165) na definição desse conceito trazem para a reflexão a vontade política aplicada na concepção, articulação e desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no que tange ao atendimento dos sujeitos foco da política, “essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder”.

direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses (LUCE, 1986, p.141).

Partindo da definição de política pública colocada anteriormente a partir da ideia de atendimento ao “público”, ou melhor, das demandas que emanam destes sujeitos, acabamos esbarrando em um conceito chave para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa: a diversidade dos sujeitos foco das políticas, esse “novo” aluno em contexto emergente. Durante muito tempo, acreditava-se que a diversidade dos sujeitos se restringia a aspectos puramente culturais, e que esse encontro (ou como alguns autores – SILVA, 1999; MCLAREN, 2000; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011 – chamam de “choque”) seria o propulsor para novas aprendizagens, vivências e experiências, tanto para os sujeitos quanto para as Instituições de Educação no qual os mesmos se encontraram.

Podemos perceber esta diversidade a partir da perspectiva da multiculturalidade, segundo Werneck (2008, p. 429) a multiculturalidade “pode consistir na justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade e também na relação entre elas”, nesse sentido a multiculturalidade se coloca como um jogo de diferenças (GONÇALVES; SILVA, 2003), onde as regras são definidas por diferentes sujeitos nas lutas sociais. Para conhecer estas regras, é necessário que se conheçam os diferentes contextos sócio históricos que estes sujeitos de colocam³³. Perceber multiculturalismo por esta ótica, faz com que compreendamos a constituição dos sujeitos (em especial aqueles das Instituições de Ensino) a partir de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, raças, classe social, padrões culturais e linguísticos e outros marcadores identitários, como afirmam Canen e Oliveira (2002), inseridos em um contexto sócio histórico.

A ideia de multiculturalidade, se aproxima da realidade brasileira, mas não pode ser aplicado diretamente, principalmente se nos referirmos a Educação Superior, como coloca Ristoff (2013). É evidente que os aspectos relativos aos padrões culturais são importantes e devem ser considerados na formação de políticas por exemplo, mas de fato, esta é uma preocupação dos países situados nos continentes do global norte (Europa, Estados Unidos, Ásia, e outros), pois no Brasil (e na América Latina), por mais que se

³³ Na perspectiva de Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo inscreve-se numa visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidos como categorias centrais. Contrapõe-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência estável e fixa. Ver mais em: CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set-dez. 2002.

considere a influência da cultura nas relações estabelecidas entre os sujeitos, emerge de forma mais latente as diferenças socioeconômicas, ou seja, a diversidade se apresenta como uma ligação mais íntima com a condição social e econômica dos sujeitos do que propriamente as influências culturais estabelecidas (BEYHAUT, 1994, p. 185).

Percebemos que os debates sobre diversidade e multiculturalismo (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; SANTOS, 2006; SANTOS, 1997; MOREIRA; CANDAU, 2003; MCLAREN, 2000; CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001; BASTOS, 2017; BAVARESCO; TACCA, 2016) se colocam de forma diferente na perspectiva nacional e internacional. Acreditamos que no Brasil, a diversidade presente no ambiente educativo se faz a partir da construção histórica, social, cultural e política das diferenças; e efetiva-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional (GOMES, 2012). É, nesse sentido, que compreendermos o contexto de inserção dos alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, esses alunos acabam imersos em uma nova perspectiva de educação que se (re)faz constantemente a partir do processo de democratização da Educação Superior (ALMEIDA et al. 2012, p. 902) em nosso país, intensificado com o surgimento dessa nova institucionalidade (a partir da criação da Lei nº 11.892/08). Os alunos são diversos por natureza (levando em consideração cor, origem, renda econômica, cultura, orientação sexual, identidade de gênero, etc.), porém, para fins de delimitação na pesquisa, definimos essa diversidade a partir da reapropriação do trabalho de Ristoff (2013, 2014), no que tange a diversidade apresentada no perfil dos alunos de graduação. Ressignificamos a ideia ao colocar essa diversidade para além do econômico, do cultural e do social, de forma a compreendermos a diversidade dos sujeitos a partir da relação estabelecida entre essas esferas.

Dessa forma, a diversidade do alunado, ou melhor, as diferentes realidades sócio, econômico e culturais aqui são traduzidas como sendo, nas palavras de Alves e Garcia (2000, p. 18), “os diferentes sujeitos encarnados que neste espaço/tempo educativo se encontram, além de participarem desta rede educativa escolar, participam de uma multiplicidade de redes de convivência”, nesse sentido, não é possível desvincular aos aspectos sociais, econômicos e culturais desses sujeitos, pois esses aspectos são evidenciados a partir das relações estabelecidas entre os mesmos, a instituição e o contexto histórico no qual se inserem. Esta perspectiva coloca a diversidade desses

sujeitos como sendo uma diferença motivadora e necessária, temos uma resposta para a diferença natural.

Com relação a Gestão Educacional, temos como referência as ideias de Lück (2006, p. 11) quando a autora propõe como o objetivo da Gestão “proporcionar a aprendizagem efetiva e significativa ao aluno”, de forma a desenvolver uma série de habilidades demandadas pela sociedade, como o pensamento crítico, o respeito a diversidade e a capacidade de tomar decisões fundamentadas e resolução de conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável (ibidem, p. 13). A Gestão Educacional toma seu corpo a partir da figura do dirigente, ou melhor, do gestor, aquele que em última análise é o responsável pelos processos da Instituição de Ensino. A sua atuação não se resume apenas a administrar burocraticamente o espaço educativo, a sua tarefa está intimamente ligada à sua função primária de consolidar-se como um agente de mudanças (PARO, 2008).

A partir desses apontamentos, a gestão institucional seria o mecanismo pelo qual a instituição articula suas práticas e suas políticas no intuito de atender as demandas da comunidade acadêmica e seus objetivos educacionais sem esquecer o foco no alunado. Buscando o conceito de Gestão Educacional, nos deparamos com uma série de perspectivas teóricas que se debruçam sobre o tema, como ressalta Amaral (2010), a temática da Gestão Educacional, por mais que seja trabalhada nos diferentes grupos de pesquisadores, acaba tomando contornos muitas vezes políticos, ou seja, o conceito acaba sofrendo modificações constantes no transcorrer da história a partir da visão de mundo, educação e sociedade dos próprios gestores (e pesquisadores).

O campo da Gestão Educacional é um campo repleto de contradições, é percebido e (re)significado a partir dos diferentes conceitos e experiências gestionárias com as mais diferentes origens. Acreditamos que esta diversidade está muito atrelada a forma com que os diferentes sujeitos percebem a gestão educacional a partir dos diferentes contextos que a mesma se insere, as suas trajetórias formativas e por fim, dos saberes advindo de suas próprias experiências. Wittmann (2004), compreende a Gestão Educacional como sendo o mecanismo pelo qual as diferentes instituições de ensino articulam seus processos pedagógicos relacionados a formação dos sujeitos, para o autor, esta percepção se constrói a partir da reinvenção da função social da escola e da educação. Martins (1999, p. 22) define a administração como “processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais, visando à realização de objetivos”.

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizadas para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas, etc. – para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI; 2008, p. 293).

Dentre os diferentes conceitos que encontramos, Stoner e Freman (1998, p. 05) acabam por definir a administração em função da sua natureza, entendido aqui como “o processo de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos”, Chiavenato (2000, p. 12) complementa o conceito de Stoner e Freman (1998), acrescentando como tarefa essencial da administração “interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais adequada à situação”, chegando ainda a simplificar o termo como “fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”. Como podemos perceber, nenhum conceito acaba dando conta de toda a complexidade que se insere os processos e a própria Gestão Educacional e Escolar, nesse sentido, escolhas teóricas são fundamentais dentro do campo de investigação científica.

Da mesma forma que Afonso (2010), compreendemos a Gestão Educacional como sendo o sistema que operacionaliza e implementa as orientações e políticas da escola, podendo ser centralizadora, controladora, produtivista, competitiva; sempre atrelada, por sua vez, às demandas do mercado ou de outro modo, democrática, autônoma e participativa, reafirmando assim seu compromisso com os interesses da coletividade, e de forma complementar trazemos a ideia de Lück (2009, p 13):

A Gestão [Educacional] constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão

atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Pensar na Gestão Educacional, nesta perspectiva, pressupõe compreender a educação como processo de criação, inovação e apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, a escola torna-se espaço privilegiado de produção e de transformação do saber sistematizado. A concepção de educação que fundamenta este conceito de Gestão Educacional que utilizamos em nosso estudo, passa pela perspectiva crítica que “concebe o homem em sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico”, como coloca Oliveira (2009, p. 245). A educação, nessa perspectiva, é compreendida em um sentido mais amplo, enquanto prática social estabelecida nas relações que os sujeitos estabelecem entre si nos diversos espaços e instituições. É, nesse sentido, que a proposta democrática se coloca junto aos conceitos de gestão e educação, pois ela permite a participação dos sujeitos em todo processo. A Gestão Educacional a partir de uma gestão democrática acaba por se efetivar por meio da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, na elaboração e construção dos projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

Segundo Paro (2008), a Gestão Educacional na perspectiva da Gestão Democrática carrega consigo “o caráter mediador da administração manifesta-se de forma peculiar na gestão educacional, porque aí os fins a serem realizados relacionam-se à emancipação cultural de sujeitos históricos, para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania”. Assim, a gestão educacional com foco na transformação social acaba contrapondo-se a uma única forma de poder, ou melhor, à centralização do poder na instituição escolar, prima então pela efetiva participação de toda a comunidade acadêmica/escolar (estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local) na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. Dessa forma, é imprescindível perceber a Gestão Educacional para além da lógica de gestão adotada por algumas administrações públicas, que tem por característica marcante, um modelo gerencial, onde o processo gestor se resume majoritariamente à administração dos recursos financeiros com eficiência e produtividade.

5. 1 A GESTÃO EDUCACIONAL E O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO: MODELOS, CRITÉRIOS E DIMENSÕES

O campo de estudo no qual se insere a Gestão Educacional como demonstramos anteriormente, é extremamente variado, em especial as investigações desenvolvidas a partir do século XXI. Essa variabilidade tem como cerne a perspectiva de construir/elaborar conceitos teóricos que subsidiem novos entendimentos no próprio campo de estudo que se insere a Gestão Educacional. Sander (2007, p. 27) acaba por apontar esta preocupação conceitual dentro do campo a partir da emergência necessária na “organização técnica, pedagógica e administrativa nas ações das organizações escolares”. Sander (2007), buscou compreender o campo da Gestão Educacional a partir da trajetória histórica brasileira no que se refere a administração pública e suas conformações³⁴, dimensionando as várias faces que compõem o conceito e a prática da Gestão Educacional. Nesse sentido, Sander (2007) buscou identificar três momentos distintos na consolidação dos processos de Gestão Educacional: Um primeiro momento destacado pelo autor seria aquele onde iniciou-se o processo de sistematização do conhecimento produzido dentro do campo de caráter técnico e pragmático (Período Colonial); posteriormente, em um segundo momento, surge a crítica aos modelos de gestão implementados, coincidindo, com os movimentos de redemocratização política dos anos 80 (Período Republicano); e por fim, o período em que as novas configurações sociais acabam por modificar o conceito e o sentido da gestão educacional a partir do advento do capitalismo, terceira via e a globalização em âmbito mundial a partir da década de 90 (Período Contemporâneo).

A partir dessa construção histórica, Sander (2007, p. 8), propõe quatro modelos de Gestão Educacional tendo como base os diferentes contextos históricos apontados anteriormente. Sander (2007, p. 14) ressalta que para o melhor entendimento (compreensão teórica) do campo de Gestão da Educação precisamos ter em vista que “a Gestão da Educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”. Dessa forma é fundamental que nos apropriemos do contexto histórico no qual a Gestão Educacional se insere e ao mesmo tempo, conheçamos os critérios de desenvolvimento administrativo que contornam o campo. Este apanhado da historicidade do campo da Gestão Educacional

³⁴ Em seus escritos, o autor não faz diferenciação entre os termos Gestão Educacional e Administração Educacional.

brasileiro, Sander (2001) chamou de “Genealogia Histórica da Administração”, sendo que o autor faz uma série de análises sobre os processos de Gestão Educacional e as condições estabelecidas no campo a partir dos períodos históricos que se constituiu: a Fase Organizacional, a Fase Comportamental, a Fase Desenvolvimentista e a Fase Sociocultural.

A Fase Organizacional corresponde ao momento no qual o Brasil acaba optando em “importar” modelos de gestão com o objetivo de atender as demandas educativas – modelo organizacional Europeu e da América do Norte – a partir da teoria administrativa, utilizando os modelos de gestão econômica para a educação; a Fase Comportamental se caracteriza pelo resgate da dimensão humana da administração por meio dos estudos realizados por psicólogos que tinham como objetivo o comportamento administrativo no setor público, tanto na empresa, quanto na Educação; a Fase Desenvolvimentista buscou atender as demandas dos diferentes sujeitos a partir da promoção de políticas públicas e do domínio do campo da política; por fim, a Fase Sociocultural que a partir do declínio da Fase Desenvolvimentista surge a necessidade de conceber a gestão educacional a partir dos contextos dos sujeitos foco, ou seja, contempla o desafio de conceber perspectivas de gestão baseadas nos valores culturais e nas aspirações políticas da sociedade brasileira. A “Genealogia Histórica da Administração”, na perspectiva adotada por Sander (2007, p. 74), acaba sendo fundamental para o entendimento dos modelos de Gestão da Educação propostos pelo autor, já que “critério de desempenho traduz a orientação teleológica adotada na concepção e no exercício da administração”.

Em seus estudos (SANDER; WIGGINS, 1985; SANDER, 1996; SANDER, 2001; SANDER, 2002; SANDER, 2007) identifica em cada uma das fases, diferentes critérios de desenvolvimento administrativos que se colocam como balizadores fundantes da própria fase, além de serem (SANDER, 2007, p. 73) constituintes dos modelos de Gestão Educacional derivados: a *eficiência* surge como um critério baseado na economia na qual está inserida, ou melhor, a forma como a gestão da educação busca, através de suas práticas, obter o máximo resultados a partir da otimização de tempo e recursos (financeiros ou não); a *eficácia* surge como um critério institucional, relacionado diretamente com as diretrizes da instituição de educação, e os caminhos por ela elencados para o alcance de suas metas; a *efetividade* se constitui a partir do critério político no atendimento das demandas sociais da comunidade escolar; e a *relevância* emerge no cenário como um critério cultural a partir da forma com que as instituições de ensino tem

seu papel significado pela sociedade, no sentido de promover uma melhor qualidade para os sujeitos, tanto no campo educacional, quanto fora dele.

eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; **eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; **efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; **relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p.75-83).

Os modelos de Gestão Educacional propostos pelo autor estão baseados nos critérios de desenvolvimento administrativos que acabam por emergir dos diferentes momentos históricos em que se inserem a Administração da Educação no Brasil. Sander (2002) articula os diferentes modelos de Gestão Educacional com as diferentes fases da Administração Educacional, e os critérios de desempenho correspondentes. Cabe um destaque especial aos critérios de desempenho, pois estes acabam balizando de fato os modelos de Gestão Educacional posteriormente apresentados. Nessa perspectiva, Sander (2007) acaba por definir quatro modelos de Gestão encontrados nas diversas instituições de ensino: a Gestão para a Eficiência Econômica, a Gestão para a Eficácia Pedagógica, Gestão para a Efetividade Política e a Gestão para a Relevância Cultural (*figura 08*).

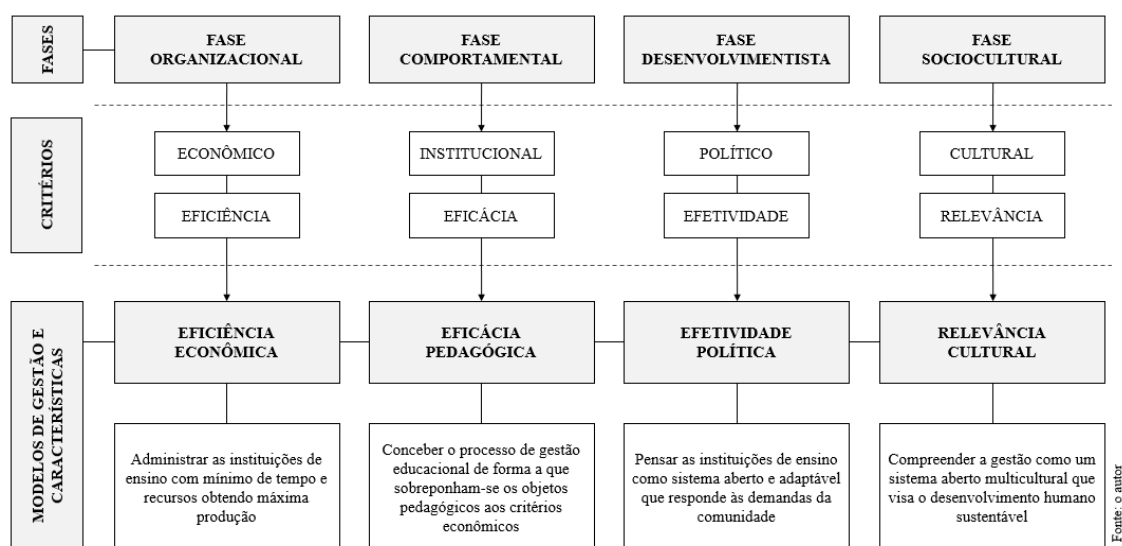


Figura 08. Esquema representativo dos diferentes modelos de Gestão Educacional propostos por Sander (2007), a luz dos critérios de desempenho (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural) em relação as diferentes fases da Administração da Educação o Brasil.

O Modelo de Gestão para a Eficiência Econômica acaba importando a ideia de eficiência (entendida aqui com a capacidade de ter um bom rendimento em tarefas ou trabalhos com um mínimo de dispêndio - de tempo, recurso, energia, etc) do campo da administração científica para o campo da educação. Nesse sentido, balizando esse modelo, temos os conceitos de economia e produtividade. Em tese esses conceitos se imbricam na perspectiva do *produzir mais, gastando menos*. Esse modelo necessita um grande esforço por parte do gestor, para que as habilidades de produção e do desenvolvimento dessa produção garantam qualidade sem que isso implique em extrapolação nos gastos. As teorias da administração científica de Taylor, a administração geral e industrial de Fayol e a administração industrial e a administração burocrática de Weber, fundamental as práticas desenvolvidas nesse modelo, tendo a eficiência como eixo norteador na consecução dessas teorias.

A forma como os processos de gestão são articulados pelos gestores a partir da perspectiva da eficiência, ou melhor, a forma como os processos organizacionais e os atos administrativos foram inseridos dentro do sistema educacional, fez com que a gestão da educação passasse a ser pautada pela eficiência econômica. Essa situação faz com que os gestores das instituições de ensino comecem a lançar ações da lógica econômica, da racionalidade instrumental e da produtividade operacional junto aos processos pedagógicos. A lógica econômica é aplicada na Educação chegando até a escola e, nessa perspectiva, o caráter racional e da produtividade acabam por ser elementos definidores do trabalho desenvolvido pelos agentes do processo educacional, desatendendo a função da escola e permitindo, assim, que a qualidade dos processos ensino e aprendizagem não se satisfaçam em plenitude, andando em descompasso com os objetivos da educação na formação do cidadão.

No Modelo de Gestão para a Eficácia Pedagógica temos o conceito de eficácia derivado da administração geral, Sander (2007) compreende que este conceito pode ser traduzido como um critério institucional, já que a eficácia – dentro do campo da administração – pode ser entendida como a capacidade de realização de tarefas com bons resultados. Esses resultados são frutos/produtos de metas estipuladas ou ainda ações realizadas a partir das práticas de gestão educacional. Logo, esses resultados traduzidos pela eficácia possuem uma forte relação com a ideia de eficiência, já que ambos os conceitos – mesmo sendo diferentes – possuem forte imbricação, pois temos o critério econômico (gastos mínimos) aliado a produtividade (obtenção do máximo de resultados possíveis). A eficácia pedagógica se relaciona com o desempenho da instituição de ensino

no que se refere a sua natureza pedagógica, a sua missão e seus objetivos. Nesta perspectiva, a gestão da instituição de ensino será tanto mais eficaz quanto maior for o seu sucesso no alcance dos objetivos educacionais.

Gestão para a Eficácia Pedagógica tem por fundamento a escola comportamental de enfoque psicossociológico, esta escola tem por cerne as relações humanas estabelecidas entre os indivíduos no processo educativo e a partir da visão do comportamentalismo emanavam dos objetivos institucionais das organizações humanas (SANDER, 2007). Nessa perspectiva, a eficácia tem como preocupação a articulação, o planejamento e a execução dos objetivos educacionais da instituição de ensino que devem estar vinculados aos objetivos pedagógicos das instituições. Nesse modelo, encontramos ainda parte do caráter da eficiência que encontramos no modelo anterior e que está voltado para a racionalidade econômica, porém, no modelo de eficácia pedagógica, acaba voltando-se para a forma com que a gestão dará conta de atender os objetivos educacionais, sem abrir mão do princípio da eficiência econômica no interior da escola. Os objetivos educacionais acabam se sobrepondo sob aqueles de caráter estritamente econômico, mas não os exclui completamente devido à ligação entre a eficiência econômica e a eficácia pedagógica, no alcance desses objetivos.

O Modelo de Gestão para a Efetividade Política, tem como critério político a efetividade que acaba sendo traduzido por Sander (2007) como a capacidade da gestão em satisfazer as demandas da sociedade no que se refere ao campo educacional. A efetividade, nesse sentido, é (re)significada como a capacidade de produzir um efeito real, com sentido concreto, ou seja, é o tempo de execução, de realização, de cumprimento de determinada situação. Para o autor, a ideia de efetividade não pode ser desvinculada do conceito de responsabilidade social, pois para ele é pela política que a ação de tomada de decisão no atendimento das demandas é efetivada. A efetividade, nesse modelo, surge dentro do caráter político já que ela visa transpor modelos de gestão de caráter instrumental e técnicos inseridos no processo de gestão a partir da eficiência (racionalização econômica e produtividade) e da eficácia (alcance dos objetivos institucionais). Sander (2007, p. 80) ao descrever este modelo, associa a ele o papel político-social da educação, entendida aqui com agente de transformação, na execução dos seus objetivos educacionais.

O papel político-social é percebido a partir dos Projetos Políticos das instituições conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96). Os Projetos Políticos das instituições têm em sua natureza – a priori – o caráter

participativo, que em última análise acaba por refletir a realidade da escola. Tais projetos habitam a esfera política uma vez que se colocam no atendimento aos princípios educacionais e possibilitam a participação de toda a comunidade escolar na discussão. Os Projetos Políticos das instituições educacionais, nesse sentido, não possuem apenas o caráter pedagógico, eles representam a política institucionalizada no contexto. Dessa forma, a efetividade política se faz como o compromisso por parte do gestor no atendimento às demandas emanadas da comunidade acadêmica, se concretiza através da concepção de educação da equipe gestora, das práticas desenvolvidas e dos documentos institucionais. Esse modelo tem como moderador a participação da comunidade e/ou de seus representantes nas instâncias institucionais: quanto maior a participação desta comunidade, maior será, proporcionalmente, a sua capacidade política para responder às demandas educacionais da sociedade – comunidade acadêmica/escolar.

E, por fim, o Modelo de Gestão para a Relevância Cultural, tem como critério estabelecido a cultura no qual os processos educacionais se desenvolvem, endossando a medida do desempenho administrativo através da sua importância, pertinência e valor (Sander, 2007). Este modelo relaciona-se diretamente com o desenvolvimento dos sujeitos para além dos processos educacionais, abrange a qualidade de vida em sociedade e a realidade na qual esse contexto se faz (significados culturais e dos valores éticos). A partir dessa perspectiva, a instituição de ensino se coloca de forma aberta, flexível e multicultural, a partir da mediação administrativa da relevância como critério predominante. O envolvimento dos gestores com a instituição de ensino e os sujeitos foco da instituição possibilitam o desenvolvimento e a execução de uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento humano, que é o princípio essencial da administração para a relevância cultural (SANDER, 2007). Dessa forma, temos uma conexão entre a gestão educacional e a promoção da qualidade de vida dos sujeitos construída historicamente pela cidadania e pelos valores culturais.

A cultura na qual a Gestão Educacional, a instituição de ensino e os sujeitos desse processo estão inseridos acaba por “moldar” a forma de organização e administração escolar. Assim, a relevância como critério de desempenho cultural, traduz a pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo (SANDER, 2007). Dessa forma, o conceito de relevância na gestão da Educação que leva em consideração o contexto cultural no qual se inserem os sujeitos, surge como uma tentativa de romper práticas/modelos ultrapassados, ou melhor, modelos que acabam não

dando mais conta das atuais demandas educacionais. Essa perspectiva de gestão visa a superação dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Neste modelo, os gestores das instituições de ensino incorporam em sua gestão uma orientação essencialmente cultural e pautam sua ação pela relevância dos fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos cidadãos que participam do sistema educacional e da sociedade como um todo.

Os modelos de gestão da administração da educação propostos por Sander (2007), relacionam-se diretamente com o que o autor nomina como “Paradigma Multidimensional da Administração da Educação”, que é um movimento cíclico de constante construção e desconstrução de conceitos ligados a prática da gestão escolar sob uma perspectiva multiparadigmática. Dessa forma, o paradigma se coloca como uma alternativa de “elaborar uma nova síntese teórica da prática da administração da educação, baseada em uma visão de simultaneidade dos atos e fatos administrativos” (SANDER, 2007, p.91). O Paradigma Multidimensional da Administração da Educação se constitui a partir de um resgate da história da administração educacional em nosso país, com foco nas características latentes observadas nos diferentes momentos da história da educação (período colonial, republicano e contemporâneo). Segundo o autor, “esse paradigma envolveria uma visão da educação constituída de múltiplas dimensões e um sistema de administração capaz de coordená-las e encausá-las adequadamente” (SANDER, 1982, p. 32).

[...] o paradigma multidimensional, alicerçado na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente, constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional. Assim concebido, o paradigma multidimensional procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades das instituições educacionais. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar e exercer a administração da educação (SANDER, 2007, p. 88).

Em seus apontamentos, o autor exemplifica o paradigma multidimensional no qual se inserem os processos de Gestão Educacional, a partir de quatro dimensões integradas dialeticamente: a dimensão econômica, a dimensão pedagógica, a dimensão política e a dimensão cultural; que por sua vez relacionam-se com aos critérios de desempenho administrativo citados anteriormente, entretanto com uma “orientação antropossociopolítica [...] a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas

pela relevância” (SANDER, 2007, p. 106). Nesse sentido, a Gestão Educacional se coloca junto a todas estas dimensões em diferentes momentos históricos a partir de diferentes perspectivas por parte do gestor, essas dimensões estão intimamente ligadas e articuladas entre si.

O Paradigma Multidimensional da Administração da Educação se efetiva a partir de 4 (quatro) dimensões inter-relacionáveis³⁵ (Dimensão Econômica, Dimensão Pedagógica, Dimensão Política e Dimensão Cultural), estas dimensões se efetivam a partir de 2 (duas) características: as substantivas(essenciais/fundamentais) e as instrumentais (que auxiliam a realização das ações), articulando-se em 2 (dois) níveis: intrínseco e extrínseco, igualmente relacionáveis. As dimensões colocadas por Sander (2007) são elaborações do campo heurístico, e nesse sentido, não se consubstanciam de “forma pura na vida real dos Sistemas Educacionais” (SANDER, 1982, p. 33). Nesse sentido que evidenciamos o aspecto relacional do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, as dimensões possuem limites não tão bem demarcados e definidos, estão de certa forma imbricados uns aos outros (*figura 09*).

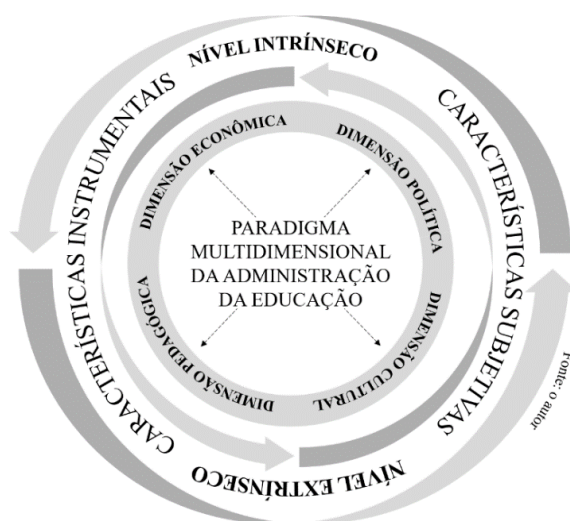


Figura 09. Esquema expositivo do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

A Dimensão Política e a Dimensão Cultural se definem a partir de características substantivas, já as Dimensões Econômica e Pedagógica podem ser caracterizadas pela perspectiva instrumental. Por serem inter-relacionadas, as dimensões e suas características acabam cruzando-se com os 2 (dois) níveis intrínsecos (que refere as necessidades dos sujeitos imersos no espaço educativo), e extrínseco (que se relaciona

³⁵ Na tentativa de transposição, no exposto, compreendemos as dimensões descritas pelo autor, com uma aproximação dos modelos de gestão expostos na *figura 09*.

com os fins e os objetivos da educação). Para Sander (1982), a compreensão do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação parte da ideia de que as dimensões instrumentais devem ser reguladas pelas dimensões substantivas, diretamente comprometidas, no nível intrínseco, com o atendimento do ser humano e, no nível extrínseco, com a consecução dos próprios fins e objetivos sociais e políticos da educação (SANDER, 1982, p. 33).

5.2 A “NOVA” GESTÃO DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES DO CAMPO DE ESTUDO

Diante dessa perspectiva global cabe à administração da educação coordenar a ação das pessoas e grupos que participam direta ou indiretamente do processo educacional da comunidade com o objetivo de promover a qualidade de vida humana coletiva. Por essa razão, a administração da educação será pertinente e significativa para as pessoas e grupos que integram o sistema educacional e sua comunidade mais ampla na medida em que seja capaz de refletir suas crenças e valores, suas orientações filosóficas e suas características sociais e políticas (SANDER, 1995, p. 31).

Perceber a Gestão Educacional a partir de um cenário mutável é fundamental para compreendemos como esse complexo se estabelece na atual conjuntura dinâmica e cheia de transformações da sociedade. A ideia de contexto emergente, mesmo sendo ainda pouco explorada, se coloca de forma imbricada no “pensar” a Gestão Educacional em a partir das diferentes arquiteturas pedagógicas-institucionais, pois acaba por produzir – em muitos casos – diagnósticos e para além, respostas para as problemáticas da educação inseridas na globalização, nas redes políticas e em especial a luz do neoliberalismo (BALL, 2014). De forma a complementar a ideia do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, os critérios administrativos e os modelos de gestão descritos por Sander (2007), trazemos para alguns pontos de discussão a partir das leituras do pesquisador Stephen Ball. O autor tem com foco em suas pesquisas as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais produzidas no contexto mais geral das reformas do Estado orientadas pelas mudanças da "economia do conhecimento" no contexto das políticas educacionais inglesas³⁶.

Ball (2014) problematiza a ideia da aplicabilidade das políticas públicas educacionais, identificando ainda o que chama de “geração de novas políticas públicas educacionais globais” (ibidem, p. 22), em que as ambições e os limites do neoliberalismo

³⁶ Segundo o autor, "a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um 'discurso global de educação', como um laboratório social de experimentação e de reformas" (Ball, 2008, p. 1).

são colocados a prova, exigindo por parte dos gestores um constante exercício de repensar as políticas por eles implementadas a luz desse novo momento do neoliberal. Este momento pauta-se sobre a ideia de repensar modelos globais de educação implementados/importados do Global-Norte para o Global-Sul, em especial, os impactos destes processos em diferentes esferas sociais, econômicas e políticas, relacionados diretamente a educação. Para Ball (2014, p. 22), o neoliberalismo adquire várias facetas diferentes em função do contexto que o mesmo se insere, destacando está como uma de suas principais características, porém ele não pode ser tratado:

[...] nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como base para 'a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros" (BALL, 2014, p.25).

Em seus últimos estudos, Stephen Ball (2007, 2008, 2012, 2014) traz para a reflexão a forma como o neoliberalismo se relaciona com as políticas educacionais (na perspectiva global), porém em seu mais recente livro "Educação global S.A. Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal", o autor insere novas dimensões ao conceito de neoliberalismo. Reforçando a ideia de que além das modificações que o sistema neoliberal sofre para continuar se inserindo nos programas educacionais, o próprio conceito sofre modificações com o passar do tempo, já que essas modificações são necessárias para a sua manutenção como sistema hegemônico. Dentro do campo da Gestão Educacional, estudos que trabalham com as problematizações geradas pela interface neoliberalismo, Estado e globalização, não são novidade, porém Ball (2014) contribui com o campo ao focalizar a forma como as interconexões globais impactam as políticas educacionais, destacando ainda a forma como as nações mundiais estão sendo desafiadas frente ao embate da implementação de políticas sociais para a educação e "uma agenda político-econômica globalizante-neoliberal"

[...] o neoliberalismo está "aqui dentro" bem como "lá fora". Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

Nesse sentido, o neoliberalismo se coloca como produtor de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), possibilitando que a criação das políticas educacionais seja desenvolvida em “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27). As próprias políticas educacionais tornam-se uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, de exportação e/ou importação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, podendo ser compradas, consumidas e/ou incorporadas como políticas de educação próprias de cada Estado Nacional, destacadamente pelos países mais pobres do globo. Essa nova forma de perceber as políticas educacionais surge a partir de um discurso de “crise política do Estado”, do “público”, e, por extensão, da “Educação Pública”, e é por esse discurso que o mercado se apropria dos “[...] medos e dos desejos do público”, fazendo uso de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

O modelo de educação privada, nesse contexto, surge como um exemplo de excelência e eficiência e a população acaba por considerá-lo com a única forma de solucionar os problemas da Educação Pública, seja por meio de diferentes produtos, que podem ser desde “pacotes educacionais”, incluindo políticas de diferentes tipos (alfabetização, gestão, tecnologias, formação de professores etc.), ou seja por meio de soluções sob a forma de programas, de modelos de gestão, de equipamentos informáticos (*softwares tablets*, computadores), ou ainda materiais didáticos (apostilas, *kits* de livros), de assessorias, de consultorias, de treinamentos, de uma grande variedade de serviços técnicos, pedagógicos e administrativos/gerenciais que apoiam a educação na sua retaguarda. As políticas educativas, nesta perspectiva, são grandes mercados ou melhor, excelentes oportunidades de investimento, que privilegia as soluções privadas para questões de ordem pública.

Neste sentido Ball (1998) aponta que em quantidade expressiva, as políticas para a educação não são criadas a partir das demandas locais, respeitando características próprias de determinada região, muito pelo contrário, se faz comum no contexto global de “empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através diferentes e complexos processos” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 21).

Dessa forma, não há como não levarmos em consideração nos estudos sobre políticas públicas, as influências internacionais imbricadas nos processos de globalização presentes nos diferentes tempos constitutivos das políticas (Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática).

Na tentativa de compreender as disputas econômicas que se colocam no campo educacional, Ball (2014) destaca o conceito de redes políticas, entendendo-as como instrumentos conceituais e analíticos que expõem as relações de poder imbricadas nestas disputas. Para o autor, as redes políticas constituem-se com “uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade”, onde “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas” (BALL, 2014, p. 34).

As políticas educacionais estão envoltas (em sua maioria) em disputas de redes políticas globais com diferentes participantes, que estão para além da figura imperativa do “governante” de determinadas nação. As redes políticas globais acabam conformando-se a partir de diferentes agentes nacionais, organismos transnacionais (Banco Mundial, OCDE, etc.), ONG’s, pesquisadores e consultores individualmente e/ou associados a empresas de prestação de serviços educacionais, grupos de interesses oportunistas (entidades empresariais, associações religiosas, etc.), empresas internacionais de venda de “pacotes prontos” de educação, entre outros, cujos discursos ganham adesão por jogarem com a crença social de que o conhecimento é moeda de presente e de futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva.

(...) novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (BALL, 2014, p. 220).

Porque estas questões se colocam como imperativas dentro do estudo aqui apresentado? Como já dito anteriormente, partimos do pressuposto que a consolidação do espaço educacional personificado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica, são frutos de uma política pública para a educação (PACHECO, 2011), articulada a outras políticas e ações ligadas a preceitos de equidade, justiça social, desenvolvimento regional e a valorização da educação pública brasileira. Não há como

pensar na política institucional dos IF's sem levarmos em conta o contexto neoliberal que esta nova institucionalidade foi articulada e implementada, dentro de um campo de disputa global de redes políticas.

Um aspecto que gostaríamos de evidenciar nesta investigação, está na forma o Stephen Ball, percebe a ideia de justiça social, um dos elos fundantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao ser questionado sobre como o mesmo conceituaria justiça social (MAINARDES; MARCONDES, 2009), o pesquisador afirma que o conceito é “inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça” (ibidem, p. 308), dessa forma a sua aplicação ampla se dá sob a perspectiva da maleabilidade. Para Stephen Ball o conceito de justiça social, está intimamente ligado ao conceito de poder:

(...) eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308).

Um outro aspecto que Stephen Ball traz para o campo de estudos das políticas públicas, é a criação de um método analítico de investigação se políticas públicas chamado Abordagem do Ciclo de Políticas (*figura 10*). Esta abordagem se coloca como uma nova perspectiva dentro do campo de pesquisas sobre as políticas educacionais, alguns autores como AMARAL, 2010; VERDUM, 2015; CARDOSO, 2017; MARTINS, 2017; entre outros, acabaram por incorporar essa perspectiva analítica em seus trabalhos. A Abordagem do Ciclo de Políticas ou ainda *Policy Cycle Approach*, sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais, destacando “a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas” (MAINARDES, 2006, p. 49). Segundo Stephen Ball, a Abordagem do Ciclo de Políticas “não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

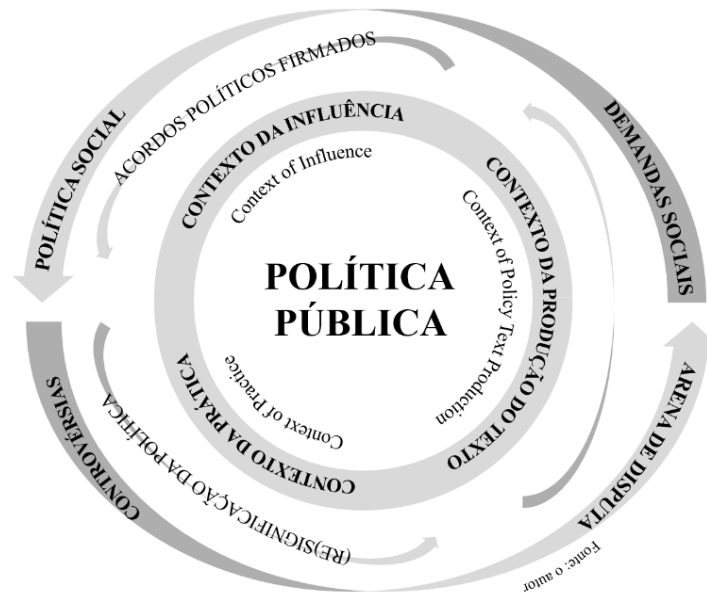


Figura 10. Esquema expositivo da Abordagem do Ciclo de Política - Contextos do processo de formulação de políticas públicas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas consiste na análise dos diferentes contextos em que as políticas são implementadas: O Contexto da Influência como sendo o momento no qual os acordos entre os agentes produtores das políticas são organizados, seria o momento no qual o discurso político começa a ser pensado, no que tange a justificar a articulação da “futura política” com os diferentes pontos de influência, como por exemplo as determinações dos agentes internacionais multilaterais. O Contexto da Produção do Texto centra-se sob a forma como a política articulada no Contexto da Influência, se apresenta no texto legislativo, não podemos desconsiderar que o texto legislativo é o que representa a política, nesse sentido a linguagem no qual o mesmo é exposto, também é alvo de disputa, pois ele inevitavelmente acaba por representar o pensamento e o entendimento político de determinado tempo. E por fim o Contexto da Prática, um dos contextos mais controversos da abordagem, pois aqui a política já foi implementada e conseqüentemente está sendo interpretada pelos sujeitos foco desta política, esta interpretação, muitas vezes, acaba não representada a política originalmente pensada no campo legislativo, sendo (re)significada por estes mesmos sujeitos (MAINARDES, 2009). No capítulo seguinte, utilizaremos como um balizador teórico os diferentes contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, e faremos um aprofundamento maior sobre estas questões.

6 AS PESQUISAS SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO RECENTE (2011 – 2017)

A construção dos Estados de Conhecimento, é uma etapa de extrema importância no o campo da investigação científica, em especial a da área da educação, já que permite-nos identificar e reconhecer o que já foi produzido anteriormente sobre o tema de interesse, essa aproximação possibilita ao pesquisador, a construção de um panorama das abordagens utilizadas na tratativa do seu tema de pesquisa, as perspectivas metodológicas adotadas, além de auxiliar na compreensão dos diferentes aspectos colocados sobre o campo de estudo (local da produção científica, a época da produção, os contextos sócio históricos e as condições que possibilitaram essas produções científicas). Morosini e Fernandes (2014, p. 154) complementam esta ideia ao perceber a produção dos Estados do Conhecimento como o instante onde o pesquisador “sistematiza o conhecimento produzido anteriormente”, pois parte da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

[...] (no processo de construção do Estado do Conhecimento) faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas (MOROSINI, 2015, p. 102).

Podemos compreender ainda a construção dos Estado de Conhecimento (FERREIRA, 2002; MOROSINI, 2015), como tendo como foco a pesquisa de caráter histórico-bibliográfico (FIORENTINI; LORENZATO, 2007), exploratório-investigativo (MELO, 2006), inventariante e descritivo (FERREIRA, 2002). A construção dos Estados do Conhecimento, normalmente é percebida pelo seu caráter essencialmente bibliográfico, este tipo produção toma para si o desafio de trazer para a reflexão da comunidade científica o que está sendo produzido dentro do campo acadêmico sobre determinado tema, almejando ainda mapear esta produção e, nas palavras de Ferreira (2002, p. 258), “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Possuem, ainda, uma característica bem marcante no que se refere a sua forma de exposição: descritiva, já que “busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

[...] Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (MOROSINI, 2015, p. 112).

A metodologia na construção o Estado do Conhecimento pode apresentar diferentes abordagens dentro da perspectiva quantitativa e qualitativa³⁷, porém na metodologia aqui apresentada, utilizamos o cruzamento destas abordagens, entendendo que ambas se articulam de forma complementar. A partir deste entendimento, pretendemos trazer para o debate a produção científica recente (últimos 6 anos) sobre a temática da Gestão da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos estudos realizados pelos Programas de Pós-Graduação Brasileiros (entre 2011 e 2017³⁸) avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com notas 6 (seis) e 7 (sete), e revistas científicas vinculadas a grupos nacionais de estudos de pós-graduação nas temáticas educação e administração educacional, propondo ainda uma perspectiva teórico-metodológica para identificar a produção científica nesta temática.

6. 1 O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Iniciamos o trabalho para a construção do *corpus* de análise³⁹ a partir de um estudo exploratório junto a base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a fim de termos um panorama do que se produz dentro da área da Gestão da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em nosso país a partir de estudos realizados por Programas de Pós-Graduação. Neste momento, percebemos que nos inseríamos em um universo de possibilidades e articulação entre a Gestão Educacional e o campo

³⁷ A partir do entendimento de Günther (2006), compreendemos a pesquisa qualitativa como uma forte interação entre os sujeitos envolvidos e os fatos que se constituem como parte integrante do objeto da pesquisa. Morosini e Nascimento (2017), nos ajudam na compreensão da abordagem quantitativa ao seu entendimento na “tradução em ‘números’, de opiniões e informações, para classificá-las e analisá-las”, a partir do uso de técnicas e recursos estatísticas (porcentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, etc.).

³⁸ Situamos este Estado de Conhecimento a partir dos trabalhos produzidos entre os anos de 2011 e 2017 (com relação a 2016, o levantamento buscou trabalhos publicizados até o mês de novembro do referido ano).

³⁹ Da mesma forma que Morosini e Fernandes (2014, p. 156), compreendemos o *corpus* de análise, como sendo constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional.

científico, principalmente com trabalhos que estabeleçam uma grande diversidade de relações com as demais áreas do conhecimento, dessa forma, iniciamos o trabalho de percepção de campo da gestão educacional.

Após este contato, foram delimitadas bases de dados para procura do *corpus* de análise, em função dos ajustes constantes e também a não inclusão de algumas dissertações defendidas em nosso recorte temporal (2011 e 2017), descartamos a utilização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁰. Como base de dados principal em nossas buscas, elencamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), além do critério de disponibilidade do material, temos ainda junto ao BDTD/IBICT a utilização da tecnologia do *Open Archives Initiative* (OAI), que integra os sistemas de informação dos diferentes Programas de Pós-Graduação brasileiros avaliados pela CAPES, e disponibiliza um catálogo nacional de teses e dissertações a partir dos respectivos metadados disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

De forma a complementar os dados disponibilizados pela BDTD/IBICT, buscamos as bibliotecas digitais de Programas de Pós-Graduação avaliados pela CAPES com notas 6 (seis) e 7 (sete) no quadriênio 2013 – 2016 (BRASIL, 2017), além de revistas científicas especializadas na área da Educação e da Gestão Educacional igualmente reconhecidas no campo acadêmico⁴¹, pois as mesmas (*a priori*) poderiam nos mostrar as “novidades” dentro do campo. Como bases de dados complementares utilizamos: o

⁴⁰ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi desenvolvido em 2002 com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação do país, objetivando facilitar o acesso a estas informações pelas comunidades de pesquisa e público em geral. As informações bibliográficas das dissertações e teses publicadas junto a base de dados são fornecidas diretamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelos Programas de Pós-Graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Em 2013, foi lançada uma nova versão da base de dados, tornando a busca pelos materiais bibliográficos mais dinâmica, porém o sistema começou a passar por atualização/ajustes constantes, tanto na sua operacionalização quanto o seu conteúdo nos anos subsequentes. Em 2014, a CAPES começou a fazer uma revisão do material bibliográfico depositado em sua base de dados, dessa forma, o material bibliográfico passou por um processo de revisão começou a ser disponibilizado no formato de blocos de informações. A CAPES passou a disponibilizar o material bibliográfico em conjuntos (teses e dissertações defendidas entre os anos de 1999 e 2005, teses e dissertações defendidas entre os anos 2006 e 2008, e assim sucessivamente), porém na produção dos dados desta pesquisa, o banco de dados da CAPES não tinha atualizado as teses e dissertações defendidas a partir do ano de 2015. Neste sentido, buscamos outra base de referência nacional para produzirmos os dados da pesquisa dos Estados do Conhecimento sobre a Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais.

⁴¹ O reconhecimento das revistas científicas no Brasil é realizado por comitês de consultores de cada área de avaliação da CAPES, como resultado, surge uma listagem com a classificação destas revistas. A classificação de periódicos passa por processo anual de atualização, o Qualis-Periódicos é o sistema usado para classificar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. As revistas científicas são dispostas em estratos indicativos da qualidade. De forma crescente, a saber: C (com peso zero); B5; B4; B3; B2; B1; A2 e A1 (o mais elevado).

Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RI/PUCRS), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BDTD/UERJ), o Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Rio dos Sinos (RDBU/UNISINOS), e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (BDTD/UFMG). As revistas acadêmicas elencadas foram a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (A1), a Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – RBE/ANPEd (A1) e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – RBPAAE/ANPAE (A2).

Nesse contexto, na perspectiva de organização do *corpus* de análise, é definida a partir de três momentos construtivos fundamentais: a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e a Bibliografia Categorizada (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Cada um destes momentos prioriza uma etapa da construção do *corpus*, pois permitem o aprofundamento/entendimento de cada um dos trabalhos que o constituem de forma a possibilitar o conhecimento do que, como, e onde a produção acadêmica da temática elencada se constitui. A Bibliografia Anotada é o primeiro movimento necessário para a constituição do *corpus* de análise, consiste então na seleção do material bibliográfico que irá compor o que chamaremos de Banco de Dados da Gestão da Educação Superior nos Institutos Federais (BDGESIF's). O objetivo desta fase é auxiliar o pesquisador na identificação e na seleção dos materiais (teses, dissertações, artigos, entre outros).

Com auxílio da busca avançada disponibilizada dentro das bases de dados, utilizamos como descritores as expressões *Gestão Educacional; Educação Superior, Institutos Federais, e Educação Profissional e Tecnológica*, e as combinações *Educação Superior e Institutos Federais; Gestão e Educação Superior; e Gestão e Institutos Federais*. Como correspondência utilizando todos os termos em todos os campos⁴², com recorte temporal no período de 2011 e 2017 em todas as bases de dados consultadas. Ao final deste processo de construção da Bibliografia Anotada, temos constituído o BDGESIF's (*quadro 02*), onde apresentamos algumas informações sobre a construção do *corpus* de análise: como os descritores utilizados na busca (palavras-chave ou expressões) juntamente com seus respectivos parâmetros (busca avançada ou busca básica), a base de

⁴² A opção “todos os campos” disponível junto as bases de dados no campo de buscas, refere-se a marcadores específicos do material bibliográfico disponibilizado (metadados), a saber: título da obra, autor, assunto, recursos e ano da publicação.

dados utilizada, o número total de trabalhos encontrados, além do número de trabalhos efetivamente relevantes para a pesquisa (selecionados)⁴³.

Quadro 02. Composição do corpus de análise integrante do BDGESIF's a partir da construção da Bibliografia Anotada.

BASE DE DADOS CONSULTADA	DESCRITORES UTILIZADOS	PARÂMETROS DE BUSCA	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
BDTD/IBICT	Educação Superior Institutos Federais	Todos os Campos	32	17
	Gestão Educação Superior		6	3
	Gestão Institutos Federais		22	3
RI/PUCRS	Gestão Educacional + Educação Superior + Institutos Federais + Educação Profissional e Tecnológica	Assunto + Todos os Campos	7	1
BDTD/UERJ			15	1
BDTD/UFGM			21	2
RDBU/UNISINOS			12	3
RBEP	Gestão Educacional + Educação Superior + Institutos Federais	Todos os Campos	0	0
RBE/ANPEd			2	0
RBPAE/ANPAE			1	0
Nº TOTAL DE TRABALHOS DO BDGESIF'S			118	30

Fonte: o autor.

Seguindo o caminho metodológico, iniciamos o processo de elaboração da Bibliografia Sistematizada, esta etapa se coloca como o momento de aprofundamento dos dados produzidos na etapa anterior (Bibliografia Anotada), aqui temos um contato mais íntimo, com o material bibliográfico que compõe o *corpus* de análise. Após a leitura deste material, seguimos o processo de registro de informações, porém desta vez, detalhando ainda mais alguns aspectos, como o ano de defesa (no caso de teses e dissertações), o nível da produção acadêmica (mestrado ou doutorado), palavras-chave elencadas pelo autor, a metodologia utilizada no estudo e seus respectivos resultados. A escolha destes itens é arbitrária, pois acaba tendo como pano de fundo os objetivos do pesquisador na construção do Estado do Conhecimento, a partir das informações disponibilizadas no material bibliográfico que são relevantes para o pesquisador seguir em suas análises. Cabe

⁴³Os trabalhos selecionados para a composição do Banco de Dados não são necessariamente todos os trabalhos encontrados na busca, é preciso que se faça uma leitura flutuante dos resumos dos materiais localizados, com a finalidade de encontrar no mesmo uma relação direta (ou indireta) com o tema de estudo a ser desenvolvido pelo pesquisador.

destacarmos que nesta etapa, durante o processo de imersão junto ao *corpus* de análise, alguns trabalhos poderão ser retirados, por não se adequarem ao escopo da pesquisa.

Ao final destas etapas, constituímos o BDGESIF's com 118 (cento e dezoito) trabalhos, incluindo teses de doutorado e dissertações de mestrado profissional e acadêmico, de todo o material encontrado, utilizamos e artigos científicos publicados em revistas acadêmicas, destes 30 (trinta), cerca de 25,42% possuíam alguma relação direta com a temática da Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IF's. Aqui fazemos uma consideração, pois esse alto número de trabalhos encontrados a partir da utilização dos descritores advém do uso dos mesmos no interior do material bibliográfico (palavras-chave, resumo, entre outras partes do texto localizado)⁴⁴. Dessa forma, constituímos o *corpus* de análise a partir dos 30 (trinta), trabalhos, como demonstra o *quadro 02*. Com os trabalhos então selecionados, acreditamos que seria válido aprofundarmos o entendimento da construção deste panorama a partir dos dados de identificação do próprio material bibliográfico (*quadro 03 e gráfico 04*), buscando assim um prognóstico de como este conhecimento foi desenvolvido ao longo do período demarcado.

Quadro 03. Distribuição dos estudos componentes do BDGESIF's em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado (2011 – 2017).

NÍVEL \ ANO	ANO							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
MESTRADO	0	0	1	1	3	4	2	11
DOUTORADO	1	1	3	4	2	6	2	19
TOTAL POR ANO	1	1	4	5	5	10	4	30

Fonte: o autor.

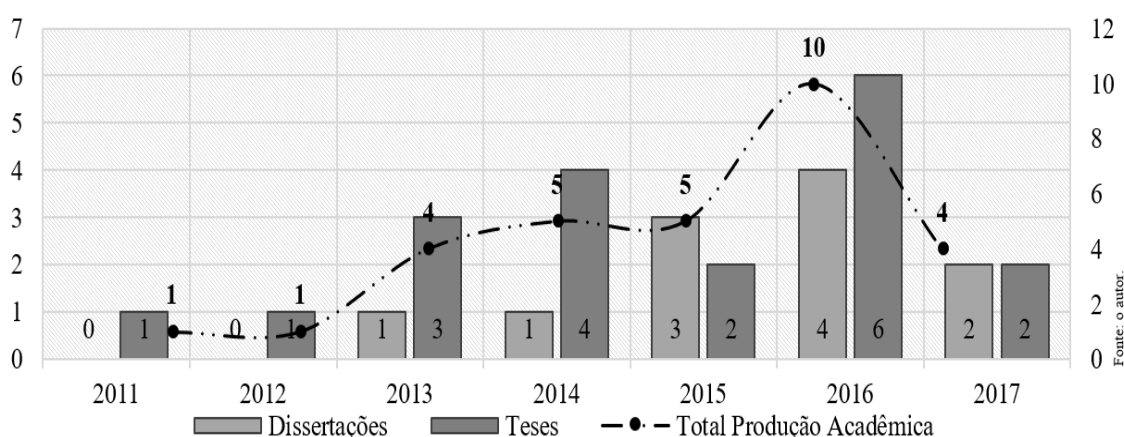
A produção acadêmica do período (2011 – 2017), inicia de forma bastante tímida com 1 (um) trabalho em 2011 no nível de doutorado, no ano posterior – 2012 – a tendência continuou a mesma, 1 (um) trabalho no nível de doutorado; já em 2013, de forma bastante significativa, temos um aumento considerável no quantitativo desta produção acadêmica (em relação aos anos anteriores), com um total de 4 (quatro) estudos (sendo o primeiro

⁴⁴ Durante as buscas nas bases de dados, comumente o sistema busca (de forma automática) localizava o descritor ao longo de todo o material bibliográfico, o que abre o leque nos resultados encontrados, a não ser que sejam combinados parâmetros específicos da busca, não foi o caso pois acreditamos ser necessário uma aproximação com o campo de pesquisa sem limitação de descritores, pois nesse processo, iniciamos a aproximação com a temática e o campo de pesquisa.

ano com a presença de estudos no nível de mestrado); em 2014, as tendências no campo de estudo parecem se repetir, no nível do mestrado, temos o desenvolvimento de 1 (um) estudo, mantendo o comportamento do ano anterior (2013), e um aumento das investigação de doutorado, totalizando 5 (cinco) trabalhos. Em 2015, por mais que o quantitativo de trabalhos tenha se mantido o mesmo de 2014, 5 (cinco) estudos, o número de dissertações aumentou 300%, chegando a 3 (três) trabalhos, e houve um declínio em estudos no nível do doutorado, chegando a 2 (dois) trabalhos.

Em 2016, continua a tendência de aumento de estudos de mestrado, agora com 4 (quatro) investigações, já os estudos de doutoramento chegaram a perfazer um total de 6 (seis). O ano de 2016 – junto ao *corpus* de análise – é um ano relevante, pois temos a maior representatividade de trabalhos, 10 (dez) investigações, sendo que destes temos respectivamente, 4 (quatro) dissertações e 6 (seis) teses. Esses valores são os maiores dentro do período de abrangência deste estudo. Já em 2017, temos um declínio das produções científicas em ambos os níveis da Pós-Graduação (mestrado e doutorado), este dado ainda não é conclusivo, acreditamos estes dados quantitativos são maiores, analisando as tendências de produção dos anos anteriores. A baixa produção bibliográfica, *a priori*, teria como motivo a não disponibilização dos trabalhos concluídos em 2017 e como estes dados ainda estão sendo produzidos na vigência deste ano, a trabalhos que deverão surgir nos próximos meses⁴⁵, onde os “possíveis” materiais produzidos, serão disponibilizados nos repositórios e bases de dados.

Gráfico 04. Distribuição dos estudos componentes do BDGESIF's em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado (2011 – 2017).



Se observarmos os dados disponibilizados no *gráfico 04*, podemos visualizar de forma mais clara os dados do *quadro 03* no que se refere as tendências no quantitativo

⁴⁵ A produção destes dados foi desenvolvida entre março de 2016 e outubro de 2017.

dos estudos componentes do BDGESIF's. Entre os anos de 2011 e 2012 percebe-se uma estabilidade na produção acadêmica na temática da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; já em 2013 inicia-se o processo de crescimento desta produção em ambos os níveis da Pós-Graduação, sendo que em 2014 e 2015 temos o retorno da estabilidade desta mesma produção na totalidade dos trabalhos. O ano de 2016, temos o ápice da produção de teses e dissertações no período analisado (2011 – 2017), e até o momento de fechamento deste estudo, temos um declínio bastante marcado do quantitativo desta produção, podendo ainda representar um desinteresse por parte da comunidade de pesquisa em investigações sobre a temática.

A partir da construção das Bibliografias Anotadas e Sistematizadas, iniciamos o processo de construção da Bibliografia Categorizada. De posse do material bibliográfico, reagrupamos os achados (teses e dissertações) e construímos categorias que representem os trabalhos ali colocados, com critério determinado (objetivo geral do estudo, referencial teórico utilizado, palavras-chaves, etc.). Morosini e Nascimento (2017), destacam que a reordenação dos dados levantados se relacionam com a postura paradigmática do pesquisador, ou seja, as categorias analíticas terão como base as vivências e experiências do investigador dentro do campo científico. Sobre a construção das categorias, Moraes (2003, p. 193) reafirma essa posição ao compreender que a construção das categorias deve “ter como base os conhecimentos prévios do pesquisador, toda leitura é feita a partir de uma perspectiva teórica”.

6. 2 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE: ESCOLHAS TEÓRICAS BALIZADORAS DA INVESTIGAÇÃO

Dentro da abordagem teórico-metodológico no qual está pesquisa se insere a construção do Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos IF's, optamos por utilizar categorias previamente conhecidas, categorias de análise utilizadas dentro do campo da avaliação das políticas públicas para educação descritas por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold⁴⁶, transpostas por Mainardes (2006a): A Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*). As categorias⁴⁷

⁴⁶Ver mais em: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

⁴⁷ As categorias emergiram a partir deste referencial analítico, a partir da ideia colocada pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Para os autores, a utilização desta abordagem na análise de políticas públicas auxilia no processo de fortalecimento e compreensão dos processos de produção de saberes no campo da Gestão Educacional e das Políticas Públicas, já que este campo “ainda

(re)apropriadas destacam os aspectos complexos e controversos da política educacional, enfatizando os processos políticos envolvidos na sua criação e a ação dos sujeitos que acabam por “receber” as políticas propostas, em uma esfera local e aplicada (MAINARDES, 2006a, p. 48).

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006a, p. 50).

O primeiro contexto é o *contexto de influência*, o ponto de partida, onde majoritariamente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos à sua volta são estabelecidos. Aqui diferentes grupos disputam, dentro da arena, os fatores que irão influenciar a definição das finalidades sociais da política, os discursos por sua vez acabam ganhando legitimidade formando a base política. O *contexto da produção do texto*⁴⁸ relaciona-se com os textos políticos constituídos, articula-se com a linguagem do interesse público, já que, afinal, os textos políticos acabam por representar a própria política⁴⁹. Pensar de fato na forma como está política é implementada e muitas vezes (re)significada pelos sujeitos, cabe ao terceiro contexto, o *contexto da prática*, no qual a política produz de fato efeitos e consequências, diferentes – muitas vezes – da própria política instituída originalmente (MAINARDES, 2006b, p. 98). Ao final da etapa de construção do corpus de análise, sistematizamos essa etapa metodológica com a construção de uma tabela, que em linhas gerais, possibilitou a compreensão do quadro da produção do conhecimento sob a temática Gestão da Educação Superior dos IF’s.

A partir do referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), iniciamos a ordenação dos estudos componentes do BDGESIF’s no processo de categorização levando em consideração qual dos contextos descritos pelos autores (Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática), cada estudo focaliza seus esforços. Os contextos no qual os autores fazem suas análises sobre as políticas públicas, auxiliou-nos bastante no processo de construção do Estado do

não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p. 43).

⁴⁸ Cabe aqui compreender esta produção textual como sendo o resultado de uma disputa dos grupos que atuam na proposição da política, em um momento e local específico, já que esta produção surge em momentos/contextos históricos distintos.

⁴⁹ Na forma de textos legislativos, comentários formais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, entre outros.

Conhecimento, já que os mesmos acabam relacionando-se com grandes conceitos, porém, acabaram não sendo suficientes durante o processo de categorização, no sentido de nos dar respostas sobre a conformação da produção acadêmica, se fez necessário utilizarmos subcategorias, afim de atender os 23 (vinte e três) trabalhos que compoem o BDGESIF's.

Inspirados no trabalho de Mainardes (2016), quando o mesmo explora os conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (MCLENANN, 1996) e na proposta da metapesquisa em política educacional (TELLO; MAINARDES, 2015), optamos por combinar os referencias teóricos da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), no que se refere aos contextos das políticas e as dimensões em que está imerso o Paradigma Multidimensional da Administração da Educação (SANDER, 2007), dessa forma, utilizaremos como categorias os contextos das políticas públicas e como subcategorias de análise, os critérios que orientam as dimensões constituintes do Paradigma Multidimensional da Administração. O paradigma apontado por Sander (2007) é multidimensional pois o autor relaciona as fases de desenvolvimento do pensamento administrativo no Brasil, seus modelos de gestão em uma perspectiva contemporânea. Esses modelos de gestão estão imbricados a dimensões e estas por sua vez, orientadas por 4 (quatro) critérios de administrativos⁵⁰ articulados: a dimensão econômica orienta-se pelo critério econômico da *eficiência*; a dimensão pedagógica pelo critério institucional da *eficácia*; a dimensão política pelo critério político da *efetividade*; e a dimensão cultural pelo critério cultural da *relevância*⁵¹. No processo de associação dos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas e os critérios dos modelos de gestão presentes no Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, levamos em consideração tanto os objetivos quanto os resultados das pesquisas analisadas.

Dentro da categoria *Contexto da Influência*, foram alocados 6 (seis) estudos que acabam por contemplar, segundo Mainardes (2006b, p. 49), as diferentes dimensões que embasam a criação das políticas, e nesse sentido, percebemos que a ideia de *eficiência* (SANDER, 2007) de forma marcantes nos estudos alocados nesta categoria. O critério de eficiência tem como característica marcante a forma como os processos de gestão

⁵⁰ Para o autor, os “critério[s] de desempenho administrativo (econômico, institucional, político e cultural) traduz[em] a orientação teleológica adotada na concepção e no exercício da administração” (SANDER, 2007, p. 74).

⁵¹ Sander (2007, p. 106) percebe os critérios administrativos de forma imbricada, onde: “a eficiência (critério econômico) é subsumida pela eficácia; a eficácia (critério institucional) e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade (critério político), a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância (critério cultural)”.

educacional se articulam a partir do “envolvimento de recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação” como define Sander (2007, p. 96), este critério relaciona-se com o controle de recursos, a organização estrutural da instituição de ensino e a forma que o trabalho deve ser desenvolvido, levando em consideração as funções e os cargos na divisão do trabalho.

Alocados a esta categoria temos estudos que buscam analisar os fatores intervenientes do processo de tomada de decisão nos Conselhos Superiores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FILHO, 2016); identificar a forma como as arquiteturas dos IF's consideram as demandas da educação contemporânea a luz da cultura digital (AVANZO, 2015); compreender as ideias dos docentes dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico, além de constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam (NUNES, 2014); desenvolver um modelo sistêmico de monitoramento de cursos do IFMG baseado em indicadores de processo, objetivando a redução da incerteza no processo decisório através da utilização da lógica difusa (MAGALHÃES, 2014); analisar o processo de organização dos IF's no conjunto da EPT (AMORIM, 2013); e Perceber as ressignificações que a EPT passou com a criação dos IF's, a partir dos discursos circulantes que amparam as mudanças introduzidas a partir das políticas educacionais e curriculares (BORBOREMA, 2013).

A categoria *Contexto da Produção do Texto*, se refere aos estudos que focalizam seus esforços sob os documentos legais que acabam por balizar as práticas desenvolvidas dentro da instituição, ou seja, este contexto acaba articulando-se com a linguagem do interesse público traduzida nos documentos. Em alguma medida os documentos legais acabam por representar o resultado de disputas e acordos de diferentes grupos sociais que acabam por competir no controle desta representação política (Bowe, Ball e Gold, 1992). Corsetti e Luchesi (2010, p. 473), nos auxiliam na compreensão desta categoria, ao colocar que os documentos são “plenos de relações de poder, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo [...]”. Os trabalhos aqui alocados, têm por preocupação, compreender o fenômeno da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais a partir dos documentos legais, em especial aqueles que trazem uma preocupação da construção da institucionalidade pedagógica da instituição de ensino. Nesse sentido, junto a categoria do contexto da produção do texto, temos a subcategoria *eficácia*. O critério de eficácia por sua vez relaciona-se com “o conjunto de

princípios, cenários e técnicas educacionais, intrinsecamente comprometidas com a consecução eficaz dos objetivos escolares” segundo Sander (2007).

Este critério permeia os processos de ensino e aprendizagem desde a sua concepção até a metodologia usada para garantir a aprendizagem do aluno, nesse sentido, mantém estreita relação com toda a organização e funcionamento da Instituição de Ensino. Acreditamos que há de fundo uma preocupação institucional na sua eficácia como Instituição de Ensino, remetendo ao critério de eficácia, a luz de uma preocupação com a execução dos objetivos educacionais da instituição, em especial aos aspectos relacionados com os processos de ensino-aprendizagem, tanto de alunos e professores quanto da própria instituição (Sander, 2007). Nesta categoria temos alocadas 7 (sete) pesquisas que buscam compreender as características da Educação Superior no âmbito do IF Goiano (ROSA, 2016); e descrever as relações e formas de interação entre os diversos atores envolvidos com a construção do currículo Cursos Superiores de Tecnologia da área de telecomunicações em 2 (dois) dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CAETANO, 2011); avaliação do perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do Campus Concórdia do Instituto Federal no que se refere as suas adequações às exigências do mercado profissional (TITON, 2016); investigar os indicadores para atuação dos psicólogos escolares na educação superior no contexto dos IF's (FEITOSA, 2017); verificar se os resultados da Auto avaliação Institucional estão sendo considerados como elementos de apoio ao processo de tomada de decisão estratégica do Campus Rio Grande do IFRS (KWECKO, 2017); analisar as disciplinas do campo da psicologia na formação de bacharéis e tecnólogos no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e o Instituto Federal Catarinense – IFC (BORGES, 2017); e identificar como acontece a construção dos projetos dos cursos de Licenciatura em Física de Institutos Federais do Sul do Brasil (e Universidades) bem como as orientações que os licenciandos recebem durante a graduação para utilizar o Livro Didático de Física juntamente com os alunos, ponto de vista dos formadores de professores de Física (LEITE, 2013).

A categoria *Contexto da Prática*, foi desenvolvida de forma a abarcar estudos dentro da temática da Gestão da Educação Superior no contexto Institutos Federais a partir da perspectiva da análise da prática desenvolvida, articulada e/ou percebida dentro da instituição, este contexto é traduzido pela forma como a política é aplicada, (re)significada pelos sujeitos foco desta mesma política (BALL; BOWE; GOLD, 1998). Dessa forma, foram alocados nessa categoria 17 (dezessete) estudos, essa categoria é a

que apresenta o maior número dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise, nessa perspectiva, foram utilizadas 2 (duas) subcategorias de análise, para alocar esses trabalhos, de forma a respeitar suas especificidades, a luz dos critérios de *efetividade* e *relevância*, com respectivamente, 11 (onze) e 6 (seis) pesquisas.

A subcategoria efetividade, pode ser traduzida como a organização das ações estratégicas da instituição de ensino em relação a suas metas e objetivos traçados, para Sander (2007, p. 98) este critério é extremamente importante pois é nele que estão “radicalizadas as responsabilidades sociais das organizações educacionais”. É por este critério que o caráter político dos processos de Gestão Educacional é reiterado a partir dos documentos institucionais produzidos *no e para o* espaço educativo. Este critério de efetividade traz para reflexão a forma como a Gestão Educacional conduz a relação entre as exigências humanas e pedagógicas do espaço educativo, de forma a promover esforços na tentativa de garantir meios de efetivar – dentro da arena política – meios para que as demandas da comunidade educativa sejam atendidas.

Temos nesta subcategoria, trabalhos que buscam analisar a criação e a implantação do IFC – Campus Rio do Sul, buscando verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à tríade ensino superior-pesquisa-extensão e aos vínculos estabelecidos com os arranjos produtivos locais (TAVARES, 2014); compreender o processo de expansão das licenciaturas no IFSP no contexto da educação profissional e no marco da política governamental de criação dos IF’s (LIMA, 2016); analisar a relação entre a formação do trabalhador egresso dos cursos tecnológicos do IF campus Uberaba e demanda de mão de obra no mercado de trabalho desse município e região (SANTOS, 2013); construir indicadores de qualidade para a formação inicial de professores para a Educação Básica (VERDUM, 2015); avaliar a qualidade percebida dos serviços educacionais prestados pelo IFTM (ANDRADE, 2015); compreender como ocorreu o processo de consolidação dos cursos de licenciatura nos IF’s (FLACH, 2014); problematizar a formação de professores de Matemática nos cursos de licenciatura dos IF’s (BAVARESCO, 2014); compreender como está se constituindo a EaD no IFRS, analisando o processo de institucionalização desta modalidade, buscando entender sua dinâmica, seus limites e possibilidades (CARBONE, 2015); analisar a expansão do ensino superior na modalidade a distância no IFPB, tendo como referência a implementação do BAP/PNAP, evidenciando as repercussões do mesmo na cultura organizacional e no trabalho dos docentes do IFPB Campus João Pessoa (CAVALCANTE, 2016); analisar como fatores de atração se relacionam com a

propensão à desistência ou permanência de alunos nos cursos superiores oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense (SLHESSARENKO, 2016); e analisar a atuação dos IF's frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, a fim de proporcionar uma reflexão sobre a participação da instituição na formação de mestres e doutores (ALVES, 2016).

Já a subcategoria da *relevância* está ligada aos valores, crenças e atitudes presentes no espaço educativo, compartilhadas e significadas a partir da presença da comunidade envolvida com a Instituição de Ensino. Sander (2007, p. 99) na conceituação deste critério, acrescenta a forma como os aspectos filosóficos, antropológicos, biopsíquicas e sociais, são evidenciados, dada a visão de totalidade e os aspectos da vida humana. A Gestão Educacional nesta perspectiva, é aquela que promove/possibilita a ação dos diferentes sujeitos coparticipes do processo educativo junto a instituição objetivando a qualidade de vida dentro da coletividade. Esta gestão – a priori – se concretiza a partir do momento em que se mostra capaz de refletir as demandas que possibilitem a garantia da qualidade de vida do coletivo, como as crenças, os valores, a orientação filosófica e as aspirações sociais, que promovem o desenvolvimento humano, tendo como princípio norteador a cultura local e global.

Nesta subcategoria temos alocados estudos que buscam analisar os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão escolar em cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS (BARROS, 2016); verificar a contribuição do IFPI, através da implantação dos seus campi, e a consequente alteração do espaço urbano e rural dos municípios piauienses, a partir dessas implantações (SANTANA, 2012); analisar a integração da sustentabilidade nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão do IFC (STAVISKI, 2016); analisar se o SINAES é apropriado para traçar um perfil dos Institutos Federais (VIANA, 2017); analisar o *ethos* docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde (ESTRELA, 2016); e analisar a constituição do campo da EPT no Instituto Federal Goiano circunscrito à política de criação e constituição dos IF's por meio da compreensão das disputas, tensões e perspectivas existentes na convivência entre o nível médio/técnico e o nível superior (BOAVENTURA, 2016).

6. 3 UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2011 – 2017)

A partir dos dados produzidos é possível observarmos como a comunidade científica (representada por este *corpus*), compreende a temática da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais entre os anos de 2011 e 2017. Com relação as diferentes Programas de Pós-Graduação que se debruçam sobre o estudo da temática (*tabela 03*), percebemos que existem diferentes perspectivas de abordagem, demonstrando que a temática da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais se consolida a partir de diferentes paradigmas onde estavam imersos seus produtores, cada um dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise surge a partir de uma perspectiva teórica. O trabalho proposto a partir da construção deste Estado do Conhecimento, possui uma perspectiva teórico-metodológica a partir do viés Educacional, é fruto de um Programa de Pós-Graduação em Educação, porém, ao fazermos o levantamento da produção científica do tema percebemos que diferentes áreas do conhecimento da mesma forma que o campo Educacional, trazem contribuições para o melhor entendimento da temática, mostrando assim, o quão complexo e emblemático é a campo científico.

Tabela 03. Relação entre os Programas de Pós-Graduação onde foram desenvolvidos os estudos componentes do BDGESIF's e seu quantitativo junto ao Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia (2011 e 2017).

NOME PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTITATIVO DE ESTUDOS	
	<i>n</i>	% ^{APR}
Programa de Pós-Graduação em Administração Pública	2	6,7
Programa de Pós-Graduação em Administração	2	6,7
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	1	3,3
Programa de Pós-Graduação em Educação	19	63,3
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica	1	3,3
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências	2	6,7
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	1	3,3
Programa de Pós-Graduação em Geografia	1	3,3
Programa de Pós-Graduação em Psicologia	1	3,3
TOTAL	30	100

Fonte: o autor.

Com os dados dispostos na *tabela 03*, podemos observar que a temática da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais é trabalhada majoritariamente

(cerca de 76,6%) por Programas de Pós-Graduação vinculados a área da Educação (Educação 63,3%; Educação em Ciências 6,7%; Educação Escolar e Educação Científica e Tecnológica com 3,3% respectivamente), o que já esperávamos em função da vinculação imediata com a temática da Educação Superior e da Gestão Educacional. Da mesma forma que os Programas de Pós-Graduação vinculados a Administração com um total de 13,4% (Administração Pública e Administração, respectivamente 6,7% cada) se colocam no entendimento do fenômeno da Gestão. Para nossa surpresa, os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e Geografia, se fizeram presente em nossa listagem, acreditamos que a complexidade do campo da Gestão Educacional e suas articulações, demandam – para o seu entendimento – a percepção de outros campos do saber. Tendo ainda uma produção científica oriunda do campo das pesquisas em Psicologia.

Ao final de todo o processo metodológico de desenvolvimento das Bibliografias Anotadas, Sistematizadas e Categorizadas aqui apresentados, os dados produzidos convergiram para a nossa principal quadro de análise (*quadro 04*), onde de forma sintética apresentamos o Estado de Conhecimento da Gestão da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da produção científica entre os anos de 2011 e 2017, com base na produção científica de Programas de Pós-Graduação brasileiros. Utilizando da abordagem descritiva, essencialmente, demonstramos a forma com que as categorias e subcategorias de análise estão presentes no quantitativo da produção científica alocada a cada uma delas, possibilitando a construção de um desenho do panorama brasileiro dos estudos dentro da temática.

Quadro 04. Bibliografia Categorizada do Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia entre os anos de 2011 e 2016, a partir da análise da produção científica dos Programas de Pós-Graduação Brasileiros.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	n	%^{APR}
CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	Eficiência Econômica	6	20,0
	SUBTOTAL	6	20,0
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	Eficácia Pedagógica	7	23,3
	SUBTOTAL	7	23,3
CONTEXTO DA PRÁTICA	Relevância Cultural	6	20,0
	Efetividade Política	11	36,7
	SUBTOTAL	17	56,7
TOTAL DE ESTUDOS		30	100,0

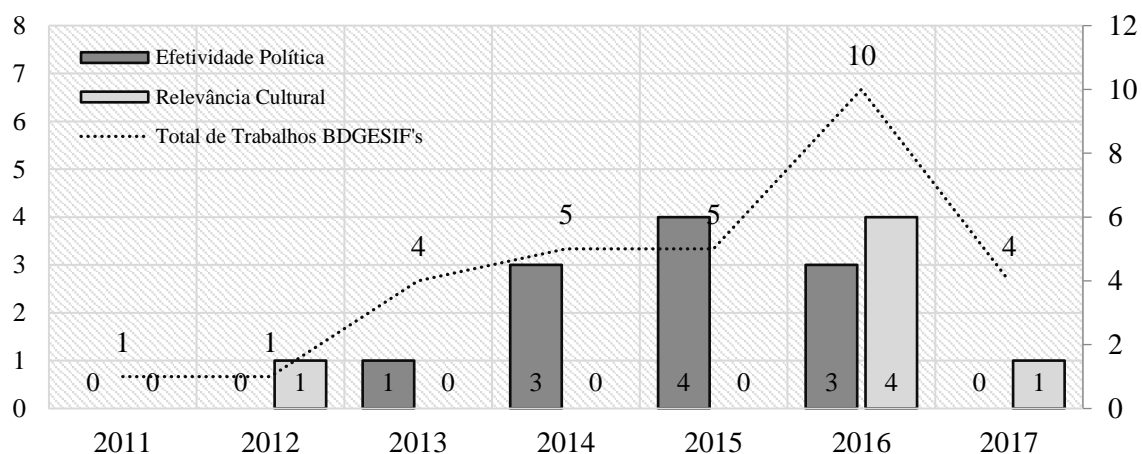
Fonte: o autor.

Entendemos que as questões relativas a influências dentro do campo da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aparecem em menor quantidade no conjunto do BDGESIF's, com cerca de 20% do total de trabalhos (Contexto da Influência), ou seja, a forma que os processos gestionários desenvolvidos no interior das Instituições de Ensino tendo como foco a maior produção de resultados com o mínimo de energia e tempo. O Contexto da Produção do Texto, com 7 (sete) estudos, representa cerca de 23,3% dos trabalhos componentes do BDGESIF's, as investigações colocadas nesta categoria uma perceptiva de Gestão da Educação Superior a partir do conceito de eficácia associada a capacidade da instituição em alcançar as metas estabelecidas e os resultados propostos em seu planejamento. A ideia de eficácia está ligada aos próprios objetivos da Instituição de Ensino, quando nos referimos as questões pedagógicas envoltas no processo.

O Contexto da Prática, representa mais da metade do quantitativo do BDGESIF's, com 17 (dezesete), pesquisas de Programas de Pós-Graduação, cerca de 56,7% da produção; em função da complexidade no qual se insere o contexto da prática, as pesquisas aqui alocadas foram divididas em 2 (duas) categorias distintas, porém representativas dos processos de gestão desenvolvidos no interior das Instituições de

Ensino. Nesse sentido temos trabalhos articulados sob perspectivas de Gestão da Educação Superior distintas, em menor número com 6 (seis) estudos, temos (cerca de 20%) a perspectiva da relevância cultural. Está perceptiva relaciona-se com as consequências dos processos de Gestão da Educação Superior possuem sobre a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na Instituição de Ensino.

Já em maior número neste levantamento, temos a subcategoria efetividade política na Gestão da Educação Superior, se entendermos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a luz da consolidação de uma política pública, está subcategoria se faz fundamental neste estudo. Temos aqui alocados 11 (onze) estudos, representando cerca de 36,7% do quantitativo de trabalhos componentes do BDGESIF's. A efetividade relaciona-se com a capacidade da Instituição de Ensino em responder as exigências da sociedade a partir da consolidação, articulação e desenvolvimento de suas políticas, ou aquelas por ele operacionalizadas. Em função dos próprios objetivo da pesquisa apresentada junto a dissertação, destacamos a constituição do corpus estabelecido na produção acadêmica no contexto da prática (*gráfico 05*).



Fonte: o autor.

Gráfico 05. Evolução do longo do período de estudo (2011 – 2017) da produção acadêmica a partir das subcategorias de análise Relevância Cultural e Efetividade Política.

A partir dos dados produzidos com o Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, percebemos como as subcategorias de análise Efetividade Política e Relevância Cultural se destacam, em relação ao seu quantitativo no contexto do BDGESIF's. Em seus estudos Sander (2007), destaca a importância da Relevância Cultural no contexto globalizado que se inserem as Instituições de Ensino, pois estas “novas” intuições se colocam no atendimento a diversidade dos sujeitos, tanto discentes,

docentes e seu próprio quadro de funcionários. Da mesma forma que a Efetividade Política se torna um critério essencial para o desenvolvimento, articulação e execução das políticas públicas, como é a perspectiva de Pacheco (2011) ao se referir aos IF's como sendo fruto de uma política pública para a EPT.

O *gráfico 05*, possibilita que percebamos a articulação de ambas as subcategorias de forma articulada, em 2011 não detectamos a presença destas subcategorias de análise nos trabalhos que compõem o BDGESIF's, em 2012 temos o surgimento do primeiro estudo com o enfoque na relevância cultural e até 2016, não emergiram investigações nesta perspectiva. Em 2013 temos o primeiro trabalho dentro do enfoque da efetividade política, e de forma crescente, estas produções acadêmicas em seu quantitativo foram aumentando até o ano de 2015. Em 2016, é primeiro momento (no recorte temporal 2011–2017) que ambas as subcategorias de análise se colocam juntas no entendimento dos fenômenos relacionados a Gestão da Educação Superior nesta nova institucionalidade, juntas ainda, perfazendo a metade do número total da produção acadêmica do ano. Já em 2017, com os dados produzidos até o momento, temos um declínio bastante acentuado desta produção acadêmica junto as subcategorias de análise, com 1 (uma) produção até o momento, mas esse fenômeno de declínio se observa até no quantitativo total de trabalhos do ano de 2017, com relação a 2016.

A metodologia aqui apresentada se constitui como um movimento constante para a construção do Estado de Conhecimento da Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se mostra válido em nosso entendimento, pois conseguimos através desse mapeamento compreender de forma inicial o campo no qual as pesquisas no nível da Pós-Graduação no Brasil se apresentam tendo como mote a temática, possibilitando ainda o posicionamento crítico de nossa parte sob o campo científico. O Estado do Conhecimento produzido por este estudo representa uma perspectiva teórica sob a abordagem da temática, esta construção não pode ser estanque, ela está presa a um movimento constante de “ir e vir” inerente a produção do conhecimento científico, temos nessa construção uma “fotografia”, um momento situado em um determinado tempo e período da história sobre a produção acadêmica.

7 O PERCURSO DA PESQUISA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são ciências. Dessas afirmações, podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada da ciência, mas não há ciência sem emprego de método científico (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 44).

Antes de iniciarmos a descrição do processo metodológico adotado a este estudo, acreditamos que seja importante nos debruçarmos sobre algumas definições/conceitos a fim de justificar o próprio caminho metodológico que elegemos para o desenvolvimento desta pesquisa. Da mesma forma que Minayo (2000, p. 16), compreendemos a metodologia como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, de forma a ter um lugar de destaque no cerne dos estudos produzidos, assumindo um papel indicativo/direcional, já que a sua escolha se relaciona diretamente com os resultados esperados do estudo, pois nesse contexto a metodologia surge também como uma forma de validar a trajetória do processo investigativo no qual se insere a pesquisa. De forma a complementar a ideia colocada anteriormente, Severino (2007, p. 21) focaliza o conceito de metodologia como sendo:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Entender a metodologia como parte integrante, viva e ativa dentro de um processo investigativo, dá segurança ao pesquisador quanto à validade do conhecimento por ele produzido, isso não significa que qualquer metodologia adotada resulte em trabalhos de excelência, entendemos que a escolha de uma metodologia adequada, já experienciada e validada, contribui para o desenvolvimento do processo investigativo, dando subsídios ao pesquisador no que se refere à validação ou não dos dados produzidos e até mesmo, do tratamento analítico que estes dados sofrerão. Nesse sentido, cabe apontar que a escolha metodológica é subjetiva dentro da ideia de que o pesquisador possui liberdade de escolher a melhor forma (dentro do seu entendimento) de encaminhar seu trabalho (VIEIRA, 1992, p. 29), em função do problema de pesquisa, as questões que as envolve e principalmente, os objetivos que definidos anteriormente, acabam por nortear os encaminhamentos metodológicos adotados nos estudos.

A proposição deste estudo está em investigar a Gestão da Educação Superior na perspectiva do contexto emergente que se colocamos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre, a partir da percepção dos coordenadores destes cursos (Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental). Os sujeitos de pesquisa se constituem a partir da figura de Gestão representada pelos coordenadores dos referidos cursos citados anteriormente. Compreendemos o estudo aqui apresentado, a partir de uma abordagem qualitativa, já que busca compreender o fenômeno da Gestão da Educação Superior no contexto emergente, a partir da conjuntura em que ela ocorre e na qual se insere, possibilitando assim, um entendimento integral dos processos de gestão desenvolvidos em seu interior, proporcionando a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias de estudo (MINAYO, 2007, p. 23).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007, p. 21).

A partir do entendimento de Minayo (2007) e Severino (2007), temos na pesquisa qualitativa, uma forte interação entre os sujeitos envolvidos e os fatos que se constituem como parte integrante do objeto da pesquisa. Essa abordagem de pesquisa, possibilita que se extraiam, além dos significados que se colocam frente aos nossos olhos, aqueles que se revelam a partir de uma visão um pouco mais sensível e aberta. Nesse sentido, esta abordagem está repleta de simbolismos, pois tem por cerne os fatos que ocorrem no cotidiano das pessoas, já que possibilita o entendimento dos fenômenos sociais em que os sujeitos estão inseridos, desta forma, a pesquisa qualitativa está centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Com relação aos objetivos de pesquisa (Gil, 2008, p. 27), este estudo caracteriza-se como sendo exploratório, segundo Sakamoto e Silveira (2014, p. 50), este tipo de pesquisa “visa a tornar familiares novos objetos de estudo, muitas vezes buscando construir um conhecimento que permita posteriormente elaborar hipóteses”. A pesquisa exploratória objetiva compreender a problemática estudada, de forma que está fique mais explícita, proporcionando uma maior familiaridade para com o pesquisador, descobrindo assim práticas e/ou diretrizes que precisam ser modificadas e obtenção de alternativas ao

conhecimento que se conhece. Selltiz, Wrightsman e Cook (1965, p. 60), definem este tipo de pesquisa como sendo aquela que busca descobrir ideias, na tentativa de proporcionar uma maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, de forma a aumentar o conhecimento sobre os fatos. Gil (2008, p. 27) agrega ao conceito a ideia de que este tipo de pesquisa objetiva principalmente desenvolver, esclarecer e modificar conceitos. Rudio (1986, p. 56) nos auxilia na compreensão deste entendimento ao apontar como objeto da pesquisa exploratória “descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”, pois este tipo de pesquisa acaba por descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Em função dos procedimentos técnicos utilizados neste estudo, esta pesquisa pode ser compreendida como sendo um Estudo de Caso, já que propõe a compreensão de situações reais, específicas e delimitadas, não permitindo – necessariamente – extrapolações ou generalizações, dessa forma, esse procedimento pressupõe a construção do conhecimento a partir da exploração intensa de um caso. De acordo com Gil (2008, p. 78), o Estudo de Caso tem como característica marcante o estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, permitindo um conhecimento amplo e específico do mesmo, é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Nesse sentido, o conhecimento produzido a partir desta abordagem metodológica, se diferencia daquele gerado por outros tipos de pesquisa, pois o Estudo de Caso se efetiva a partir da contextualização do problema e o objeto de pesquisa.

A origem do Estudo de Caso, para alguns autores (CASTRO, 1978; BECKER, 1994) está na pesquisa clínica (medicina e psicologia), a partir da análise de modo detalhado de um caso individual que explicaria a dinâmica de uma determinada enfermidade, tendo a construção do conhecimento a luz da exploração intensa deste único caso. O campo de estudo das pesquisas em Educação (em sua esfera global), incorporou o Estudo de Caso nos seus processos metodológicos a partir das décadas 60 e 70, com uma roupagem de estudos de caráter descritivo de determinadas unidades, como uma escola, um professor, uma sala de aula, entre outros (ANDRÉ, 2005).

O entendimento das pesquisas denominadas então como Estudo de Caso, na perspectiva de Chizzotti (2006, p. 135) foi concebido inicialmente a partir de estudos nos campos de estudos, Gil (1995, p. 58) relaciona a gênese de construção deste tipo de pesquisa de forma articulada nos diferentes campos do saber, destacando o campo jurídico

quanto ao seu uso⁵². De qualquer forma, o Estudo de caso está intimamente ligado (independente da área aplicada) a reconstrução da história do indivíduos, instituições, grupos e comunidades. O estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário (GOODE; HATT, 1979), acaba por considerar a unidade como um todo, o Estudo de Caso acaba representando uma investigação empírica abrangente, pautada sob a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto Estudos de Caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa (YIN, 2001).

A partir da perspectiva de André (2013, p. 98), desenvolveremos este Estudo de Caso a partir de 3 (três) fases: exploratória [1]; delimitação do estudo [2]; e fase de análise sistemática dos dados [3]. A fase exploratória ou ainda a fase de definição dos focos de estudo, segundo a autora é “momento de definir a(s) unidade(s) de análise, confirmar as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de [produção] de dados” (ibidem). Algumas questões – naturalmente – tendem a se modificar ao longo do processo, evidenciando ou não a sua relevância dentro do estudo, alguns serão descartados pela sua pouca pertinência, e existe a possibilidade de aspectos não planejados/previstos sejam incorporados ao estudo.

A fase de delimitação do estudo ou ainda a fase de produção de dados, definida como o momento planejado de produção dos dados, “utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas” (ANDRÉ, 2013, p. 99). A delimitação do estudo relaciona-se diretamente com o foco da investigação, já que este foco não poderá ser explorado por todos os ângulos possíveis em um determinado tempo. Segundo a autora, a seleção “de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ibidem).

E por fim a fase de análise sistemática dos dados, de forma geral esta etapa do processo de desenvolvimento do Estudo de Caso, está imbricada indiretamente com as fases anteriores, porém, neste momento ela relaciona-se com o procedimento “mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ, 2013, p. 101). A análise

⁵² Existe uma série de perspectivas quanto a origem do Estudo de Caso, a contribuição de diferentes autores dentro da literatura mundial, possibilitaram um melhor entendimento desta metodologia a partir dos diversos contextos no qual ela é aplicada, com posições diversas, destacamos alguns autores como: GOODE; HATT, 1979; YIN, 2001; LÜDKE; 2013.

sistemática dos dados pressupõem a organização dos dados produzidos (segundo ANDRÉ, 2013) em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou fonte de produção dados; a leitura e releitura do material “catalogado” anteriormente é parte integrando do processo, pois permite identificar pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas⁵³. Em uma perspectiva prática, é preciso que o pesquisador, ao chegar nesta etapa do estudo dedique um período considerável do processo de análise dos dados produzidos, de forma que possibilite “reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio”(ANDRÉ, 2013, p. 102).

Nesta construção metodológica, percebemos a complexidade da questão de pesquisa colocada em análise, exige de nós diferentes desdobramentos para além do Estudo de Caso, no que se refere a abordagem dos procedimentos técnicos, dessa forma, optamos em aliar ao *Estudo de Caso*, a *Pesquisa Documental*. Este tipo de estudo, se coloca como fonte produtora de dados, pois a utilização dos documentos⁵⁴ registrados em diferentes suportes materiais, disponível para consulta, estudo, prova e pesquisa. Esses documentos acabam constituindo um corpus de análise de extrema importância, já que se colocam como registros da “dimensão do tempo à compreensão do social”, como aponta (CELLARD, 2008, p. 291).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a diferença entre elas está na natureza de suas fontes de consulta, a pesquisa bibliográfica se constitui a partir – fundamentalmente – da análise de diversos autores a respeito de um determinado

⁵³ Segundo André (2013, p. 100), durante o processo de categorização é fundamental que o pesquisador utilize-se de estratégias – como uma codificação por letras, números, cores e/ou combinações de outras – de organização das informações produzidas, em um primeiro momento, o resultado da categorização deverá ser um conjunto inicial de categorias que posteriormente (no próprio processo de amadurecimento da investigação) serão reexaminadas e talvez modificadas a partir das escolhas teóricas do pesquisador.

⁵⁴ Os documentos referem-se especificamente a Lei nº 11.892/08; o Documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais; Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores do IFRS – Porto Alegre (Tecnologia em Sistemas para Internet, Processos Gerenciais, Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências da Natureza); o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 – 2018); o Relatório de Gestão IFRS Exercício 2015; os Dados do Censo Escolar da Educação Superior no IFRS – Porto Alegre; e o Plano de Ações IFRS – Porto Alegre (2016).

assunto, ou seja, trabalha a partir de materiais que já sofreram algum tipo de análise prévia, em contra partida, a pesquisa documental pauta-se justamente pelo oposto, articula-se a partir de vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento. Um ponto interessante de destaque é a forma que a pesquisa documental vê os documentos como uma fonte rica e estável de dados, além de tornarem-se “testemunhos do tempo”, pois acabam por representar um conjunto de ideias, embates, debates da construção coletiva (ou não), registrado em determinado tempo e contexto histórico.

Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7).

Shiroma, Campos e Garcia (2005), dentro desta perspectiva, contribuem para o entendimento da importância da utilização de documentos para a pesquisa, principalmente quando nos referimos as políticas, já que esses documentos trazem consigo não apenas recomendações e/ou diretrizes, mas, uma forma regulada e normatizada que por fim acaba por articular interesses, projetando políticas e intervenções sociais. A análise documental não se dá apenas da leitura do material a ser analisado, mas sim, o impacto que este material possui dentro do contexto e/ou momento histórico no qual foi criado, principalmente com a nova configuração social. Estas mudanças relacionadas referem-se também à velocidade da produção científica atual, em que novos conceitos são permanentemente colocados em debate pela comunidade de pesquisadores.

No desenvolvimento da pesquisa, é fundamental que sejam elencados/desenvolvidos instrumentos para a produção dos dados, mas esses instrumentos, não são escolhidos ao acaso, eles relacionam-se diretamente com a abordagem do estudo, e os procedimentos metodológicos e principalmente, objetivos propostos pelo estudo. Dessa forma, optamos em utilizar na produção dos dados a *entrevista de caráter semiestruturada*, às questões foram desenvolvidas a partir de um roteiro previamente estabelecido (*apêndice II*), onde as questões que nele contidas, acabam dando direcionamento as questões de pesquisa e as categorias de análise abarcadas pelo estudo, centrando-se sobre um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Manzini (1991, p. 154), complementa esse entendimento ao colocar a ideia de que a partir da entrevista semiestruturada, normalmente, podem emergir dados de forma

mais livre e as respostas dos sujeitos da pesquisa acabam não sendo tão condicionadas a uma padronização de alternativas.

[...] pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. (HAGUETTE, 2003, p. 86).

Esse tipo de pesquisa acaba apoiando-se em teorias e hipóteses que se relacionam com o posicionamento do pesquisador frente ao objeto de pesquisa, oferecendo assim um amplo campo de interrogações emergentes, novas hipóteses podem surgir ao longo da entrevista. No decorrer da entrevista semiestruturada, existirão inevitáveis desdobramentos – até então inesperados pelo pesquisador – porém, esses mesmos desdobramentos devem ser utilizados de forma estratégica pelo pesquisador para que não fuja do seu objetivo de pesquisa. Diferente de outros instrumentos de produção de dados, que em geral, acabam estabelecendo uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A entrevista semiestruturada, acaba utilizando-se da interação como meio fundamental para que a produção dos dados ocorra de forma legítima. Em função do objetivo geral do estudo: compreender como os modelos de Gestão da Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia(m) frente a diversidade do alunado dos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva dos gestores, algumas questões – inspiradas pelo trabalho de Vidovich (2002) – no que se refere ao contexto da prática descrito por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1998) – foram criadas para que suas respostas nos auxiliem a alcançar a meta traçada.

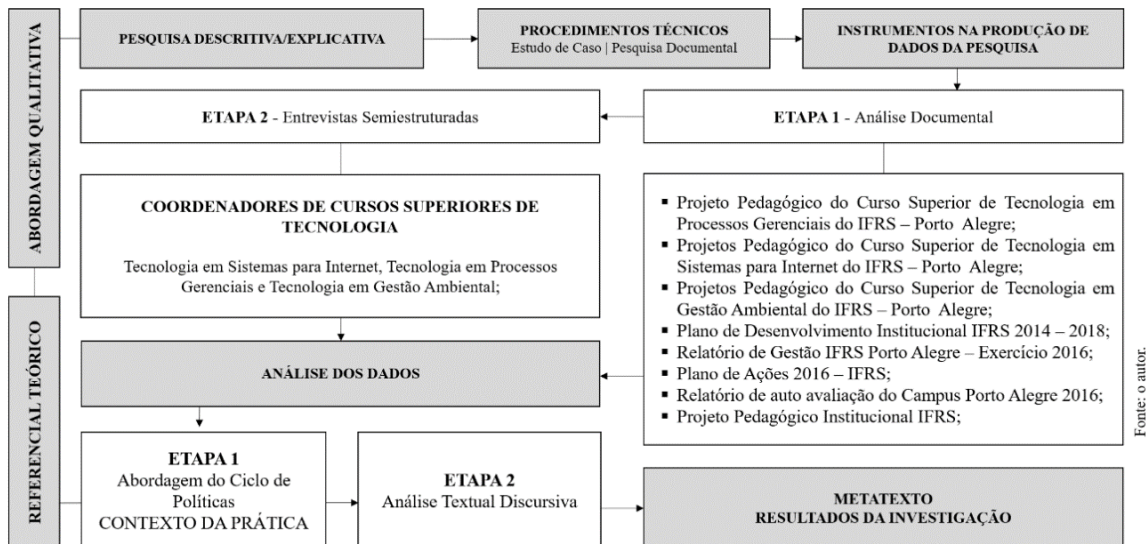


Figura 11. Modelo esquemático com designer metodológico da pesquisa “A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Perspectiva dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre”.

A partir das definições colocadas anteriormente, é possível situarmos a pesquisa a partir do seu desenho (*figura 11*), onde conseguimos visualizar o processo metodológico exposto no que se refere a classificação do estudo (GIL; 2008, LAKATOS; MARCONI, 2003). A Gestão da Educação Superior dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto (IFRS – Porto Alegre) será percebida a partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora dos cursos (Coordenador de Curso) da instituição. As análises do material produzido dar-se-á à luz do referencial teórico em especial Sander (2007); e Ball (1998; 2014) com seu referencial analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (em especial ao Contexto da Prática) e da Análise Textual Discursiva (ATD).

7. 1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: A POLÍTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

A “*Policy Cycle Approach*” ou a Abordagem do Ciclo de Políticas surge a partir dos trabalhos do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1998) e vem ganhando espaço em diferentes contextos de pesquisa, na tentativa de analisar políticas sociais e educacionais. Mainardes (2006a, p. 48) acredita que a sua (re)apropriação no contexto dos estudos brasileiros é bem interessante, já que este campo científico em nosso país não possui referenciais teóricos-analíticos bem demarcados, o que para Azevedo e Aguiar (1999, p. 43), acabam por caracterizar as “indefinições

resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas” nesse sentido. Como referencial analítico é difícil negar as possibilidades que a utilização da abordagem do ciclo de políticas proporciona, já que a mesma tem como cerne a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, pois da forma como o ciclo é composto, ele acaba nos possibilitando compreender os diferentes momentos em que estes programas e estas políticas se constituem da construção teórica dessas propostas, até o momento em que de fato a política se traduz a partir da sua aplicabilidade na vida cotidiana dos sujeitos.

A Abordagem do Ciclo de Políticas acaba trabalhando sob a complexidade dos contextos que as políticas são construídas, desenvolvidas e implementadas, de forma a articular suas diferentes esferas que a própria política se insere (tanto global, quanto local), a abordagem acaba ainda por relacionar “o macro e o micro”, incluindo nesses as influências que ambas as esferas sofrem a partir do efeito que produzem sobre si mesmo. Dessa forma, essa perspectiva de análise teórico-metodológica não trabalha com posicionamentos dicotômicos (macro e micro – global e local), por mais que estes devam ser delimitados, essa abordagem parte do pressuposto, segundo Borborema (2008, p. 69), que estes “dois contextos de ação interligados, imbricados, potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local”.

A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se na relação entre 3 (três) contextos de análise distintos, contextos estes responsáveis por auxiliar o entendimento dos diferentes momentos em que a política constitui: Contexto da Influência – *Context of Influence*, Contexto da Produção do Texto – *Context of Policy Text Production* e Contexto da Prática – *Context of Practice* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20). Por mais que cada contexto possua características próprias e específicas, necessariamente estes se relacionam e dialogam, permitindo assim a compreensão da política a ser analisada como um ciclo, estabelecendo-se em um movimento dinâmico, intenso de reflexões, produções e ações. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28).

O *Contexto da Influência*, pode ser caracterizado como aquele momento no qual inicia-se a construção das políticas, os discursos políticos são constituídos, buscando assim sua legitimidade e possibilitando assim um primeiro movimento para a construção da base para a política (BALL, 1998). Mainardes (2006a, p. 51), complementa o entendimento desse contexto ao colocar que “nesse contexto os grupos de interesse

disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Essas influências se consolidam de diferentes formas dentro desse contexto: a partir das esferas públicas formais, como comissões e grupos representativos; e influências de caráter internacional como a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos/indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências, entre outros; e por fim as influências globais que podem ser traduzidas na forma como os organismos multilaterais (como o Banco Mundial – BM, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo Monetário Internacional – FMI) que acabam por “sugerir”, “recomendar” e/ou ainda patrocinar algumas “soluções” para determinadas problemáticas dentro do campo da política⁵⁵.

O *Contexto da Produção do Texto*, por sua vez, está ligado a linguagem do interesse público, traduzida aqui como a legislação ou mesmo o marco regimentar da construção da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nessa perspectiva, compreendemos aqui, o texto como sendo a transposição da influência política para o texto legal, a partir do resultado das disputas e dos acordos ocorridos anteriormente. Borborema (2008, p. 70), compreende ainda essa produção textual a partir da forma com que os diferentes “grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”, e essas representações acabam sendo percebidas na forma dos textos oficiais, documentos políticos, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Da mesma forma que Mainardes (2006b, p. 97), compreendemos as políticas como sendo uma série de “intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”.

E por fim o *Contexto da Prática*, que se relaciona diretamente com a proposta de pesquisa aqui exposta (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O Contexto da Prática é o contexto onde se estabelecem as relações entre a política e a vida cotidiana dos sujeitos foco dessa mesma política, é o momento onde – segundo os autores– “a política está sujeita à interpretação e recriação [produzindo] efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. O contexto da prática possui como ponto nevrálgico, não apenas a implementação das políticas, nos seus mais

⁵⁵**Ver mais em:** BALL, S. J. Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives In: *Education Policy - Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

diversos âmbitos, mas sim a forma com que essa política é interpretada pelos sujeitos, ao ponto, dos mesmos acabarem (re)significando a própria política instaurada inicialmente.

[...] os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE; GOLD, 1998, p. 22).

O uso da Abordagem do Ciclo de Políticas como metodologia, acaba por romper a “rigidez e linearidade de outras teorias que servem de base para a análise de políticas educacionais”, como se refere Mainardes (2007, p. 32), já que a complexidade proponente pelo ciclo de políticas acaba permitindo uma fluidez maior nas análises, principalmente a partir da perspectiva dialética, compreendendo aqui que o processo político é multifacetado e para seu entendimento é imprescindível articular perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2007, p. 34). Da mesma forma que Borborema (2008, p. 75) e Mainardes (2007, p. 57), consideramos a Abordagem do Ciclo de Políticas como uma “teoria de perspectiva inovadora”, já que ela está articulada diretamente com a complexidade das políticas e em seus diversos campos. Nesse sentido, o ciclo acaba por perceber as diferentes facetas que constituem o mosaico da política, não as percebendo de forma distinta apenas, mas sim como uma série de amarrações imbricadas entre si. Como colocado anteriormente, por mais que reconheçamos a importância de cada etapa do ciclo na construção deste conhecimento, focalizaremos nossas ações no entendimento do contexto da prática, dessa forma, os instrumentos de produção de dados foram desenvolvidos, a partir do trabalho de Vidovich (2002) onde o mesmo elenca uma série de questões que dariam subsídios para entendermos os contextos da abordagem do ciclo de políticas.

7.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO AO METATEXTO

A Análise Textual Discursiva (ATD) surge como uma metodologia de análise que utiliza a produção e a (re)construção do texto como produto da análise, Moraes e Galiuzzi (2011, p. 7) definem este processo como sendo “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discurso”. Nesse sentido a Análise Textual Discursiva se coloca

como o produto da intersecção entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, porém, se constitui a partir de um constante movimento de interpretação de caráter hermenêutico⁵⁶.

[...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

A Análise Textual Discursiva (ATD) busca reconstruir os diferentes discursos dos sujeitos, a partir do processo constante do movimento de ir e vir característico desta metodologia. Moraes e Galiazzi (2007, p. 193), compreendem esse movimento a partir da ideia de que o “[...] conhecimento do sujeito precisa ser destruído, desorganizado ou desconstruído para que novos conhecimentos possam emergir”. Essa desconstrução, se materializa no texto, ou melhor, os textos são desconstruídos, para posteriormente serem reconstruindo, trazendo para o texto inicial, novos significados e novos entendimentos até então ocultos nas falas e nos discursos. A utilização desta metodologia, aprofunda a ideia daquilo que está sendo apresentado no material de análise, a “intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

A ATD se constitui como um processo “auto organizado” como define Moraes e Galiazzi (2007, p.11), inserido em uma sequência recursiva de 3 (três) componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*⁵⁷, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; e a comunicação das novas compreensões atingidas (VERDUM, 2015, p. 151), a convergência desses 3 (três) componentes produzem o metatexto, produto final da ATD. Após a construção do *corpus*, o primeiro movimento para a análise deve ser o da desfragmentação ou desconstrução do texto, ou seja, o corpus ele é desconstruído com o objetivo de encontrarmos unidades de análise, que emergem (em sua maioria) em função do sentido pertinente aos propósitos de pesquisa. Essa definição surge tanto de categorias definidas *a priori*, como as emergentes

⁵⁶ O caráter hermenêutico, aqui utilizado, fundamenta-se na percepção de que as diferentes formas da expressão humana, estão carregadas de significado, e devem assim ser reconhecidas, “por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados” (BLEICHER, 1998, p. 13).

⁵⁷ Podemos compreender o *corpus* como sendo o conjunto de documentos a serem analisados na pesquisa, além de textos propriamente ditos. Esses textos são as expressões linguísticas construídos muitas vezes a partir da produção de dados (entrevistas, questionários, depoimentos, etc.). Neste estudo apresentado neste projeto, o *corpus* para análise é composto do material das entrevistas e dos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

(que estão escolhas metodológicas do pesquisador). Moraes e Galiazzi (2007, p. 14) colocam “o processo de reconstrução da análise textual discursiva centra-se em torno da produção do metatexto e é a partir da unitarização e categorização que se constrói a estrutura básica do metatexto”. A unitarização pode ser ocorrer a partir de alguns momentos: a fragmentação dos textos e a codificação de cada unidade; a reescrita da fragmentação do texto, ou melhor, de cada unidade, de modo que essa reescrita traga “novos” significados para o texto, significados estes que estavam presentes no texto original, porém não de forma clara e pôr fim a atribuição de um título para cada unidade produzida.

Outra etapa no ciclo de análise está na categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto nevrálgico da ATD, as categorias são partes constituintes e balizadoras da compreensão que emergem do processo analítico, “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levado a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significados próximos constituem as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 197). O processo de categorização ocorre em diferentes níveis, mas não nos esqueçamos que esse aspecto se relaciona com a experiência do pesquisador e a *expertise* do mesmo frente ao próprio campo de estudo/pesquisa.

O processo envolto pela Análise Textual Discursiva, se estabelece na perspectiva do caos organizado, é necessário que as falas dos sujeitos sejam desconstruídas para que posteriormente sejam reconstruídas objetivando a criação de um novo texto. Texto este que apresentará na sua construção, elementos das falas dos sujeitos de pesquisa, o referencial/balizador teórico e por fim nossa interpretação sobre o fenômeno analisado. ATD como outras análises construídas a partir da produção dos textos, possibilita uma gama de possibilidades dentro da pesquisa qualitativa, em especial quando esses textos (metatextos) são construídos a partir das vivências /experiências dos sujeitos de pesquisa, ou seja, um texto repleto de significados.

Na tentativa de buscar a compreensão dos processos a partir da teorização combinada (MAINARDES, 2016) acreditamos que seja possível utilizar de forma combinada com as categorias de análise de Bowe, Ball e Gold (1998) da Abordagem do Ciclo de Políticas, com as desenvolvidas por Sander (2007) no que tange ao Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, pois como já demonstramos no Estado do Conhecimento da Gestão da Educação Superior na perspectiva Institutos Federais é possível articular de forma orgânica ambos os referenciais. Novamente reforçamos a ideia

de que a teorização combinada – no sentido exposto por esse trabalho – acaba por acrescentar novas perspectivas ao campo da Gestão da Educação Superior, em especial na forma que seu entendimento se dá nos diferentes contextos e momentos do ambiente educacional.

8 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

Inserido nos movimentos articulados de Gestão da Educação, nas diferentes instâncias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre, os princípios da Gestão Democrática transversalizam as práticas de gestão desenvolvidas no interior da instituição. Esta perspectiva se coloca junto aos documentos legais balizadores do campus (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2011; BRASIL, 2014^a; BRASIL, 2014b) e aparece de forma presente nos discursos dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia. A Constituição Federal, aponta em seu Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, no Art. 206 define os princípios basilares do ensino brasileiro, temos incluso a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988); princípio este, reafirmado junto a Art. 3º da LDBEN.

A ideia de Gestão Democrática introduzida na LDBEN no Art. 3, ganha corpo e forma, junto ao Art. 14, que acaba por destacar algumas formas de se efetivar a gestão democrática nos Sistemas de Ensino: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Ainda de forma específica ao que tange a Educação Superior, a LDBEN em seu Art. 56 coloca “as instituições públicas 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” (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE), dentre suas metas estipuladas, trata especificamente da Gestão Democrática, elencando ainda estratégias para o seu desenvolvimento:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. **Estratégias:** 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho

de suas funções; 19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014b).

Nesse sentido, podemos entender que a perspectiva da Gestão Democrática colocada junto ao ensino público brasileiro, é experienciada/vivenciada a mais de 20 (vinte) anos pelas instituições públicas de ensino no Brasil, pelo menos a partir da leitura do Contexto da Produção do Texto de Ball (1998), já mencionada anteriormente. É preciso que fique claro que existe uma distância entre o que está colocado junto a legislação e a forma como isto reflete e toma significado na vida cotidiana dos sujeitos, é nesse sentido que o estudo aqui exposto se apresenta no entendimento do Contexto da Prática, um contexto naturalmente contraditório e constantemente (re)significado pelos sujeitos. Em termos estruturais, o IFRS – Campus Porto Alegre tem nos princípios da Gestão Democrática as bases para sua organização e funcionamento, a partir de sua natureza política que acaba por reconhecer “cada sujeito como membro da comunidade/sociedade, a quem cabe discutir, refletir, pensar, opinar e transformar as questões coletivas” (BRASIL, 2011).

[a gestão democrática pode ser entendida como um] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p.79)

A Gestão Democrática dentro da perspectiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, está em fase de consolidação, tendo em vista que o IFRS como um todo é fruto da fusão de diferentes

Instituições de Ensino, diferentes perspectivas de Gestão Educacional. Alinhar está diversidade de concepções e práticas em torno de algo novo e fora da habitual demanda tempo, esforço e vontade. Aqui não estamos nos referindo à estrutura pré-existente do Campus Porto Alegre do IFRS (Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), como não seguidores dos princípios da Gestão Democrática, nos referimos a uma perspectiva de gestão não autônoma, inserida em um contexto cristalizado característico da estrutura universitária tradicional, e pautada por princípios diferentes (e não contrários) a justiça social. Muitos dos servidores da então Escola Técnica da UFRGS agora fazem parte do corpo de servidores do Campus Porto Alegre do IFRS. Mudar de instituição não significa, necessariamente, mudar a concepção dos processos de gestão, ainda mais na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

Com esta preocupação, a Gestão Democrática no Campus Porto Alegre do IFRS pauta-se na participação dos diferentes sujeitos da comunidade acadêmica (Discentes, Docentes, Servidores Técnico-Administrativos, Egressos e Comunidade Externa), nos diversos órgãos colegiados deliberativos da instituição. Acreditamos que pensar na Gestão Democrática no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, é refletir sobre um processo que se constitui no dia a dia da instituição, com a participação e o envolvimento dos sujeitos nos processos decisórios, no respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais.

8. 1 OS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO CAMPUS PORTO ALEGRE

Os Coordenadores dos Cursos Superiores em Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre, são professores efetivos da instituição, com formação em áreas distintas do conhecimento, porém alinhadas com os cursos que coordenam. Segundo a Resolução nº 101, de 21 de outubro de 2014 do Conselho Superior da instituição, estabelece em seu Art. 1º que a Coordenação dos cursos Superiores de Tecnologia é o órgão responsável pela gestão didático-pedagógica do

curso, exercida por um docente efetivo do IFRS. Dentre as competências elencadas a Coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia, destacamos⁵⁸:

IV. Disponibilizar os horários de atendimentos da Coordenação de curso; **V.** Colaborar na implantação e acompanhamento das políticas de ensino, pesquisa e extensão, correspondente ao curso sob sua abrangência; **VI.** Coordenar, no âmbito de sua competência, a implantação de atividades pedagógicas e administrativas do curso em que atua; **VII.** Coordenar a aplicação, junto à Direção de Ensino do Campus e órgãos de apoio, das diretrizes presentes nas políticas relativas ao Ensino, bem como as normas vigentes na Organização Didática do IFRS e demais ordenamentos institucionais; **VIII.** Zelar pela execução didático-pedagógica do estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso; **IX.** Atender e orientar os estudantes do seu respectivo curso, preferencialmente no turno de execução do curso; **X.** Mediar e articular, com o órgão representativo estudantil do curso, o tratamento das questões que interessam aos estudantes; **XI.** Submeter aos órgãos representativos do Curso, tais como Colegiado, NDE, Conselho e outros, quando instituídos no âmbito do curso, assuntos que competem a esses órgãos; **XVIII.** Estimular o trabalho colaborativo entre docentes de um mesmo componente curricular, apoiando as atividades interdisciplinares no curso de sua competência e promovendo a integração dos docentes envolvidos no curso; **XIX.** Apoiar atividades educativas concernentes com a perspectiva do Projeto Pedagógico Institucional; **XX.** Acompanhar os resultados demonstrados nos relatórios que apresentem indicadores sobre as questões acadêmicas do curso de sua competência, relevantes ao desenvolvimento das políticas de ensino do IFRS; **XXII.** Estimular o processo de avaliação permanente do PPC, junto ao NDE e/ou com o Colegiado do Curso, conselhos e outros, quando instituídos no âmbito do curso; **XXIII.** Acompanhar, analisar e avaliar os indicadores de ingresso, frequência, aprovação, retenção ou evasão dos estudantes, contidos em relatórios emitidos pelo Setor de Ensino do Campus, junto ao NDE e/ou órgãos colegiados do curso e à Direção de Ensino do Campus, tendo em vista subsidiar a promoção de ações para o aperfeiçoamento dos indicadores; **XXIV.** Orientar o aluno na sua vida acadêmica e em aspectos pertinentes ao mundo do trabalho para a sua futura atuação profissional; **XXV.** Coordenar, juntamente com o colegiado do curso e/ou NDE, a elaboração, atualização e implementação do Projeto Pedagógico do Curso e apresentá-lo aos docentes e discentes do curso, enfatizando a sua importância como instrumento norteador das ações desenvolvidas; **XXVII.** Orientar os professores, juntamente com a equipe pedagógica, quanto à elaboração do Plano de Ensino, tendo como parâmetro o Projeto Pedagógico do Curso e a sua articulação com a prática social e profissional, mediada pelos conteúdos relativos à sua área de atuação; **XXXI.** Participar das capacitações, pertinentes às suas atribuições, promovidas pelo IFRS (BRASIL, 2014).

⁵⁸Em seu Art. 3º da Resolução 101/2014, algumas competências são específicas dos Coordenadores dos Cursos Superiores do IFRS, a saber: **I.** Submeter ao Colegiado do Curso, as pautas relativas à Coordenação de Curso; **II.** Convocar e coordenar as reuniões do NDE e/ ou Colegiado de Curso; **III.** Coordenar as informações a serem inseridas no e-MEC, juntamente com o setor pedagógico, para fins de cadastro de Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento do curso, bem como do preenchimento do Formulário Eletrônico que antecede a visita dos avaliadores do MEC; **IV.** Elaborar respostas a possíveis diligências, juntamente com o NDE, decorrentes dos processos de regulação, no âmbito do curso sob sua coordenação; **V.** Coordenar, juntamente com o setor pedagógico, as ações decorrentes do ENADE, tais como: esclarecer a comunidade escolar quanto ao ENADE, inscrição dos estudantes no sistema conforme calendário do exame e divulgação de todo o processo nos meios de comunicação disponíveis, a fim de garantir a publicidade do processo (BRASIL, 2014).

Em suma, temos uma série de atribuições que colocam sob a figura do Coordenador de Curso Superior a responsabilidade pela gestão do curso específico, focalizando principalmente nas práticas pedagógico-institucionais, ou seja, este sujeito fica responsável por consolidar os processos de caráter administrativo do curso, além de dar suporte pedagógico para o desenvolvimento das ações, não podemos deixar de evidenciar que todo o coordenador de curso superior do IFRS – Campus Porto Alegre, necessariamente é professor do curso. Nesse sentido a formação do gestor acaba ganhando um caráter especial, junto aos processos gestionários, principalmente a relação dicotômica estabelecida na trajetória formativa do Gestor Educacional. De um lado existe um apressa pela formação tradicional deste gestor, uma formação técnica específica, tendo como base a ideia de que o coordenador de curso acaba por ter funções diferentes das funções do professor; de outro temos um coordenador com uma formação essencialmente educativa, semelhante a formação dos demais profissionais docentes, com foco nos processos pedagógicos, para além dos administrativos, que por sua vez é apenas uma parte (importante) da ação de gestar, mas não é o principal (PARO, 2011, p. 53).

Um dilema, até o momento, parece-nos insolúvel: as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam do gestor escolar maior ênfase no trabalho pedagógico (atividade-fim), acabam dando margem, na prática à predominância do administrativo- burocrático (atividade-meio) por força das tarefas rotineiras; registros de vida escolar do aluno; prontuário dos professores e funcionários, relatórios de medidas e ações propostas pelas secretarias da educação e todo tipo de levantamentos estatísticos (SANTOS, 2008, p. 14).

A organização institucional no qual se instala o Campus Porto Alegre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se coloca como um conjunto de extrema complexidade, estrutura-se é extremamente complexa, estruturando-se a partir de diferentes sujeitos e perspectivas, temos os gestores (diretores e coordenadores), corpo docente, funcionários, discentes, comunidade, gestão educacional dos órgãos superiores, a legislação, dentre outras. Em função do processo de burocratização e da quantidade excessiva de documentos reguladores e normativos (não que os mesmos sejam dispensáveis) dos órgãos de gestão, o grupo de Coordenadores dos Cursos de Tecnologia, acreditam que existe um risco dos mesmos ficarem desajustados, ou melhor, dissonantes da realidade no qual se insere a instituição frente as demandas da comunidade acadêmica e da sociedade.

De forma distinta, Libâneo (2004, p. 224) traz a questão da formação em outra perspectiva, o autor afirma que “há divergências significativas sobre se atividade

“administrativa” se distingue da atividade “pedagógica” e sobre se a direção administrativa e a direção pedagógica, devem ser exercidas necessariamente por um professor”. O autor embasa sua argumentação a partir da ideia dissociada implementada no Brasil que o fazer administrativo e o fazer pedagógico são formas diferenciadas de uma mesma função, a docente. Compreendemos neste estudo que em função do contexto no qual se inserem os Coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, a sua formação necessariamente precisa dar conta destes 2 (dois) aspectos da gestão, pois na relação existente entre o “administrativo” (imprescindível dentro de da instituição pública) e o “pedagógico” (diretamente relacionado ao fazer docente) possibilita uma prática gestora voltada para o aluno e sua formação tanto profissional quanto humana.

Acreditamos que a trajetória formativa dos sujeitos possui um forte impacto no que se refere ao exercício de suas funções e atribuições, em especial dentro do campo educativo, pois esta trajetória acaba relacionando-se diretamente com as concepções deste sujeito sobre o que é educação, seus princípios e suas finalidades, nos diferentes contextos no qual se faz presente. Nesta perspectiva construímos a partir dos dados disponibilizados junto a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico⁵⁹, um perfil do trânsito formativos destes coordenadores, levando em consideração a formação inicial (Graduação) e continuada (Especialização, Mestrado e Doutorado), as referidas áreas de atuação da formação e as grandes áreas do conhecimento no qual relacionam-se no que referem aos estudos por eles produzidos (*figura 12*). Entendemos ainda que a formação dos sujeitos vai muito além das informações dispostas em seus currículos, ela está cercada de influências advindas das experiências e vivências individuais, porém neste estudo, acabamos por utilizar apenas os dados disponibilizados pela Plataforma Lattes do CNPq.

⁵⁹ A Plataforma Lattes foi criada e mantida pelo CNPq, esta plataforma acaba por integrar as bases de dados de currículos de professores e pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições. Foi criada para facilitar as ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento à pesquisa, tanto do CNPq quanto de outras agências de fomento à pesquisa, tanto federais quanto estaduais, e de instituições de ensino e pesquisa.

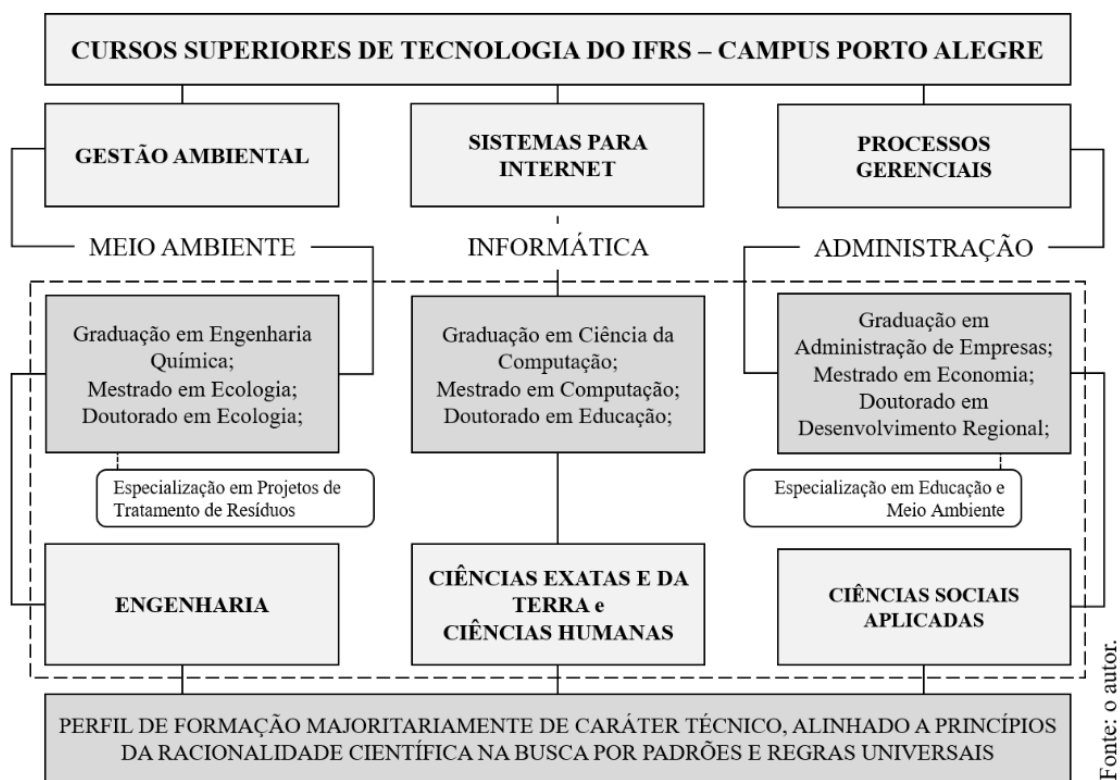


Figura 12. Esquema representativo do perfil de formação dos gestores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre.

O Coordenador do CSTGA possui a sua formação na grande área do conhecimento do CNPq da Engenharia, com graduação em Engenharia Química, Especialização na temática dos Projetos de Tratamento de Resíduos, Mestrado e Doutorado em Ecologia, na área da Engenharia Sanitária. O Coordenador do CSTPG possui a sua formação na grande área do conhecimento das Ciências Sociais, com graduação em Administração de Empresas, Especialização na temática da Educação e Gestão Ambiental, Mestrado em Economia e Doutorado em Desenvolvimento Rural. O Coordenador do CSTSI possui a sua formação grande área do conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, com graduação em Ciência da Computação, Mestrado em Computação e Doutorado em andamento em Educação, na Área das Ciências Humanas. Se percebemos a formação destes coordenadores a partir dos dados de sua formação e áreas de conhecimento, observamos que os mesmos ocupam a função docente na instituição, não possuem imbricada a sua formação uma licenciatura, como potencializador das práticas/ações docentes. Em contrapartida, a trajetória formativa do grupo de coordenadores pauta-se essencialmente na perspectiva das ciências ditas “duras”, ciências que operam em paradigmas diferentes daqueles balizadores das ciências humanas, quando percebido pela ótica do campo educativo.

A partir dos dados produzidos no que se refere a formação destes gestores e em função da natureza os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, percebemos que o perfil do trânsito formativo se coloca de forma muito próximo dos princípios da racionalidade científica⁶⁰, onde toda a construção passa pela elaboração da razão. Mazzei (2014) nos auxilia na compreensão deste conceito, por entendê-lo como sendo fruto de uma concepção de “ciência aristotélica”, onde “a certeza é o objetivo”, segundo o autor, se constitui como “um sistema baseado em deduções lógicas a partir de alguns axiomas [verdades inquestionáveis universalmente válidas]”, apresentando “explicações ‘lógicas’ para os fatos, bem como busca explicações cuja validade também seja universal” (MAZZEI, 2014, p. 37). Segundo Dascal (2006) a racionalidade científica é uma concepção que:

(...) considera a lógica dedutiva e suas aplicações como seu modelo fundamental. Essa concepção vê na inconsistência lógica a expressão paradigmática da irracionalidade e considera a certeza como principal objetivo e característica do conhecimento (DASCAL, 2006, p. 324).

Tradicionalmente a perspectiva da racionalidade científica é implementada (e constantemente estimulada) em diferentes áreas do conhecimento, campos de saber e ainda nas esferas e instituições sociais majoritariamente, este modelo acaba sendo percebido como sendo o único modelo possível de racionalidade que visa a eficiência e a eficácia dos processos (DASCAL, 2006). Um exemplo da forma que este modelo de racionalidade se coloca junto ao campo educativo, está na relação existente entre o administrar e o gerir a instituição escolar, não podemos desconsiderar que o campo da Gestão e da Administração da Educação no Brasil⁶¹, fundamentou-se a partir desta perspectiva (SANDER, 2007). Nesse sentido, a administração científica em relação direta com a administração escolar uma vez que sua base provém de estudos alçados na administração geral, a fim de dar cientificidade a referida forma de administração. Nesse sentido, entendemos que os processos formativos imbricados nas grandes áreas do conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas, majoritariamente, acabam adotando esta perspectiva na trajetória formativa dos sujeitos.

A escolha dos coordenadores dos cursos dentro da instituição ocorre de diferentes formas, porém nos Cursos Superiores de Tecnologia um sistema foi implementado. Os

⁶⁰ Podemos tratar o conceito de racionalidade científica como sinônimo de *racionalidade hard* utilizado por Dascal (2006) e Mazzei (2014).

⁶¹ A Administração Científica (ou Escola Clássica) tem como principais representantes Henry Fayol e Frederick W. Taylor, seu principal protagonista, pois foi quem desenvolveu novos métodos de organização racional do trabalho.

docentes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, acabaram criando um sistema de rodízio dentro da esfera da coordenação. Os colegiados dos professores dos cursos acabam elencando, de forma coletiva, como seria uma possível ordem de sucessão no cargo, tendo como critérios a vontade do docente em coordenar o referido curso e a sua disponibilidade para o mesmo (levando em consideração as aulas que deverão ser ministradas no período). O tempo de coordenação é de 1 (um) ano, podendo ser renovado por mais 1(um). Esse rodízio parece ser uma interessante estratégia dentro da perspectiva da gestão democrática, pois acaba por colocar, diferentes sujeitos dentro do espaço decisório, oxigenando os processos de gestão, e trazendo novas concepções no desenvolvimento das práticas. Nesta perspectiva novos caminhos são desenhados dentro da instituição, a partir das vivências e experiências dos professores na consolidação do referido curso.

8. 2 OS DIFERENTES MODELOS DE GESTÃO NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPUS PORTO ALEGRE

A Gestão Educacional brasileira se colocou historicamente a partir da importação de modelos internacionais, modelos estes que se efetivaram a partir de diferentes perspectivas sobre o papel da educação para o desenvolvimento da soberania da nação. Sander (2007) aponta ainda que estes modelos de gestão se colocavam de forma bastante fluída na História da Educação Brasileira, onde seus limites não foram tão bem demarcados dentro dos Sistemas de Ensino ao longo do tempo, pois os mesmos se perfaziam a partir dos diferentes contextos e movimentos políticos e mercadológicos inseridos no desenvolvimento da nação. Os desenhos de modelos de gestão acabam por evidenciar os principais focos no exercício do trabalho do gestor educacional, frente a missão das Instituições de Ensino e da sua relação com o mundo do trabalho. Esta perspectiva é importante, pois o mundo do trabalho como o conhecemos se coloca como um importante agente influente dentro dos processos educativos, principalmente aqueles que focalizam-se na qualificação dos sujeitos (Ball, 2014), como por exemplo a Educação Superior, entendida aqui como um movimento estratégico no desenvolvimento dos países.

A partir da ideia de Sander (2007, p. 108) que percebe a Gestão Educacional a partir do seu “papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem

no sistema educacional, suas escolas e universidades”, os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre foram questionados sobre a forma conceituariam a “Gestão Educacional”. Acreditamos que as respostas acabaram por serem balizadas boa parte pelas vivências e experiências neste campo por parte dos coordenadores. Como já expomos anteriormente, a Gestão Educacional acaba por adquirir muitas formas, e essa diversidade faz com que não exista um modelo único e estático a ser construído. Compreendemos ainda que a gestão deve ser percebida a partir das peculiaridades do momento e do contexto histórico onde ela está inserida, além do “lugar de fala” que a mesma surge.

Dessa forma, a percepção de uma Gestão Educacional voltada para a consolidação de uma perspectiva de formação técnica/tecnológica surge dentro do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre: “Eu acho que aqui, nós temos que ser práticos! Precisamos proporcionar que o aluno veja, lá fora, o que está faltando, para que ele possa se inserir, não adianta sermos muito teóricos” (Coordenador CSTGA). Dessa forma a Gestão Educacional acaba sendo percebida em função de sua posição utilitarista no alcance aos objetivos educacionais estabelecidos, ou melhor, percebidos pelos sujeitos. No chama a atenção a forma como a Gestão Educacional é percebida como uma:

(...)ferramenta prática de grande importância, já que ela deve, aqui no nosso contexto de instituição, possibilitar a formação técnica dos indivíduos, no caso do nosso curso, a Gestão Educacional no nosso caso, deve estar voltada totalmente para o mercado de trabalho (Coordenador do CSTGA).

Essa perspectiva da Gestão Educacional acaba ficando muito próxima dos processos administrativos pertencentes ao campo educacional, pois acaba focando a sua energia em uma prática que fomenta a técnica, ao invés de um processo holístico de formação. Percebemos ainda a existência de um descompasso entre esta percepção de gestão e o próprio processo de construção desta nova institucionalidade representada pelos IF’s, já que eles se colocam junto ao Sistema Educacional Brasileiro a fim de romper uma concepção, compreendida agora como sendo equivocada de formação técnica e tecnológica. Pois a Educação Profissional no atual cenário se coloca para além da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, pois busca a partir da justiça social uma compreensão dos sujeitos sobre o mundo do trabalho, e como a sua atuação pode provocar profundas transformações sociais onde estão inseridos.

Esta forma de perceber a gestão dentro do espaço do Campus Porto Alegre do IFRS acaba por influenciar diretamente as ações tomadas dentro do referido curso, esta concepção acaba se materializando de diferentes formas, porém ela acaba por subestimar o potencial dos sujeitos que estão no trânsito formativo, e até mesmo a própria capacidade da instituição em potencializar o desenvolvimento da nação, assim como preconizam os documentos legais. Dessa forma, acreditamos que lógica de justiça social e equidade, acabam por se perder dentro do processo constitutivo na trajetória dos diversos sujeitos imersos no interior da instituição. Alguns equívocos aparecem de forma marcada na percepção do coordenador do CSTGA, principalmente no que se refere aos objetivos do IF's, estes equívocos se apresentam a luz – acreditamos – de um não entendimento das influências balizadoras da própria instituição, como por exemplo: o importante papel que a mesma possui no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos tendo no conhecimento a força motriz para o desenvolvimento da cidadania; o rompimento de uma lógica de EPT que apenas alimenta o mercado de trabalho; e o potencial de geração de conhecimento por parte dos sujeitos no desenvolvimento local e regional.

“(…) nossos cursos são tecnológicos, eu acho que a gente tem que preparar o aluno para essa formação tecnológica, aqui nós não temos essa função de formar grandes pesquisadores como na UFRGS. Nós temos que formar o aluno, justamente (eu vi no campo lá fora), falta o técnico, nem todo mundo precisa ser engenheiro pra projetar equipamentos. Então, falta o técnico, falta justamente essa lacuna, o Instituto tem a função de preencher (Coordenador CSTGA).

Na busca por sistematizar os dados referentes aos modelos de gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, nos inspiramos no trabalho de Lück (2013, p. 27), quando a autora acaba por expor os dados da sua pesquisa na construção dos eixos de realização das áreas do trabalho do gestor escolar. Então optamos por expor estes dados utilizando os princípios da distribuição por quadrantes inter-relacionados. Esta distribuição leva em consideração a intensidade das relações estabelecidas entre os modelos de gestão apontados por Sander (2007), em casa uma dos Cursos Superiores de Tecnologia analisados neste estudo. Quantificamos estas relações com relação a sua intensidade: quanto mais intensa a relação entre os eixos do quadrante, maior a sua distância do centro do gráfico, quanto menor está intensidade, menor será está distância.

A partir das falas do Coordenador do CSTGA e dos documentos institucionais que focalizam nas práticas desenvolvidas no referido curso (PPC), compreendemos que o modelo de Gestão presente no Curso Superior de Tecnologia, aproxima-se de forma

intensa da perspectiva de eficiência econômica e da eficácia pedagógica, e de forma não tão marcada junto à efetividade política e a relevância cultural; modelos estes importados do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação de Sander (2007). A eficiência econômica surge a partir do da utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob o império da lógica econômica, já que a gestão focaliza seus esforços necessariamente sob as demandas mercadológicas de formação; a eficácia pedagógica no contexto do CSTGA se apresenta de forma complementar a efetivação da proposta de formação presente junto ao curso no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, norteador o modelo de eficiência a luz dos objetivos da instituição, mesmo estes não sendo de total domínio dos sujeitos, a relevância cultural e a efetividade política aparecem bem próximas, pois a diversidade representada junto a relevância cultural, se apresenta no espaço do curso (institucional) a partir das diferentes políticas públicas imbricadas a Lei nº 11.892/08 (*gráfico⁶² 06*).

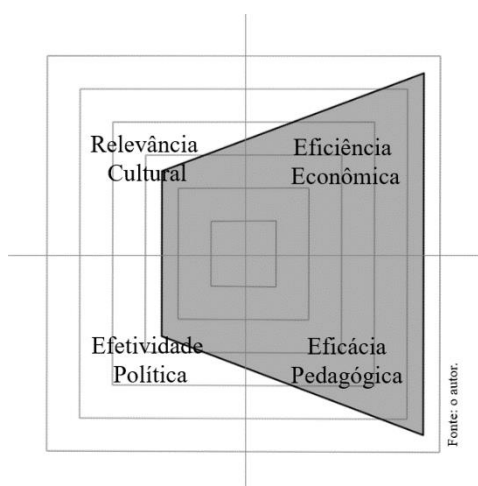


Gráfico 06. Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

De forma distinta, temos uma percepção da Gestão Educacional a partir da perspectiva de formação e do aprendizado contínuo dos sujeitos, para além da consolidação de conhecimentos técnicos de caráter instrumental. Temos assim uma visão da gestão como sendo uma estrutura de poder dentro do espaço instituição que tem potencial para promover além dos objetivos educacionais colocados pelos Sistemas Educacionais, uma formação que possibilite e traga uma melhor qualidade de vida para

⁶² O gráfico de quadrantes busca expor as relações existentes entre 4 (quatro) dimensões situadas dentro de um sistema. Estas relações se estabelecem a partir da intensidade que as mesmas se efetivam, quanto mais distantes do centro do gráfico, maior a intensidade entre as dimensões adjacentes, quanto mais próximos do centro, menor esta intensidade.

os sujeitos. Entendendo ainda que o espaço educativo é fundamental para o desenvolvimento – também – deste tipo de *saber* muitas vezes não valorizado pelos docentes e até mesmo pela instituição de ensino.

“(…) a gestão educacional, pelo que vejo, são os processos que ocorrem dentro da instituição, são os processos que vão dar apoio e suporte ao aprendizado e a formação integral do aluno, não só dos conteúdos, mas sim para a qualidade da sua vida e dos seus” (Coordenador CSTSI).

A perspectiva do Coordenador do CSTSI, sobre a Gestão Educacional acaba ganhando um novo status dentro do contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, pois ela deixa de ser parte do processo, e integra-se diretamente ao processo (Sander, 2015). Dentro desta lógica, o gestor também ganha um novo status dentro do sistema, pois ele percebe este mesmo sistema como um trampolim para o atendimento da missão da instituição, sendo que este atendimento não desconsidere a condição humana de todos os sujeitos envolvidos. A visão de um gestor centrado na execução de atividades, nesta perspectiva se coloca de forma ultrapassada, pois no contexto atual, essa função pode ser (também) executada e até mesmo compartilhada por outras funções dentro da instituição, porém isto não exime o gestor desse controle/acompanhamento.

(…) o gestor que simplesmente trabalha questões qualitativas, planilhas, balizamento, geração de estatísticas, não faz sentido, é um gestor que não faz diferença, isso deveria estar em segundo plano, a gestão tem que ser realmente os processos voltados para o ensino, a educação e a formação do aluno que é o mais importante” (Coordenador CSTSI).

A natureza “dura” imbricada nos processos de gestão não se configura junto a este modelo necessariamente, já que ele acaba focalizando seus esforços no aluno e nas suas demandas, não significa que o mundo do trabalho não será considerado, mas aqui ele representa uma parte de um complexo e não o todo “os cursos tecnológicos daqui só existem em função do mundo do trabalho, mas eles não podem ser confundidos com o mundo do trabalho, eles fazem parte: o ouve, mas não o obedece cegamente” (Coordenador do CSTSI). Nesse sentido, entendemos que um modelo de gestão do CSTSI aproxima-se de forma mais intensa dos modelos de efetividade política e de eficácia pedagógica, e de forma não tão intensa com a relevância cultural e a eficiência econômica, dentro da perspectiva do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação (Sander 2007).

A efetividade política acaba tendo um importante papel dentro do curso, pois a mesma acaba por garantir condições para que o alunado mantenha-se e permaneça no curso (e na instituição), esta ação ocorre, da mesma forma, nos demais cursos da IFRS –

Campus Porto Alegre, porém, este curso tecnológico é considerado um dos mais complexos dentro da instituição na percepção do gestor. A eficácia pedagógica se desvela de forma bastante marcada na fala do Coordenador do CSTSI, pois o mesmo acaba por entender que o “pedagógico” da instituição não deve se sobrepor a outros aspectos, como o político: “(...) estamos em uma instituição pública de ensino, fruto de uma política pública de justiça social, a aprendizagem é a forma encontrada para garantir aos sujeitos a equidade de oportunidades, não só no mundo do trabalho”. Nesse sentido, a eficácia pedagógica surge diretamente ligada a missão da instituição, no que se refere em “aparelhar” os sujeitos com os conhecimentos técnico, científico e tecnológico na busca pelo desenvolvimento da cidadania (*gráfico 07*).

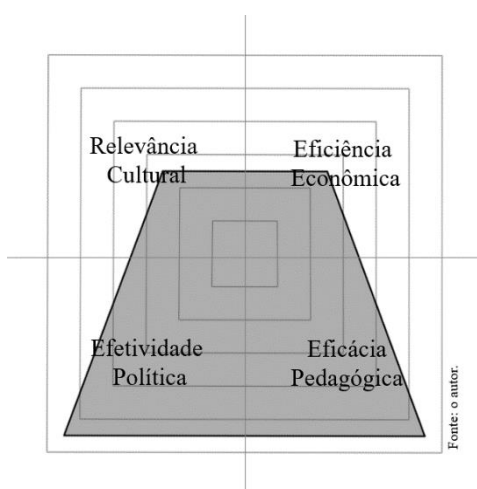


Gráfico 07. Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

A partir do momento que os dados produzidos passam a ser analisador, no que tange a construção do conceito de Gestão Educacional por parte dos Coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia do Campus Porto Alegre do IFRS, percebemos que está construção é bastante complexa, e parte de uma série de variáveis, incluindo as experiências pessoais dos sujeitos, as suas vivências no interior da instituição, aspectos da trajetória formativa, entre outros tantos. Junto ao Coordenador do CSTPG, temos uma configuração diferenciada sobre o conceito de Gestão Educacional, para o coordenador, este conceito se constrói a partir da relação estabelecida entre 4 (quatro) dimensões presentes na instituição, e ainda evidência que esta relação está para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: “a questão com o professor, a questão da infraestrutura educacional, a questão do aluno e a questão da sociedade” (Coordenador do CSTPG).

A dimensão do professorado (questão do professor) estaria na forma que o docente e suas práticas docentes se inserem e são percebidas no contexto da instituição; a dimensão institucional (questão da infraestrutura institucional) não está apenas para as condições ligadas a estruturas físicas de consolidação do espaço educativo, mas sim todo o aparato da instituição para a promoção dos processos de ensino-aprendizagem, incluindo o suportes pedagógicos dados aos professores e materiais didáticos-pedagógicos; a dimensão do alunado (questão do aluno) centra-se na forma como o instituição o percebe seu corpo de alunos, e ainda como as suas demandas são inseridas nos processos decisórios; e pôr fim a dimensão social (questão da sociedade) tendo em vista o impacto que as ações desenvolvidas no interior das instituições possuem em seu “entorno”, seja por meio do ensino, da pesquisa ou pela extensão.

(...) então pra mim, a Gestão Educacional seria assim, a relação destas quatro questões! A Gestão Educacional não é só o modo de gerir uma instituição, ela é maior que isso, já que por ela a instituição se efetiva junto à sociedade, aos professores e aos alunos” (Coordenador do CSTPG).

Dessa forma, a Gestão Educacional se coloca cercada por uma série de relações, e estas por sua vez são influenciadas constantemente, isso não faz com que a gestão fique em um ciclo de mudanças sequenciais, mas sim, acaba denotando a característica da adaptabilidade do conceito, pois como já colocamos ao longo desta produção, a Gestão Educacional necessariamente não habita um espaço de imobilidade, mas sim de adaptabilidade, pois se efetiva em um contexto específico e situado no tempo. Segundo o Coordenador do CSTPG, estes aspectos influenciam de forma bastante significativa na visão de gestão dos Coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia do Campus Porto Alegre do IFRS: “Como gestor algumas coisas precisam ficar claras, qual o papel do professor, as ambições dos alunos que atendemos, o que a instituição espera do nosso trabalho e ainda o potencial do alcance de nosso trabalho junto à sociedade” (Coordenador do CSTPG). Segundo o Coordenador do CSTPG, a sociedade em alguns momentos acaba sendo esquecida dentro deste processo, o que causa um desequilíbrio profundo nas relações existentes na instituição, em especial nas Instituições Públicas de Educação, que jamais podem esquecer desta importante esfera.

O CSTPG busca constantemente uma aproximação com as demandas do mundo do trabalho, pois este curso alimenta-se diretamente dessas demandas, os projetos desenvolvidos no curso se colocam da mesma forma. É importante pontuarmos que existe uma diversidade bem marcada no alunado do CSTPG, acreditamos que está diversidade

se coloca a partir dos próprios objetivos do curso, e também, o próprio perfil esperado do egresso. Se observarmos os “pré-requisitos” institucionais para o desenvolvimento do CSTPG junto ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016a, p. 48), possui como estrutura mínima requerida para o seu desenvolvimento: “Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas; e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso”. Uma estrutura relativamente de fácil aquisição, se levarmos em consideração os demais cursos tecnológicos do IFRS – Campus Porto Alegre e suas especificidades, em especial no que se refere a equipamentos para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

A efetividade política se apresenta junto a coordenação do CSTPG a partir do entendimento da responsabilidade do IFRS – Campus Porto Alegre junto a sociedade, no que se refere ao atendimento de parte da população que não vislumbrava a possibilidade de uma Educação Superior pública, gratuita e de qualidade. Novamente fica evidente em nossas análises que as práticas e a ideia de gestão da educação desenvolvida no contexto dos IF’s acaba estando imbricada a ideia da justiça social, e na “igualdade” de oportunidades para os sujeitos. Segundo o Coordenador do CSTPG “toda a Instituição pública é política naturalmente, mas aqui no Instituto, a política é a Instituição, a política se materializa de fato com a existência deste espaço, e a gestão precisa levar isto em consideração nas suas práticas, eu levo!”. O modelo de gestão para a relevância cultural relaciona-se diretamente com os valores e as características psicossociais da comunidade acadêmica presentes nas Instituições de Ensino, dessa forma, o papel da gestão está em coordenar os processos de forma a promover a realização e a qualidade de vida dos sujeitos imersos nos processos. Porém no contexto do CSTPG, o modelo de gestão para a relevância acaba adotando outro contorno, acaba ficando atrelado a diversidade do seu alunado e a qualidade de vida.

A diversidade se apresenta de forma bastante heterogênea junto ao curso, e esta heterogeneidade faz com que haja um constante e profunda troca de experiências entre os sujeitos, em especial pelas diferentes trajetórias junto ao mundo do trabalho, por conseguinte esta diversidade acaba sendo um exemplo importante de alcance de objetivos associados a qualidade de vida, pois o transito formativo ofertado pelo CSTPG se coloca na resolução de problemas experienciados no mundo e no mercado do trabalho por parte dos seus alunos. Esse movimento possibilita o aprimoramento de práticas junto a empregabilidade destes sujeitos, a sua inserção no mercado de trabalho e ainda pode potencializar um aumento em sua renda familiar. A eficiência econômica mesmo não

sendo o foco da gestão do CSTPG, aparece no conjunto, em especial na relação social estabelecida nesta esfera com o mundo do trabalho. A eficácia pedagógica mesmo não ganhando destaque frente ao modelo de gestão adotado pelo Coordenador do CSTPG, não pode ser deixada de lado, pois ela é um dos meios pelos quais tanto a relevância e a efetividade se mostram junto a instituição (*gráfico 08*).

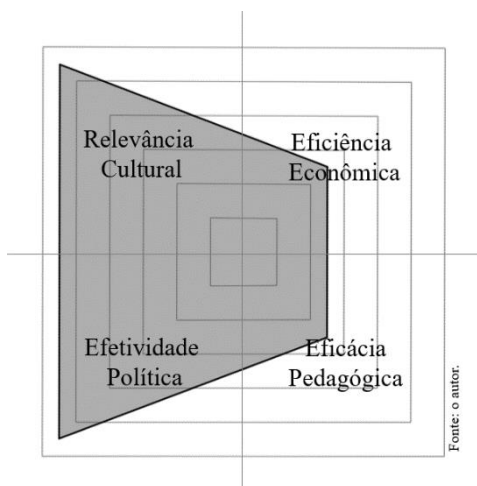


Gráfico 08. Modelo de Gestão da Educação Superior do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

A complexidade dos modelos de gestão elencados por Sander (2007), a partir do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, acabam evidenciando a forma como os limites destes modelos não são fortemente demarcados. Nesse sentido, a partir dos dados produzidos, compreendemos que estes modelos na verdade se colocam como sendo partes de um todo que chamamos de Gestão Educacional. Como as fronteiras desta modelo são flexíveis, os modelos de gestão encontrados nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, acabam se relacionado-entre si, sendo que em determinados contextos (como percebemos) está fluidez é a principal característica da gestão. Os modelos não são rígidos, muito pelo contrário, eles se efetivam no campo prático, a partir das suas inter-relações, que são extremamente dinâmicas, e acabam assumindo diferentes conformações a partir das concepções dos sujeitos (coordenadores). Os Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre acabam por adotar modelos de gestão que utilizam os mesmos elementos, porém, entendemos que o diferencial está na proporção que os mesmos se apresentam.

A efetividade política, a eficácia pedagógica, a relevância cultural e a eficiência econômica, no contexto dos referidos cursos do Campus Porto Alegre, possuem uma relação muito forte quando associada as práticas gestionárias, pois estas diferentes

dimensões se aproximam da realidade da instituição, frente a sua perspectiva de política pública, estas dimensões acabam sendo interdependentes, além de inter-relacionáveis. Em linha gerais, temos na efetividade política a forma como a gestão dos cursos acabam aplicando os preceitos da política nacional de criação da instituição, no que se refere ao seu papel junto as regiões que se insere. A eficácia pedagógica tendo como norte a ideia da política pública justaposta a perspectiva da efetividade, acaba sendo o meio pelo qual os objetivos educacionais da instituição são alcançados, seja através de ferramentas, ações ou ainda planos. A relevância cultural se perfaz a partir da forma como a efetividade e a eficácia possibilitam a inclusão de diferentes sujeitos dentro do sistema, seja através das suas propostas de ensino, ou se suas políticas de acesso e manutenção. E a eficiência econômica aparece a todos os processos, pois é um importante elemento de viabilização para a efetividade da proposta trazida junto com os IF's e seus cursos, para a eficácia dos processos internos de ensino-aprendizagem, e possibilita ainda que a relevância cultural presente na instituição seja representada. Estas dimensões em alguma medida pautam-se sobre a perspectiva do mundo do trabalho e sua relação com os sujeitos.

Dessa forma, temos um modelo de Educação Superior plural no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, no que se refere aos Cursos Tecnológicos. A gestão do CSTGA acaba alinhando-se a uma perspectiva pautada sob os vieses da eficiência e da eficácia; o CSTSI por sua vez está próximo das dimensões da efetividade e da eficácia; já o CSTPG acaba por ter uma forte relação com os preceitos da relevância e da efetividade. Compreendendo os modelos de gestão a partir da sua complexidade estrutural e das inter-relações aparentes demonstradas em nossas análises, podemos supor que o modelo de gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, frente ao “Paradigma Multidimensional da Administração da Educação” (SANDER, 2007), acaba se efetivando a partir da conformação de duas dimensões: a efetividade política e a eficácia pedagógica, conforme modelo representativo abaixo (*gráfico 09*).

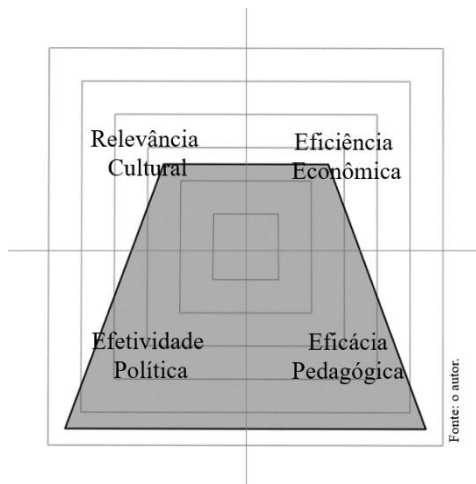


Gráfico 09. Modelo representativo da Gestão da Educação Superior dos Cursos de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

Devemos perceber o modelo de gestão apresentado (*gráfico 09*), a partir do contexto no qual se insere, como um sistema extremamente complexo e circundado por contradições. Dessa forma, este modelo acaba não abarcando especificidades latentes dos Cursos Superiores de Tecnológica, porém acaba por dar indicativos de uma estrutura de gestão construída a partir de fortes influências do campo político, imbricado na gênese da construção da instituição. Este modelo ainda, não apresenta necessariamente o modelo de Gestão Educacional implementado pelo IFRS – Campus Porto Alegre pela equipe gestora composta pela Diretoria de Administração e Planejamento; Diretoria de Desenvolvimento Institucional; Diretoria de Ensino; Diretoria de Extensão; Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Diretoria de Tecnologia da Informação; e suas respectivas Coordenadorias; e a Direção-Geral do Campus.

Os Coordenadores dos Cursos Superiores da instituição, pois além de “ordenarem” as ações/práticas promovidas nos cursos, atuam junto aos mesmos como professores, esta atuação potencializa a sua ação como gestor, pois faz com que o “sujeito-coordenador-professor” se coloque constantemente próximo do alunado e dos demais professores que operam o curso. Compreendemos ainda que os Coordenadores dos Cursos Superiores do Campus Porto Alegre do IFRS, acabam por representar a “ponta” da gestão planejada por diferentes órgãos superiores, porém é interessante utilizarmos a perspectiva de Ball (2012; 2014), quando o autor evidencia em seu estudo que a política idealizada inicialmente, acaba por receber uma série de influências de diferentes campos, e essas influências acabam, por conseguinte modificar a aplicabilidade das políticas. De forma a fazermos uma transposição, o modelo de gestão proposto para os Cursos

Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, em sua construção temos o desejo dos articuladores legislativos que construíram a política, os desejos e ambições do Governo através do Ministério da Educação, a operacionalização dos processos por parte da Reitoria do IFRS, a dinâmica ditada pela Diretoria do Campus Porto Alegre e pôr fim a execução do Coordenador do Curso Superior. Este movimento é natural e percebido em diferentes instituições, não apenas as de ensino, o modelo de gestão é suscetível a mudanças em diferentes estruturas de poder, até que se manifeste no contexto da prática pelo agente que “opera a máquina”.

Nesse mesmo sentido, as dimensões evidenciadas na construção do modelo de gestão (*gráfico 09*): eficácia pedagógica e a efetividade política, acabam sendo incorporadas a outros *habitus* da gestão dentro da instituição a luz da perspectiva da Gestão Democrática, pois esse é um movimento que busca garantir a participação, a transparência, a colaboração e a democracia junto aos processos da Instituição de Ensino. Esta perspectiva, no contexto do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, faz com que a comunidade acadêmica (dentro da sua diversidade) participe coletivamente, de forma organizada e compromissada com a promoção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, fazendo ainda com que haja uma aproximação entre estes sujeitos e as experiências de um ambiente aberto e os princípios de cidadania.

Essa nova forma de administrar a educação [a gestão democrática] constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da [instituição de ensino] (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

Tendo ainda a Gestão Democrática como pilar⁶³ para os modelos de eficácia e efetividade junto a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnológica do IFRS – Campus Porto Alegre, está, é garantida pelas normatizações legislativas, e também pelas práticas sociais instauradas na instituição. Possui como característica marcante a forma como envolve a comunidade acadêmica e seus agentes, tendo nos processos participativos e representativos a sua concretização. A efetivação da Gestão Democrática ocorre – pelo menos em um campo epistêmico – a partir da relação de dimensões indissociáveis: a dimensão administrativa, relacionada com o planejamento de caráter global, pois esta

⁶³ A Gestão Democrática se apresenta dessa forma a partir dos documentos normativos da instituição (PPI, PDI, PPC's), em sintonia com documentos legislativos, em especial a LDBEN.

dimensão acaba por projetar a “vida institucional”; a dimensão relacional, que possibilita a articulação da instituição com outros órgão, setores, sistemas e redes de ensino e colaboração; a dimensão financeira, responsável pela aplicabilidade de programas, ações e projetos em função da administração das verbas institucionais; e a dimensão pedagógica, que se propõe ao zelo da organização dos processos de ensino-aprendizagem (LÜCK, 2009).

O modelo de gestão da Educação Superior nos Cursos de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, foram construídos a partir de influências diretas do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, mesmo que este paradigma não seja percebido na sua totalidade em um contexto prático, já que se fundamenta em estruturas não percebidas em sua forma pura – como afirma Sander (1982; 1995; 2007) em seus estudos – pelos sujeitos pertencentes a comunidade acadêmica. O que é percebido são seus reflexos dentro das percepções dos gestores, que buscamos aqui neste estudo, explorá-las ao máximo na tentativa de construir um modelo de gestão que acabe sendo representativo do contexto no qual se insere a gestão dos cursos tecnológicos da instituição.

Entendemos ainda este modelo de gestão (em uma perspectiva ampla de mudança) acaba emergindo como uma nova possibilidade dentro do Sistema de Educação Brasileiro, pois acaba por articular perspectivas antes não vistas no campo de estudo, e particularmente se coloca como um instrumento de ruptura de práticas cristalizadas de gestão dentro do ensino universitário. Acreditamos ainda que este “projeto” de gestão não se coloca de forma hegemônica, e se constitui como fruto de uma série de embates internos, não podemos esquecer que a política se apresenta como uma arena, e neste espaço, as disputas são colocadas no enfrentamento entre os diferentes “projetos” de gestão. O modelo de gestão dos Cursos Superiores do Campus Porto Alegre do IFRS se coloca como um organismo vivo e vascularizado, em transformação constante, e essas transformações acabam sendo percebidas como sendo resultados, muitas vezes, das demandas sociais, dos alunos, da comunidade acadêmica em geral e do próprio mundo do trabalho.

Na construção e na efetivação dos modelos de Gestão Educacional, existem uma série de contradições (SANDER, 2007), que podem ser percebidas como os espaços existentes entre os momentos de influência da construção do modelo a ser implementado, a sua construção efetiva na forma do texto normativo, e pôr fim a forma como a comunidade acadêmica acaba por reconhecer as práticas oriundas do modelo gestor;

assim como os momentos constitutivos da política na perspectiva de Bowe, Ball e Gold (1992), respectivamente: Contexto da Influência, Contexto da Produção do texto e o Contexto a Prática). Estes aspectos mesmo não sendo foco e objetivos do estudo apresentado com esta pesquisa, acabaram surgindo a partir das falas dos Coordenadores dos Cursos Superiores. De qualquer forma, o modelo de Gestão da Educação Superior no IFRS – Campus Porto Alegre, a partir da perspectiva dos Coordenadores dos Cursos Tecnológicos, e suas referidas dimensões acabam por evidenciar diferentes elementos na composição deste quadro, elementos estes ligados diretamente a consolidação da instituição a partir da ideia de política pública trazida pela força da lei, e ainda a forma como as dimensões elencadas se colocam de forma direta no cotidiano desta nova institucionalidade.

8. 3 A DIVERSIDADE DO ALUNADO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DA JUSTIÇA SOCIAL

A diversidade do alunado no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se apresenta de forma bastante específica. Compreendemos que a diversidade é uma característica marcada dentro dos espaços educativos e das instituições de ensino, pois os mesmos se constituem a partir desta diversidade: a diversidade do seu alunado, do seu corpo docente e demais servidores, da comunidade acadêmica, etc. Desta forma, o espaço universitário é um campo muito fértil para a diversidade, por mais que em alguns contextos, esta fertilidade não acabe sendo traduzida como o acesso e a permanência dos diferentes. O conceito de diversidade que partimos se coloca como uma alternativa ao padrão hegemonicamente estabelecido, e – por muitos – culturalmente aceito (GOMES, 2012). Acreditamos que no contexto contemporâneo a diversidade se coloca de forma impar na perspectiva da Educação Superior em nosso país, no que se refere a construção de um projeto e até mesmo na reformulação do atual, incluindo o processo de construção de conhecimento, o reconhecimento dos saberes tradicionais, o reconhecimento da necessidade de empoderamento de comunidades e populações que se quer pensavam, aspiravam fazer parte integrante de um processo de formação superior. Se hoje temos o Brasil, como um país multicultural é a partir do valor que essa diversidade agregou o conceito de nação.

Considerar a diversidade na educação envolve pensar a dimensão cultural, a necessidade da educação intercultural a partir da percepção dos confrontos de visões de mundo diferentes. No específico, na universidade será revelada na convivência com diferentes grupos, na presença de demarcadores como classe social, gênero, étnico-racial, orientação sexual e outros que numa integração dialética, de modo que estes possam estar voltados para a construção de uma sociedade plural, democrática e humana (PEQUENO et al., 2015, p. 04-05).

Como já colocamos anteriormente, o espaço universitário é naturalmente multidiverso, porém nos parece que mesmo dentro desta multidiversidade encontramos em determinados espaços uma certa “homogeneidade” no que se refere a presença dos sujeitos ali presentes, ou melhor, a constituição de um perfil. Se observarmos o Sistema Universitário brasileiro, percebemos que com o avanço das políticas públicas no campo da Educação Superior, temos o ingresso de um novo perfil de alunado até então visto muito pouco pela comunidade universitária. Acende a este espaço, uma parcela da população que não poderia vislumbrar ocupar/integrar o Sistema Universitário brasileiro, mesmo este sistema sendo extremamente diverso, como apontado anteriormente na *figura 07*, no que se refere a possibilidades de instituições. A justiça social colocada à prova com os Institutos Federais, fez com que a população em geral não dependesse apenas das Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Escolas e Institutos Superiores no que se refere a uma formação profissional de nível superior.

(o espaço universitário deve) responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes do atual fazer de globalização capitalista (SANTOS, 2004, p. 55).

O “novo” perfil de estudante da Educação Superior no contexto brasileiro, acaba sendo o resultado da conformação das mudanças da sociedade, a percepção da diversidade como importante instrumento no rompimento de antigos paradigmas, a ideia da educação como um direito fundamental do cidadão, e do movimento de inclusão da diferença dentro do espaço acadêmico/universitário no contexto Brasileiro (RISTOFF, 2013). Durante o processo de produção de dados, percebemos que a diversidade do alunado, na percepção dos coordenadores de Cursos de Tecnologia da instituição, não parte de uma convenção “tradicional” da diversidade, aquela construída essencialmente por Homens e mulheres, crianças, LGBTQI’s, jovens, adultos, negros, indígenas, quilombolas, ciganos, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados, rurais, caiçaras, povos da floresta, caboclos, pessoas com deficiência, entre outros: Sujeitos de direitos à educação brasileira. Esta diversidade se apresenta de forma majoritária (ou ao menos percebida) a

partir da perspectiva da inclusão social, entendemos que este movimento de inclusão social surge como uma especificidade da institucionalidade dos IF's, em razão da própria construção da instituição como uma política pública de justiça social, alinhada a equidade no acesso e permanência à educação.

(...) a missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca por soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011, p. 11).

Nesse sentido temos os IF's, nos seus diferentes campi, aparecem como importantes agentes educacionais que acabam incorporando em suas práticas, o papel de promotores de processos inclusivos e também de desenvolvimento local, que no contexto da instituição, são aspectos fortemente imbricados. Além disso, os Institutos Federais figuram-se nos textos da política como um observatório de políticas públicas e do universo social, econômico, geográfico, educacional, cultural, científico e tecnológico do seu entorno (SILVA; SILVA, 2015, p. 346). A diversidade neste contexto, não deve ser compreendida pelo viés assistencialista, muito pelo contrário, está diversidade se faz a partir do encontro que a instituição promove entre aqueles que historicamente tiveram seus direitos a educação negados por gerações, em diferentes momentos da história e por diferentes motivos: os menos favorecidos socioeconomicamente. As instituições públicas de Ensino Superior as políticas públicas melhoraram o acesso de pessoas de baixa renda, porém já é percebido que a maior parte dos sujeitos presentes no espaço universitário, ainda é das classes sociais economicamente mais altas, a universidade está longe de representar a diversidade social do país:

(...)o espaço da universidade não foi criado para as classes menos favorecidas, em especial a universidade pública, por incrível que pareça, tradicionalmente excluía esses sujeitos sistematicamente. Se pensarmos em diversidade, a universidade antes das políticas de inclusão na Educação Superior, não existia, era extremamente homogeneia, e ainda é em alguns lugares (Coordenador do CSTSI).

Nesse sentido temos os IF's, nos seus diferentes campi, aparecem como importantes agentes educacionais que acabam incorporando em suas práticas, o papel de promotores de processos inclusivos e do desenvolvimento local, que no contexto da instituição, são aspectos fortemente imbricados. Além disso, os Institutos Federais figuram-se nos textos da política como um observatório de políticas públicas e do universo social, econômico, geográfico, educacional e cultural. Os coordenadores dos

Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre foram questionados de forma direta sobre como a diversidade do alunado se apresenta no contexto dos referidos cursos que coordenam, evidenciamos que a inclusão social na perspectiva das classes menos favorecidas.

No que se refere a presença da diversidade do alunado junto a Educação Superior no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, o coordenador do CSTPG afirma que: “a instituição fica mais plural, mais viva, nos corredores podemos ver como essa comunhão ajuda na formação humana dos nossos alunos, o convívio com a diversidade, em uma instituição pública é fundamental”. De forma complementar, o coordenador do CSTSI traz para a reflexão a forma como os alunos de baixa renda e socialmente vulneráveis se inserem neste complexo: “a educação já teve um dono em nosso país, e esses sujeitos durante muito tempo tinham suas oportunidades roubadas, penso que agora estamos em um processo de retomada, ao povo o que é do povo, a educação pública.

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio de equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não hegemônicos, gerando nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados (SANTOS, 1997, p. 228).

Os relatos dos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, percebem a inclusão como sendo um conjunto de ações, projetos e/ou políticas que buscam a reparação de desigualdades sociais e históricas de toda a ordem, de forma equitativa, possibilitando assim que sujeitos desfavorecidos tenham condições de acesso aos bens públicos (como a educação), caso os mesmos não possuam condições de acessá-los. Porém, esta perspectiva pode ser entendida por outro viés: a inclusão para preparação ao mercado de trabalho, personificada na qualificação profissional e disfarçada de possibilidade de sucesso profissional, onde estes sujeitos serão inseridos em diferentes setores produtivos, potencializando o desenvolvimento dos arranjos locais. Este mecanismo, especialmente em se tratando da educação profissional, tem sido chamado, por alguns autores, de exclusão-includente, qual seja:

(...) na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica. (KUENZER, 2007, p. 1165).

Estas contradições trazem a necessidade de rever conceitualmente os significados do termo inclusão, acreditamos que seja possível perceber o sentido deste conceito a partir do contexto no qual o mesmo se apresenta, mas em especial tendo como norte a compreensão do caráter e da dimensão atual de seu oposto, a exclusão social (PEREIRA, 1998; BALL, 2014). Segundo o autor, a exclusão social acaba sendo caracterizada a partir da modernidade como um fenômeno que está imbricado ao processo de globalização da econômica e do trabalho, está conformação se estabelece sob diferentes prerrogativas, porém, esta estrutura acaba por criar um novo tipo de ruptura entre nações e entre indivíduos e grupos dentro de uma mesma nação.

Esta clivagem não aponta tão somente para a tradicional divisão entre ricos e pobres ou entre os que têm e os que não têm bens e riquezas, mas indica principalmente a separação entre os que estão dentro e os que estão fora do circuito das possibilidades de acesso e usufruto de bens, serviços e direitos que constituem patrimônio de todos. Ou seja, trata-se, de uma divisão entre os que estão, sob todos os aspectos (econômicos, sociais, políticos e culturais), confortavelmente instalados no seio da próspera e moderna sociedade deste final de século e os que estão à margem dela (PEREIRA, 1998, p. 124).

A exclusão nesse sentido, compõem de várias dimensões, não ficando restrito apenas a questões de insuficiência ou ausência de renda, “expressa a combinação de várias desvantagens que impedem o excluído de pertencer à sociedade e de nela ser reconhecida como sujeito de direitos” (PEREIRA, 1998, p. 124). A inclusão faz parte do processo de resgate social dos excluídos, e nesse sentido que a diversidade presente nos IF’s articula-se como resultado de uma política pública calcada na justiça social. É preciso incluir, no sentido do acesso do indivíduo a bens e serviços que lhe são negados, e também acompanhá-lo no exercício de sua autonomia, desenvolvimento humano, cidadania, da mesma forma que percebemos as políticas de atendimento aos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

(...) a inclusão não livra o recém incluído de vulnerabilidades que o acompanham, é preciso que ele seja ainda apoiado no umbral da inclusão, para ter possibilidades de ser inserido no circuito das institucionalidades e de poder conquistar ou recuperar a sua condição de sujeito numa sociedade que, embora permaneça desigual, deixará de ser dual (ibidem, p. 125).

A diversidade é elemento fundamental quando pensamos em um espaço universitário de construção de conhecimentos que possibilite a promoção e o desenvolvimento da cultura, o avanço da cidadania, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto ser social (CASTANHO; FREITAS, 2006). A promoção do encontro da diversidade no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, possibilita a consolidação dos processos de equidade, enfrentamento da violência,

intolerância e a discriminação, pois este encontro é resultado da valorização das diferenças e da diversidade sociocultural e econômica, e dos direitos humanos. A diversidade do alunado da instituição se consolida a partir da perspectiva da justiça social, mais especificamente quanto ao aspecto da inclusão trazido junto a política pública da EPT efetivada com os IF's. Esta diversidade ainda pode ser percebida a partir das próprias políticas de atendimento aos discentes do IFRS, em seus diferentes campi.

A diversidade manifesta-se também como multiplicidade entre os indivíduos, o sujeito se constitui a partir do contato com o outro, como aponta Sacristán (2001, p. 75), “(...) a educação nas instituições escolares, como a vida em qualquer outro campo, enfrenta (melhor: deveria enfrentar) naturalmente a diversidade entre os sujeitos, entre os grupos sociais e com sujeitos em mudança no tempo”. Ao relacionar a diversidade com aspectos de justiça social, non contexto do IFRS – Campus Porto Alegre e de seus Cursos Superiores de Tecnologia, não estamos nos referindo a um tipo de Educação Superior para o pobre, distinguindo da Educação Superior oferecida nas Universidades, muito pelo contrário. Esta diversidade que se coloca presente junto a instituição acabou por encontrar um espaço onde o mundo do trabalho e a formação profissional qualificada acabam por alinhar-se de forma bastante significativa, onde os preceitos de equidade, justiça social, e política pública se colocam como valores fundamentais nas práticas institucionais.

8. 4 A CONFIGURAÇÃO DOS CONTEXTOS EMERGENTES NOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

A ideia de contexto emergente na Educação Superior surge a partir da percepção das profundas transformações das configurações deste campo de estudo, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, as novas formas de Gestão da Educação Superior que levam em consideração a implementação de políticas públicas, e principalmente o impacto das modificações da sociedade contemporânea junto a própria estrutura universitária. Como já apontamos anteriormente, Morosini (2014) acaba trazendo em seus estudos uma perspectiva de entendimento deste contexto emergente, como sendo um espaço de transição entre um modelo de universidade “tradicional”, onde o foco está na desenvolvimento do *bem social* e a gestão desta instituição centra-se no educando; e um modelo de universidade contemporânea, ou ainda chama de “universidade do século XXI”, já que alinha-se a perspectivas neoliberais no desenvolvimento do *bem individual*

e a gestão do espaço educativo acaba por priorizar as indicações e/ou orientações do mercado/mundo do trabalho a partir dos princípios de eficiência e de autofinanciamento.

Em um contexto global, temos a Educação Superior imbricada a “marcadores geográficos” definidos, a partir da relação estabelecida em torno dos processos de globalização e suas influências no globo. Podemos então dividir o mapa a partir de 2 (duas) perspectivas globais: o Global-Norte e o Global-Sul. Esta divisão não carrega em si apenas a divisão territorial geográfica, esta forma de olhar o globo emerge do Pós-Guerra Fria onde o mundo deixa de ser percebido na perspectiva socialista e capitalista, passando então a ser operado na lógica dos desenvolvidos (países com processos de industrialização consolidados – Global-Norte) e aqueles em desenvolvimento (países formados a partir de ex-colônias, que implementaram tardiamente seu processo de industrialização – Global-Sul)⁶⁴. Esta postura, por parte da comunidade internacional, em perceber o globo, possui impactos que estão para além da implementação da Educação Superior, mas sim, relaciona-se com os processos de internacionalização da educação, os arranjos produtivos na perspectiva global, a cooperação internacional entre os países a partir da forma com que a produção do conhecimento se estabelece em sua forma hegemônica (CAIXETA, 2014).

Percebemos que a configuração de contexto emergente colocada por Morosini (2014), acaba diferenciando-se no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seus campi e seus Cursos Superiores⁶⁵. O contexto emergente no qual se insere esta estrutura institucional não se apresenta sob a perspectiva da transição necessariamente, como aponta Morosini (2014), mas sim como um novo modelo, uma nova possibilidade de Educação Superior no Brasil em alternativa (e não de forma contrária) aquela ofertada pelas Universidades, percebemos que a construção da emergência se centra nos princípios fundadores destas distintas instituições. Segundo Caraça, Conceição e Heitor (1996), a estrutura universitária moderna se

⁶⁴ No entanto, deve-se lembrar que o Sul apresenta inconsistência terminológica ao definir como Sul todos os países em desenvolvimento. O México, situado no hemisfério Norte é um país latino-americano e, portanto, pertencente ao Sul; a Rússia, outro país emergente, está situado ao Norte da linha do Equador; e Austrália e a Nova Zelândia, são países situados no hemisfério Sul mas possuem status de países do Norte. Esses exemplos mostram a dificuldade de entender Norte e Sul pelo sentido denotativo, o que, nesse debate, devem assumir seu significado conotativo, já que são sinônimos de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, respectivamente (CAIXETA, 2014).

⁶⁵ O estudo apresentado nesta dissertação de mestrado se efetiva a partir da perspectiva do Estudo de Caso, onde as relações e apresentadas correspondem a particularidade do IFRS – Campus Porto Alegre e seus referidos Cursos Superiores de Tecnologia, porém, os dados produzidos a partir das falas dos coordenadores de cursos e dos documentos institucionais, nos permitem algumas aproximações entre o particular e o geral, levando em consideração a perspectiva de rede da instituição e o alcance dos documentos institucionais.

constituiu a partir de relação de 3 (três) principais modelos de Universidade advindos das influências do Global-Norte, estes modelos, correspondem a tradição das universidades inglesas, francesas e alemãs, constituindo-se como referências históricas importantes na compreensão da consolidação dos espaços universitários (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, p. 1223, 1996).

(...) Os Institutos Federais foram criados a partir de uma perspectiva diferente, dessa forma, os diferentes níveis e modalidades que a instituição oferta acabam adotando contornos diferentes também. Este espaço mesmo sendo universitário também, não é uma universidade, por mais que a lei o equipare. Somos uma nova instituição, uma nova configuração de educação. A minha experiência mostra que a diferença entre nós e a universidade está na forma que as instituições foram construídas, em especial nas influências que ajudaram a compor a sua estruturação (Coordenador CSTSI).

O modelo inglês de universidade pode ser entendido a partir de uma perspectiva de educação liberal (BALL, 2014), onde o foco está dos esforços da instituição está na formação dos indivíduos para além dos conteúdos programáticos, mas sim na formação do carácter e da personalidade destes sujeitos. Este modelo segue uma organização de *colleges*, o alunado vive junto à comunidade acadêmica, convivendo intensamente com seus pares e com os docentes (semelhante a um regime de internato). O modelo francês é marcado pela forte segmentação entre as instituições de ensino, dedicadas à formação integral dos sujeitos, e entidades externas à universidade que teriam a função social de fomentar a investigação científica, nesse sentido, o foco da universidade francesa não está necessariamente na investigação (pesquisa), mas sim no ensino acumulado historicamente pela sociedade. Este modelo utiliza-se de estruturas institucionais como as faculdades e estruturas internas menores, pois estas possuem total autonomia universitária, ao ponto de poderem definir de forma independente as disciplinas e os cursos a serem ofertados. Já o modelo alemão, contrapondo ao modelo francês, reforça a importância da investigação na consolidação dos processos de ensino da instituição (ensino-pesquisa), sendo que o desenvolvimento do conhecimento e seu progresso são o cerne do espaço universitário, ainda sendo estruturada pelos princípios de liberdade individual dos alunos e professores (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, p. 1224, 1996).

(...) O que entendemos como sendo o sistema universitário está muito além do que ocorre em uma universidade, temos outras instituições que também oferecem esse tipo de educação. Cada uma com a sua particularidade, incluindo os Institutos [Federais]. A instituição não foi criada a partir de um modelo eurocêntrico como a universidade tradicional, nos constituímos a partir de um outro tipo de perspectiva de educação, mais adequada a realidade do Brasil (Coordenador CSTPG).

Dessa forma, o modelo de Educação Universitária brasileiro acaba se aproximando de forma bastante ávida destes modelos em sua construção (ensino, pesquisa e extensão), nos mais diferentes níveis e contextos, por outro lado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acabam sendo balizados por uma outra perspectiva de formação, que possui como foco justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Cabe destacar que os IF's não se efetivam – no que se refere a sua concepção – a partir de instituições pré-existentes de Educação Profissional e Tecnológica Federal, mas sim acabaram por utilizar o potencial presente nestas instituições com a incorporação de suas estruturas físicas, parte do seu corpo docente e sua vocação frente as demandas locais de formação, não deixando de lado a importância da construção histórica destas “antigas” instituições e seu impacto no desenvolvimento regional.

A consolidação da emergência na criação da instituição se apresenta com a premissa de que a Educação Profissional e Tecnológica é articulada a diferentes níveis e modalidades de educação presentes junto ao Sistema Educativo Brasileiro, a partir da perspectiva de política pública. É importante destacarmos que a perspectiva de política pública imbricada na consolidação da institucionalidade, não se caracteriza apenas pela sua vinculação com o orçamento e os recursos de origem pública, mas sim ao comprometimento com todo o social, como elemento fundante da equidade presente na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010, p. 07).

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública (BRASIL, 2010, p. 18).

Com os dados produzidos a partir das falas dos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, e das prescrições colocadas nos documentos institucionais (Projeto Político Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, compreendemos a constituição do contexto emergente a partir da relação existente em 4 (quatro) dimensões presentes na estrutura institucional:

A perspectiva de política pública balizadora da instituição; a sua proposta político-pedagógica de formação dos sujeitos; a relação entre a instituição e o mundo do trabalho; e as relações sociais existentes, tendo no conhecimento um dos elementos constituintes da cidadania (*figura 13*).



Figura 13. Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O contexto emergente dos IF's acaba se aproximando da perspectiva de política pública trazida com a criação desta nova institucionalidade, implementada com a Lei nº 11.892/08, principalmente na perspectiva da valorização da educação e das instituições públicas na construção de uma nação soberana e democrática, combatendo às desigualdades estruturais de toda ordem. Os IF's acabam assumindo um importante papel no desenvolvimento das regiões que polarizam, de forma a tornarem-se agentes estratégicos na estruturação de políticas públicas, servindo ainda como elo mediador entre o poder público e as comunidades locais (do entorno da instituição). Do ponto de vista político, os IF's acabam por representar a superação de um modelo educacional pautado apenas por uma visão técnica, perspectiva esta que deixa a margem dos processos uma série de sujeitos que por diferentes motivos foram excluídos dos processos escolarizantes formais. Esta nova institucionalidade acaba representando ainda um projeto de educação que se articula com diferentes esferas do poder público e da sociedade. Imbricada de forma bastante intensa, temos a ideia de política pública colocada sob suas variações: as Políticas Sociais (BIANCHETTI, 2001) e as Políticas Educacionais (MARTINS, 1993).

(...) acabamos nos tornando uma referência na prática da polarização das políticas públicas, não só no campo educacional, mas aqui temos uma série de políticas que tem por princípio auxiliar os estudantes e pôr consequência as comunidades que eles estão inseridos, a partir das bolsas de manutenção da instituição, os projetos de extensão e de pesquisa. A instituição acaba desenvolvendo projetos em conjunto com outros órgãos, temos projetos que auxiliam os refugiados e imigrantes, ações em conjunto com as centrais de vagas de emprego, etc. Não tenho dúvida que dessa forma, estamos atingindo a nossa missão institucional (Coordenador CSTSI).

A formação dos sujeitos presentes na instituição se coloca a partir de uma proposta político-pedagógica diferenciada e verticalizada, pois permite que os docentes e demais servidores da instituição (dentro da sua diversidade) atuem com/em diferentes níveis e modalidades de ensino, e o alunado que acaba por compartilhar este espaço verticalizado, experiências e vivências com diferentes trajetórias formativas, tanto com os servidores da instituição, quanto aos seus pares. Os princípios de justiça social possibilitam que os indivíduos tenham diferentes possibilidades dentro do sistema de ensino, de forma que almejem uma formação cada vez maior, e a instituição acaba por ofertar no mesmo espaço Cursos Técnicos de Nível Médio, Graduações (Bacharelados e Tecnológicos) e Cursos de Pós-Graduação (Especializações, Mestrados Profissionais e Doutorados). Este tipo de oferta acaba derrubando barreiras historicamente presentes e marcadas pela relação entre os conhecimentos ditos “técnicos” e aqueles compreendidos como “científicos”, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2011). A busca por uma formação profissional/humana mais abrangente inserida na proposta político pedagógica não se centra sobre um conhecimento enciclopédico, pautado sobre a perspectiva racional analítica, mas sim algo flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e com foco maior nas diferentes percepções do mundo do trabalho e como suas transformações possuem impactos significativos na sociedade e nas relações contemporâneas.

A relação entre a instituição e o mundo do trabalho acaba em última análise sendo um dos princípios fundantes da instituição, pois compreendemos que está faceta social se coloca de forma muito íntima com o desenvolvimento local e regional. Nesse sentido, percebemos a existência de um diálogo constante com entre os IF's a partir dos seus cursos, seus projetos de extensão, projetos de pesquisa, projetos institucionais, entre outros; e as diversas realidades locais e regionais, neste prisma tanto o local, quanto o regional se colocam de forma justaposta. Acreditamos que ainda que os IF's acabam por estimular a capacidade de geração de conhecimento, possibilitando aos indivíduos intervenções diretas sobre a sua realidade, problematizando e investigando o conhecido e

o não-conhecido, buscando a sua compreensão e a resolução de questões latentes. Esse movimento faz com que haja um enriquecimento dos sujeitos no que se refere a sua percepção sobre o mundo do trabalho e vice-versa, pois os arranjos produtivos locais acabam por se fortalecer, ao ponto de potencializarem o desenvolvimento local e regional.

(...) se não fosse o mundo do trabalho a nossa instituição não seria do jeito que é, pois ele influencia diretamente nós que trabalhamos com os cursos de tecnologia, por mais que a formação não seja restritiva ela é específica e voltada pro atendimento dessas demandas. Mas não formamos “robôs” ou apenas “operários”, formamos pessoas que possam utilizar os conhecimentos aqui adquiridos para potencializar o desenvolvimento das regiões na qual fazem parte (Coordenador CSTGA).

E por fim, temos as relações sociais existentes no interior da instituição, tendo na construção e na produção do conhecimento, um dos elementos constituintes e potencializadores da cidadania na construção de uma rede social, que possibilite a troca constante e efetiva de experiência e ideias que acabam por fomentar uma cultura ativa de participação, que incorpore novos elementos para que a própria instituição se renove permanentemente. A consolidação desta rede social pode ser percebida ainda como um espaço aberto de produção e compartilhamento de diferentes conhecimentos não hierarquizados, que através da participação fortalecem os processos de desenvolvimento de cidadania dos sujeitos, fomentados pelas outras dimensões do contexto emergente citadas anteriormente. Os IF's se constituem como uma “rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo” (PACHECO, 2011, p. 31).

(...) A própria concepção de rede presente nos Institutos Federais faz com que tenhamos conosco uma ideia de comunidade muito forte, fico imaginando que este sentimento de pertencimento é maior ainda em campi menores ou situados em cidades pequenas do interior. Percebo que os alunos acabam passando boa parte do tempo aqui na instituição é inevitável que relações se estabelecem, na verdade acho isso fundamental para o desenvolvimento deles e da própria instituição. De fato, o conhecimento nos uniu, porém são as relações sócias que nos fazem permanecer juntos (Coordenador CSTSI).

A percepção dos contextos emergentes no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre presente nas falas dos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, por mais particular que sejam, acabaram trazendo algumas questões dentro de uma perspectiva macro da instituição, buscando validar estes relatos, os documentos institucionais nos trouxeram subsídios para propormos um modelo de contexto emergente diferente daquele percebido em uma universidade. Porém entendemos que a Educação Superior neste contexto se articula junto a um movimento de transformações profundas

no qual a EPT se insere a política educacional brasileira. Os dados produzidos acabaram por evidenciar que o contexto emergente no qual se insere o IFRS como um todo, sendo ainda representado em suas esferas “menores”, como no Campus Porto Alegre e nos seus respectivos cursos, denotando mais uma vez a ideia de rede imbricada na formação desta institucionalidade. As dimensões que acabam formando este contexto emergente são interdependentes das demandas da sociedade, exercendo forte influência na própria percepção destas dimensões, podendo ainda serem (re)significadas pelos agentes operadores da política institucional surgida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

8. 5 AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ATENDIMENTO AO ALUNADO DO IFRS

As políticas institucionais de atendimento aos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estão normatizadas em seus documentos regimentais, porém, temos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS para o período 2014 – 2018, acaba por dar diretrizes aos diferentes campi do IFRS no desenvolvimento destas políticas. O PDI se articula a partir da estruturação das práticas e ações institucionais para o atendimento dos propósitos que nortearão a gestão de toda a instituição, destacando alguns aspectos como: Perfil Institucional; Planejamento Estratégico da Gestão; Projeto Pedagógico Institucional; Organização Didática; Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas; Planejamento da Infraestrutura; Organização e Gestão de Pessoal; Organização Administrativa; Políticas de Educação a Distância; Capacidade e Sustentabilidade Financeira; Acompanhamento e Avaliação Institucional; e as Políticas de Atendimento aos Discentes.

(...) os alunos do campus, ao chegarem são apresentados a um mundo de possibilidades aqui dentro, em especial aquelas que permitam que eles se dediquem apenas ao estudo. Muitas vezes essa decisão não é fácil, já que muitos são trabalhadores, e essa dedicação exclusiva é complicada, mas para aqueles que podem, tenho certeza que é uma vantagem preciosa (Coordenador CSTSI).

As Políticas de Atendimento aos Discentes se configuram como uma parte importante dentro do PDI, pois as diretrizes por elas indicadas se concretizam a partir de outros documentos institucionais, como por exemplo os Planos de Ação desenvolvidos por cada campi do IFRS. Estas políticas se (re)significam igualmente, pois elas acabam por atender, em linhas gerais, as diferentes especificidades dos diferentes alunos do IFRS,

a partir da diversidade dos campi da instituição. A política macro de atendimento aos discentes do IFRS se efetiva a partir de 4 (quatro) “micropolíticas”, que articuladas acabam por atender as demandas do alunado da instituição: Política de Assistência Estudantil; Política de Ingresso Discente; Política de Ações Afirmativas; e a Política Egressos; todas estas previstas no PDI da instituição (*figura 14*) compoem a Organização Estudantil.

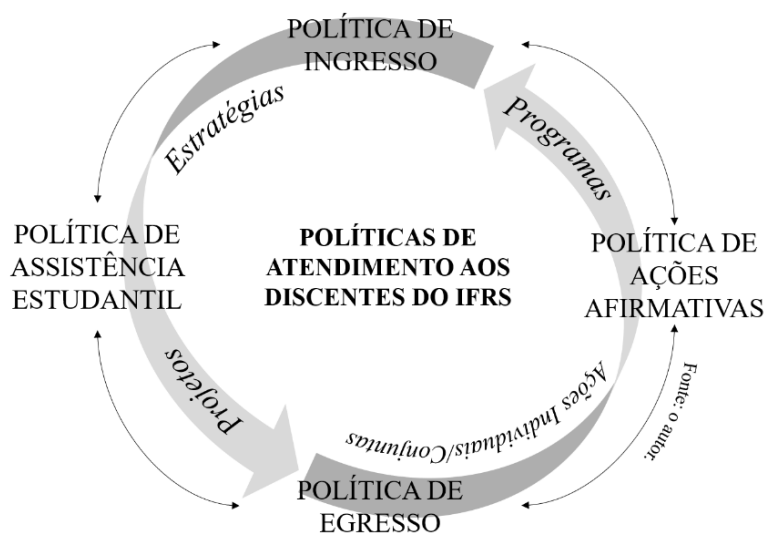


Figura 14. Articulação das Políticas de Atendimento aos Discentes do IFRS: Política de Ingresso Discente; Política Egresso; Política de Ações Afirmativas; Política de Assistência Estudantil e a Organização Estudantil.

A Política de Ingresso Discente representa a “possibilidade de promover o acesso e a permanência na instituição de ensino de alunos que representam o público do IFRS” (BRASIL, 2014a, p. 193). A política de ingresso possui imbricada em si, um olhar diferenciado para os sujeitos “que não são objeto de preocupação atinente ao paradigma da seleção” (ibidem). A realidade dos desiguais, suas diferentes culturas, seus saberes constituídos ao longo do seu processo formativo, são levados em consideração, dessa forma, podemos compreender a política de ingresso como uma política de inclusão social, a luz da implementação da Lei nº 11.892/08, que abre para a comunidade uma nova institucionalidade. O ingresso discente se constitui a partir de um mosaico composto pelas políticas nacionais de inclusão, com adoção de ações afirmativas e processos universais que possibilitem o ingresso discente.

(...) os alunos do Instituto acabam vindo de formas e maneiras diferentes, muitos acham que não há nada demais na entrada dos alunos na instituição, mas esse momento é muito importante, e no caso dos Institutos mais ainda, pois o próprio processo seletivo ocorre de acordo com políticas nacionais de inclusão, como por exemplo o Sisu e o ENEM (Coordenador CSTGA).

A Política de Egressos justifica-se a partir das finalidades e características dos IF's no que se refere a “necessidade de orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BRASIL, 2014a, p. 204), temos ainda as mudanças sociais e econômicas, trazidas pela dinâmica social do mundo contemporâneo, tendo como resultado uma série de desafios dentro do processo educacional da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Desta forma, surge a necessidade de desenvolver estratégias de acompanhamento destas transformações, tendo como foco a avaliação continuada do trabalho de formação profissional da instituição. A Política de Egressos do IFRS se coloca como um conjunto de ações a manutenção do vínculo entre o egresso e a instituição, a partir do acompanhamento o seu itinerário profissional, possibilitando dessa forma identificar cenários junto ao mundo do trabalho e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão da instituição⁶⁶.

(...) a presença dos egressos é muito importante para a instituição, ela dá visibilidade as ações que desenvolvemos aqui, os egressos são a nossa propaganda mais eficaz. Eles nos trazem um retorno impressionante se o que estamos fazendo aqui dentro de fato dá certo ou não (Coordenador CSTSI).

A Política de Ações Afirmativas contemplam uma série de ações de inclusão nas atividades da instituição que fomentem a “promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2014a, p. 205). Temos então medidas diferenciadas para o acesso, permanência e êxito dos estudantes do IFRS, priorizando – nesse sentido – pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escola pública. Em função do contexto complexo no qual as Ações Afirmativas se apresentam, uma comissão composta por diferentes esferas institucionais se coloca no acompanhamento e na implementação desta política como a Assessoria de Ações Inclusivas; os Núcleos Institucionais vinculados às Ações Afirmativas; dos Comitês de Ensino, de Extensão, de Desenvolvimento Institucional; da Assistência Estudantil e da Comissão Permanente de Avaliação.

⁶⁶ O acompanhamento de egressos, no âmbito do Instituto IFRS objetiva analisar a formação acadêmica dos cursos ofertados, principalmente em relação a 3 (três) aspectos: a empregabilidade dos egressos, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso e a avaliação, pelos egressos, da formação educacional recebida (BRASIL, 2014a, p. 205).

(...) imaginar o Instituto sem as ações afirmativas é muito difícil, uma instituição que busca atender a diversidade que atende, no cenário da educação pública e no atual contexto político precisa ter isso em mente. Não estou falando apenas dos alunos pretos e pardos, mas sim aqueles que de alguma forma são formados a abdicar do direito a educação gratuita e de qualidade (Coordenador CSTPG).

A Política de Ações Afirmativas do IFRS por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), buscam promover a inclusão, não apenas em respeito à legislação vigente⁶⁷, mas sim compreendendo a sua missão institucional de possibilitar uma formação digna para todos os seus alunos, independente de limitações, etnias e necessidades específicas dentro dos processos de aprendizagem. A Política de Assistência Estudantil no IFRS foi construída em consonância com o Decreto nº 7.234/10 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a partir de princípios norteadores, definições necessárias para a implementação, objetivos e

⁶⁷ O IFRS como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica busca assegurar a seus discentes, o acesso em as atividades acadêmicas, dentro da perspectiva das Ações Afirmativas, a partir de alguns dispositivos legais: como a Constituição Federal de 1988 – art. 205 e Lei nº 9.394/96, que garantem a educação como direito de todos; a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a Portaria MEC nº 3.283/03, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir o processo de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições; a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no currículo oficial da Rede de Ensino; o Decreto 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 (que estabelece atendimento prioritário a pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo) e nº 10.098/00 (que trata da promoção das diversas formas de acessibilidade); a Resolução CNE/CP nº 01/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cuja função é disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação; a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade de inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino, em todos os níveis e modalidades; a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; o Decreto nº 6.949/09, que ratifica, como emenda constitucional a convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o Parecer CNE/CP nº 08/12 e Resolução CNE/CP nº 01/12, que tratam da Educação para os Direitos Humanos; a Lei nº 12.711/12, Decreto nº 7.824/12 e Portaria Normativa MEC nº 18/12, que tratam da reserva de vagas para egressos do sistema público, renda inferior, pretos, pardos e indígenas; Resolução CNE/CP nº 01/02 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; e o Decreto nº 6.571/08 Art.1º: a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2014a, p. 206-209).

proposição dos meios pelos quais a instituição efetivara seu compromisso de desenvolver suas atividades/ações na perspectiva da educação progressista, devendo estar articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico entre outros.

A Política de Assistência Estudantil tem por princípios: enfrentamento às desigualdades sociais, a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes; busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação preservando o respeito à diversidade; priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante; transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e para a manutenção dos mesmos; gestão democrática; respeito às particularidades locais e regionais dos campus; trabalho integrado junto aos Núcleos Institucionais relacionados às políticas de ações afirmativas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na instituição; busca pela equidade nos critérios de distribuição dos recursos entre os campus; trabalho integrado com as Direções de Ensino dos campus e com as Comissões Permanentes de Seleção (IFRS, 2013).

A partir destes princípios, podemos compreender a Política de Assistência Estudantil como um conjunto diretrizes institucionais que estabelecem “a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes” (IFRS, 2013, p. 01), em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A Política de Assistência Estudantil no IFRS estrutura-se a partir de diferentes órgãos da instituição: a Assessoria de Assistência Estudantil; um Grupo de Trabalho Permanente em Assistência Estudantil do IFRS (composto pela Assessoria de Assistência Estudantil e pelas Coordenações de Assistência Estudantil dos campi); e pelas Coordenações de Assistência Estudantil dos campi do IFRS (em alguns casos tem-se as Comissões de Assistência Estudantil, variando em função do tamanho do campus).

Até o momento, não identificamos um diagnóstico sociodemográfico das Assistências Estudantis do IFRS, cada um dos campi do IFRS acaba realizando individualmente o levantamento de dados relativos ao aproveitamento e frequência dos

seus alunos, de forma a desenvolver/articular ações e estratégias de combate à evasão e retenção escolar. Em um contexto prático, a Política de Assistência Estudantil acaba sendo percebida pelos sujeitos da instituição a partir da oferta de auxílios estudantis, estes auxílios são de extrema importância para a manutenção de alguns alunos na instituição. O Campus Porto Alegre do IFRS acaba tendo em seu leque de ofertas: Auxílio Transporte, o Auxílio Creche, o Auxílio Permanência, o Auxílio Moradia, o Auxílio Material de Ensino e o Auxílio Proeja (BRASIL, 2014a).

(...) esses programas que auxiliam os alunos são extremamente importantes, tanto que estão previstos nos documentos da instituição, mas precisamos também entender que o Instituto é uma instituição de ensino e não uma instituição filantrópica. Sei que muitos alunos estão aqui pelos auxílios, é preciso que se tenha um controle maior sobre isso, se não, acredito que o objetivo desses auxílios em dar manutenção e apoio a permanência dos alunos acabe se tornando apenas uma ajuda aqueles mais pobres (Coordenador CSTGA).

A Organização Estudantil mesmo não sendo tratada como uma micropolítica dentro das Políticas de Atendimento aos Discentes, se coloca como o elo estruturante das políticas. No quadro de objetivos do IFRS, em seus diferentes campi, está colocada a valorização da participação docente dentro das diferentes instancias da instituição. Dessa forma, a Organização Discente se dá a partir de constantes estímulos dentro do meio estudantil, afim de garantir a representação discente a partir da constituição e fortalecimento de Grêmios Estudantis, Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais de Estudantes e Centros Cívicos, dentre outras organizações autônomas implementadas a partir de iniciativas discentes, é fundamental “garantir a participação destas representações nos processos decisórios afetos aos campi” (BRASIL, 2014a, p. 204). No campus Porto Alegre do IFRS, já se tem instituído o Grêmio Estudantil e o Diretório Acadêmico Geral.

Percebemos que as políticas institucionais de atendimento aos discentes se colocam como um importante instrumento na consolidação da perspectiva de política pública colocada junto a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Plano de Ações⁶⁸ 2016 do IFRS – Campus Porto Alegre, destaca as Políticas de Atendimento aos Discentes, apenas pelo viés da consolidação a Política de Assistência Estudantil do IFRS, como um objetivo estratégico dentro da área institucional

⁶⁸ O Plano de Ações acaba por apresentar planejamento das ações da Reitoria e dos campi da instituição, as ações a serem planejadas e executadas anualmente devem, no entanto, seguir as definições estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

dos Assuntos Estudantis e Projetos Especiais vinculados ao Ensino, a partir da injeção de aporte financeiro da execução do Plano de Assistência Estudantil (BRASIL, 2016c, p. 86), porém não fora localizado tal documento.

Um outro documento consultado para percebermos a forma como as Políticas de Atendimento aos Discentes se consubstanciam junto a instituição está no Relatório de auto avaliação do Campus Porto Alegre 2016 (BRASIL, 2016d), organizado pela Comissão Própria de Avaliação Local – IFRS Campus Porto Alegre (CPA – Porto Alegre), composta por representantes de diferentes segmentos da comunidade acadêmica (Docentes, Técnicos-administrativos e Discentes). As ações afirmativas no documento são apresentadas de forma generalista, não exposto ações, estratégias e/ou programas de apoio, já a Assistência Estudantil (da mesma forma que o Plano de Ações – 2016), acaba apresentando a política a partir da perspectiva quantitativa na oferta de benefícios; a falta de informações mais aprofundadas sobre as políticas acabaram nem sendo apontadas junto as ações de superação para a próxima avaliação institucional. Já as Políticas de Ingresso e de Egressos acabam sendo percebidas pelo documento a partir de isoladas e pontuais, carecendo nesse sentido, de uma articulação mais efetiva e alinhada ao que coloca o PDI 2014 – 2018.

Algumas ações de destacadas pelo relatório estão na implementação do Acompanhamento Educacional, que “consiste em mapear as demandas dos alunos no que se refere às dificuldades de aprendizagem ou questões psicossociais que estejam interferindo no desempenho e na frequência dos estudantes” (BRASIL, 2016d, p. 87). De qualquer forma, no que se refere as dificuldades educacionais, temos implementado no IFRS – Campus Porto Alegre (junto ao Acompanhamento Educacional) o Laboratório de Apoio Didático (LAD) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Ciências Sócio Históricas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas; o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE); a Monitoria Acadêmica; e Oficinas Temáticas (Gestão do Tempo, Técnicas de Estudos, Orientação Profissional e Educação Financeira).

(...) as demandas dos alunos aqui do Instituto não são apenas aquelas que tem relação com a aprendizagem em sala de aula, eu penso que são maiores ainda, mas também sei que como instituição de ensino não conseguimos dar conta de todas, mas como eles estão aqui, precisamos fazer o melhor possível. Como gestores temos que identificar essas questões, dentro dos limites da instituição, e criar espaços dentro dos nossos cursos pelo menos para auxiliá-los (Coordenador CSTPG).

As Oficinas de Capacitação aos Bolsistas objetivam “oferecer aos estudantes beneficiários do programa de benefícios da assistência estudantil oficinas de capacitação que contemplem o processo de formação” (BRASIL, 2016d, p. 88), de forma a ampliar o conhecimento acerca de diferentes temas transversais a vida acadêmica e profissional, contribuindo para a consolidação de um espaço na instituições onde as demandas discentes e a formação dos mesmos se articulem para além dos conteúdos programáticos. Temos ainda a Associação de Diplomados, como uma tentativa de reunir egressos da instituição “para que as práticas de verticalização do ensino possam ser mais facilmente aplicadas” (ibidem). Um dos eixos centrais na consolidação das Políticas Institucionais de Atendimento aos Discentes, está na Organização Discente, pois ela é percebida como o elo que une todas as políticas associadas, porém o relatório da CPA 2016 aponta que está representatividade ainda não se efetivou verdadeiramente. O espaço de representação já existe, os representantes já eleitos, porém os membros da comunidade discente ainda não se apropriaram deste espaço representativo, muitos apontam a falta de estímulo para o mesmo, ou ainda a falta de identificação com a instituição.

Entendemos que a Política Institucional de Atendimento aos Discentes acaba entrando em sintonia com a diversidade do alunado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no que se refere a estruturação de seus documentos normativos, porém a efetivação da política de coloca extremamente pautada sob o viés da Política de Assistência Estudantil, como se única e exclusivamente a oferta de benefícios estudantis desse conta da complexidade no qual se insere a diversidade social, econômica e cultural do alunado da instituição. Acreditamos que falta por parte dos órgãos da instituição um acompanhamento maior das diferentes esferas que compõem a Política de Atendimento Discente, de forma a contemplar as “micro” políticas associadas a este grande guarda-chuva. É fundamental ainda que os gestores tenham acesso a estes dados, de forma a contribuir no desenvolvimento de suas práticas de gestão educacional, promovendo um melhor atendimento aos alunos matriculados nos respectivos cursos no qual coordenam.

As Políticas de Atendimento Discente são fundamentais no contexto de estruturação da instituição, pois elas se colocam como mais uma ferramenta de efetivação da política de educação trazida junto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Não podemos deixar de considerar que estas políticas estão diretamente relacionadas com os processos de gestão desenvolvidos no interior da instituição, já que o alunado – ao fim e ao cabo – é a motivação pelo qual a instituição se mantém, sem ele o espaço educativo se esvazia, perde o sentido. Ao analisarmos as Políticas de

Atendimento Discente, percebemos que alunos ingressos (matriculados) e egressos acabam sendo incorporados dentro dos processos da instituição, não apenas nas políticas de atendimento, mas por exemplo, nas diferentes esferas administrativas consultivas e deliberativas, está reservado espaços para a comunidade interna (docentes, servidores administrativos e discentes) e também para a comunidade externa (comunidade civil organizada e egressos da instituição).

Os documentos institucionais (PPC's, PDI e PPI) acabam apontando este contexto como sendo estratégico no processo de fortalecimento do espaço educativo constituído pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fazendo com que a comunidade de alunos (ingressos e egressos) se sinta como parte integrante da instituição, nas mais diferentes esferas e dimensões. As Políticas de Atendimento Discente, como estratégia de gestão, acabam fazendo uma importante ponte entre o campo acadêmico e o campo do mundo do trabalho. Os campos acadêmico e do trabalho se perfazem de diferentes formas no contexto contemporâneo, em especial a partir do contexto no qual são analisados, porém, dentro da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, em especial junto aos IF's, estes campos se apresentam de forma imbricada, se retroalimentam constantemente. Estes campos acabam formando uma das bases pedagógicas da instituição (educação e trabalho), mas também se mostram como elementos fundamental dentro da proposta político-institucional-pedagógica dos IF's.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e Tecnológica no contexto brasileiro nasceu dentro de uma perspectiva assistencialista e utilitarista, pois objetivava dar “empregabilidade” aos menos afortunados, desvalidos e não reconhecidos socialmente como agentes potencializadores do desenvolvimento brasileiro. Aqueles que não ambicionavam a Educação Superior, ou melhor, aqueles que não tinham condições para alcançarem este tipo de educação, contentavam-se com os cursos técnicos de nível médio, pois a eles estava garantida a “empregabilidade”. A inserção no mercado de trabalho se dava a partir da mão de obra especializada, formada junto a Educação Profissional e Tecnológica, em especial em alguns setores tidos como essenciais para o desenvolvimento da nação (comercial, agrícola e principalmente o industrial). A percepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica foi modificando-se, passando a ser encarada como de extrema importância para o desenvolvimento econômico do país, mesmo esta modalidade de educação sendo percebida como sendo de segunda classe.

A então “educação para os pobres”, a “educação de segunda classe”, passou a ganhar um papel de destaque dentro do cenário nacional, pois esta modalidade de educação foi forçada a passar por transformações consecutivas em função da sua função de atender as demandas do empresariado, em especial os industriários. A estratégia colocada junto a Educação Profissional e Tecnológica estava alicerçada a partir da oferta de uma educação qualificada ao ponto de atender os interesses diretos e instrumentais do empresariado, sem que esta formação seja equiparada a uma Educação Superior, reconhecida socialmente, privilegiada e mais cara ao bolso do empresariado brasileiro. Inicialmente, as mudanças da sociedade e o avanço tecnológico, fez com que a EPT acaba-se por incorporar em seu seio parte da Educação Superior, porém, neste momento, ela se colocava como um Curso Superior de Curta duração, porém mais específico do que os técnicos de nível médio. E nesse sentido, este era o maior degrau a ser alcançado na vida da classe trabalhadora, dentro do sistema estabelecido.

Novamente a profissionalização de nível superior volta a ser debatida, e desta vez a EPT é elevada a um novo patamar, pois os cursos de curta duração, apresentavam uma empregabilidade maior em relação a cursos superiores equivalentes, pois esta formação além de ser rápida, ainda não tinha status reconhecidamente junto a sociedade, porém a inserção junto ao mercado de trabalho destes profissionais passou a ser estimulada, tanto pelo setor público quanto pelo setor privado. O Brasil conviveu durante muito tempo com

esta dicotomia colocada entre a Educação Superior “tradicional” e aquela alinhada a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Uma série de políticas e investimentos nacionais e internacionais foram viabilizados para a efetivação da articulação da EPT, a Educação Superior e o mercado de trabalho, estes investimentos se colocavam a partir da implementação de novos cursos, na criação de novas instituições de oferta da modalidade, o estímulo a contratação destes profissionais, entre outros. Os processos de globalização foram os responsáveis pela maioria destas transformações, já que a qualificação profissional técnica e tecnológica passou a ser o novo foco da maioria das políticas internacionais, nesse sentido a valorização desta modalidade era imprescindível dentro do processo de efetivação das políticas de estímulo.

Em 2008 o Brasil acaba retomando a ideia de fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica, porém utilizam-se de uma nova estratégia articulada: a justiça social. Perceber a modalidade por este viés além de ser uma estratégia política, acabou se transformando no maior processo de expansão da EPT que o país já presenciou. A EPT passa a ser articulada a partir de uma perspectiva de rede (RFEPT) e ainda cria uma nova instituição, a partir de estruturas pré-existentes, responsável por impulsionar o país rumo ao desenvolvimento da nação. A base deste processo estava na valorização dos arranjos produtivos locais, as particularidades regionais e ainda as vocações naturais das regiões onde estas instituições seriam alocadas. Nesse sentido, a justiça social acaba entrando no processo como uma forma de dar possibilidades de uma educação profissional, pública, gratuita e de qualidade a todos os sujeitos brasileiros, principalmente aqueles que historicamente foram excluídos dos processos escolarizantes formais.

Temos então a construção da política pública de inclusão social a partir da efetivação de uma nova institucionalidade que articula junto a Educação Profissional e Tecnológica, diferentes níveis e demais modalidades de educação, possibilitando o trânsito formativo do sujeito de forma verticalizada e relacionada não apenas com a visão do “mercado de trabalho”, mas sim com o “mundo do trabalho”. A EPT passa a se relacionar de forma diferente com o mundo e com o mercado de trabalho, pois deixa de apenas fornecer – nesta perspectiva – mão de obra para os “chãos de fábrica”, e passa a utilizar esta formação profissional como possibilidade de ascensão social e desenvolvimento da dignidade e cidadania dos sujeitos, temos então criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentro do universo complexo e controverso no qual se insere a institucionalidade dos IF's, uma série de questões se materializam no debate acadêmico, principalmente

aquelas que se preocupam com a efetivação da instituição a partir da sua articulação com a política pública de educação. Um aspecto que acaba emergindo nesse sentido, a forma como os processos de Gestão Educacional acabam sendo desenvolvidos, as práticas implementadas e ações articuladas pelos gestores da instituição. A pesquisa aqui apresentada, buscou compreender a forma como os modelos de Gestão da Educação Superior desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no *lócus* do Campus Porto Alegre, se consubstanciam frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva dos coordenadores dos referidos cursos. É preciso que se tenha em mente que o Instituto Federal é uma instituição nova, tão nova quanto a própria concepção de Educação Profissional e Tecnológica trazida nos documentos legais. Muitas das práticas em seu interior ainda são desconhecidas, principalmente pois estas práticas são em sua maioria, novas conformações da Gestão Educacional, já que os IF's acabam se constituindo a partir de uma nova arquitetura institucional.

A Educação Superior nesse sentido acaba sendo efetivada a partir da sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica necessariamente, ou seja, temos uma série de cursos superiores que são pensados e construídos a partir dos preceitos da formação profissional e tecnológica, relacionada ainda a perspectiva da política pública de justiça social, imbricada a consolidação dos IF's. Nesse cenário, os Cursos Superiores de Tecnologia acabam por ganhar destaque dentre as demais ofertas da Educação Superior da instituição (Bacharelados, Licenciaturas e Engenharias). O mundo do trabalho, da mesma forma, acaba sendo (re)significado neste processo formativo, deixa de ser entendido como sinônimo de “mercado de trabalho” e se apresenta de forma mais ampla para a instituição e para os sujeitos.

Junto com a ideia de desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, temos a aproximação do mundo do trabalho com o contexto dos IF's. As demandas do mundo do trabalho acabaram tendo uma forte influência na configuração de cursos, construção de currículos e até mesmo da percepção estratégica dos arranjos produtivos impulsionando o desenvolvimento local/regional. Dessa forma temos a articulação da Educação Superior como agente promotor da inclusão social, pois ela acaba por qualificar os sujeitos em diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os mesmos possam vislumbrar outras formas de se perceber e se fazer presente junto ao mundo do trabalho. Esta forma de perceber o potencial da instituição, junto ao mundo do trabalho e aos sujeitos, acaba

se colocando de maneira muito próxima a perspectiva de contexto emergente que desenvolvemos no texto.

Os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se apresentam para a sociedade como um verdadeiro celeiro de políticas públicas articuladas, temos impregnado no DNA da instituição a justiça social e uma proposta de desenvolvimento da cidadania nunca antes vista em uma estrutura institucional de ensino público no país. Esta proposta didático-pedagógica-institucional surge como uma alternativa ao modelo de educação “tradicional” e o modelo de educação neoliberal, nem melhor, nem maior, apenas um modelo alternativo, acredito que esta posição não coloca os IF’s como concorrentes dos modelos distintos, reforçamos a percepção que a instituição se insere no Sistema Educacional brasileiro como uma alternativa. Mas é inegável que esta forma de conceber os processos educativos acaba naturalmente forçando o rompimento de um paradigma educacional cristalizado, onde a Educação Superior pública de qualidade era sim um privilégio de poucos. O processo de expansão dos Institutos Federais, em especial o processo de interiorização chega a ser comparado ao alcance da modalidade EAD no Brasil, possibilitando o acesso de determinada parte da população a educação formal.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul se apresenta a sociedade como 1(uma) dentre os 38 (trinta e oito) Institutos Federais, e entre os 3 (três) presentes no estado do Rio Grande do Sul. O IFRS é formado por 17 (dezesete) campi concentrados majoritariamente nas mesorregiões Metropolitana de Porto Alegre; Nordeste, Noroeste e Centro Oriental Rio-grandenses. A própria geografia da distribuição dos campi da instituição, já a confere naturalmente um caráter de diversidade, pois estas regiões acabam sendo tendo características muito próprias, específicas em seus arranjos. O Campus Porto Alegre do IFRS, localizado na região Metropolitana de Porto Alegre é um exemplo disso, a sua localização acaba por possibilitar o atendimento de uma diversidade muito expressiva em seu interior, já que a sua localização central se coloca como um centro convergente das cidades próximas de Porto Alegre, como Alvorada, Viamão, Esteio, Novo Hamburgo, Eldorado do Sul, Canoas, São Leopoldo, entre outras.

Ao estudarmos a Gestão da Educação Superior neste espaço, partimos do pressuposto que os processos de gestão não se colocam de forma isolada no contexto das instituições, muito pelo contrário, estes processos são efetivados a partir de uma série de variáveis, em especial quando nos referimos a esfera pública. Utilizamos os princípios do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação na tentativa de compreender

este fenômeno, tendo como base as percepções dos Coordenadores dos Cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental, Processos Gerenciais e Sistemas para Internet respectivamente. Entendemos ainda que a busca por um modelo hegemônico no contexto dos Institutos Federais não seria possível, já que os princípios de autonomia estão imbricados nos processos de gestão. Incorporamos em nosso estudo aspectos da trajetória formativa dos gestores dos cursos superiores, e desenhamos um “perfil” deste Gestor Educacional: Os aspectos da formação dos sujeitos possuem impactos expressivos junto ao desenvolvimentos de práticas e processos formativos, estes coordenadores por exemplo, são professores efetivos da instituição, porém não possuem uma formação em cursos de licenciatura, pelo contrário, acabam por se colocarem junto a áreas “duras” dos campos do saber, evidenciando um trânsito formativo majoritariamente técnico, alicerçado pelos princípios da racionalidade científica na busca por padrões e regras universais.

Ao analisarmos os relatos dos coordenadores dos cursos, a luz do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, percebemos que os respectivos cursos superiores acabam alinhando/aproximando-se de duas dimensões simultâneas do paradigma. O modelo de gestão do CSTGA se coloca muito próximo as ideias de eficiência econômica e de eficácia pedagógica, já o modelo adotado pelo CSTSI acaba relacionado com os preceitos da eficácia pedagógica e da efetividade política, e por fim o CSTPG utiliza-se em sua consolidação as prerrogativas dos modelos de gestão para a efetividade política e relevância cultural. Nesse sentido, podemos perceber a Gestão da Educação dos Cursos Superiores de Tecnologia do Campus Porto Alegre do IFRS, a partir das perspectivas dos modelos de gestão pautados nos conceitos de eficácia pedagógica e da efetividade política, de forma semelhante ao modelo de gestão adotado pelo CSTSI. Os modelos de Gestão Educacional no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, acabam sendo desenvolvidos a partir da relação das dimensões da efetividade, eficácia, eficiência e relevância, porém a definição do modelo está na intensidade das relações estabelecidas entre estas dimensões.

Os modelos multifacetados de gestão implementados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Porto Alegre, acabam relacionando com a diversidade natural do alunado da instituição. A diversidade assegurada pelas políticas institucionais de atendimento ao discente, acaba se constituindo a partir da perspectiva da inclusão social. A política institucional do IFRS possibilitou que políticas públicas sejam articuladas junto ao projeto institucional, dessa forma, os processos de inclusão acabam

aparecendo de forma bastante perceptiva no contexto do IFRS – Campus Porto Alegre. Reforçando então a perspectiva de contexto emergente na Educação Superior, a partir das dimensões presentes na estrutura da instituição como um todo: a política pública balizadora da instituição (efetivada na articulação entre políticas sociais e políticas educativas); a proposta político-pedagógica de formação dos sujeitos (executada a luz da justiça social e da verticalização do ensino); o mundo do trabalho (focalizando no desenvolvimento regional/local e os arranjos produtivos); e a perspectiva de rede social (a luz das relações sociais e o desenvolvimento da cidadania), tendo no conhecimento um dos elementos fundamentais na construção dos processos de participação dos sujeitos.

A Gestão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, se constitui como um processo novo no Sistema Educacional brasileiro, e da forma como surgiu, tendo como base instituições que ofertavam em sua rede Educação Profissional e Tecnológica, acaba – naturalmente – importando para o interior da nova institucionalidade perspectivas e paradigmas muito similares aos das instituições antecessoras. Este processo de (re)significação das práticas de gestão pautadas sob a ótica pregressa da implementação da Lei nº 11.892/08, ainda passa por um movimento de desconstrução. Isso faz com que a instituição se coloque permanentemente sobre uma perspectiva de mudança, em especial o Campus Porto Alegre do IFRS, que em sua antiga configuração junto a EPT possuía um forte reconhecimento social, por estar vinculada a uma Universidade Federal de prestígio não só na região, mas no país como um todo, além de representar durante muitos anos uma alternativa de educação profissional pública, gratuita e de qualidade frente as demandas da sociedade.

Os modelos de Educação Superior no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se caracterizam pela sua diversidade, não encontramos um modelo padrão a ser reproduzido, tendo como base os Cursos Superiores de Tecnologia. Percebemos que os modelos acabam sendo (re)significados constantemente pelos sujeitos da comunidade acadêmica, pois o modelo se coloca junto a uma perspectiva orgânica e mutável, pois se consubstancia a partir da relação de preceitos básicos da construção da instituição (como a inclusão social e a política pública), e as demandas do mundo do trabalho no que se refere a uma proposição de formação do sujeito que prime pela construção de sua cidadania. Dessa forma, os modelos acabam se conformando a partir de um mosaico multifacetado, onde o seu conjunto se apresenta como o modelo de Educação Superior na perspectiva dos Cursos de Tecnologia.

Esta pesquisa se apresenta como um primeiro movimento na tentativa de compreender o complexo campo no qual a Educação Superior na perspectiva do IFRS – Campus Porto Alegre se coloca junto a sociedade. Os dados aqui produzidos devem ainda ser aprofundados em futuros estudos e colocados a novas perspectivas e influências teóricas. Não entendemos estes resultados como definitivos, muito pelo contrário, eles acabam por nos apresentar um cenário de profundas transformações no campo de estudo da Gestão Educacional em consonância a articulação entre a Educação Superior e a Educação profissional e Tecnológica. É necessário que mais estudos sobre os processos desenvolvidos no interior da instituição sejam fomentados, pois compreender a estrutura de gestão desta nova instituição é de extrema importância para o desenvolvimento de novas percepções dentro do campo e ainda uma melhor compreensão do fenômeno.

Os processos educativos se constituem a partir de diversos fatores, fatores estes repletos de contradições, divergências e imbricações com as diferentes esferas sociais. Estes aspectos não se restringem exclusivamente a construção do conhecimento, as práticas pedagógicas implementadas, os currículos desenvolvidos ou ainda a qualificação profissional dos sujeitos do espaço educativo. A educação se apresenta primordialmente como sendo uma possibilidade real de transformação da sociedade e dos sujeitos nela inseridos. Dessa firma, a gestão educacional possui um importantíssimo papel junto às instituições de ensino, e em especial aquelas que operam a Educação Superior, ainda restrita apenas a uma parcela singular da população.

A lógica mercadológica se faz presente junto aos processos de gestão, porém, ela não pode ser o foco deste mesmo processo. As demandas do mundo do trabalho devem ser consideradas, porém não podem ser reduzidas a uma normativa de “produção de mão de obra”, a Gestão Educacional deve combater este tipo de prática, comumente estabelecida em alguns setores educativos. A organicidade dos processos deve favorecer a inclusão e a integração, possibilitando o movimento de transformação na vida dos sujeitos e da própria instituição de ensino. A Gestão Educacional não deve ser encarada necessariamente como *o processo*, mas sim, como sendo parte integrante e fundamental, pois ela viabiliza o atendimento dos diferentes sujeitos quanto as suas demandas educacionais e também sociais, pois como demonstra este estudo, a gestão possui um grande potencial de tornar-se um importante instrumento político de transformação da sociedade, a partir dos princípios da justiça e da inclusão social.

Acreditamos ainda que o estudo aqui apresentado, seja um primeiro movimento para a compreensão dos processos de gestão educacional implementados, desenvolvidos

e/ou articulados no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, porém, acreditamos ainda que este “esboço” acabe sendo replicado de forma semelhante em outras instituições, já que partilham de uma construção histórica comum. Nesse sentido, pesquisas sobre os processos de gestão dentro do contexto emergente dos Institutos Federais se coloca como um desafio para o campo de pesquisa no qual se insere a Gestão Educacional, e também para a comunidade de pesquisadores, pois percebemos que a compreensão desta nova institucionalidade como um “espaço” educativo e celeiro de políticas públicas e/ou sociais é nova e ainda pouco explorada como indica o Estado de Conhecimento. A Gestão Educacional está para além da análise das ferramentas de gestão utilizadas, mas sim a forma como os processos de gestão se estabelecem a partir de diferentes paradigmas situados em diferentes tempos e em diferentes espaços. Um dos movimentos a serem tomados a partir dos dados produzidos e das análises realizadas neste estudo, esta na compreensão dos processos de Gestão Educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em nível institucional macro, transpondo a perspectiva do Estudo de Caso presente nesta investigação (institucional local).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se colocam como uma nova proposta de instituição ligada a Educação Profissional e Tecnológica, e a Educação Superior, por conseguinte. A Lei nº 11.892/08 traz consigo o início de um projeto de construção de instituição de ensino extremamente diferenciada do que temos visto habitualmente junto ao Sistema de Educação Brasileiro. Temos junto aos Institutos Federais uma riqueza que perpassa desde o conjunto multidiverso do seu alunado, aos cursos qual são ofertados, as distintas possibilidades de construção de trajetórias formativas do sujeitos da instituição, mas principalmente pelo fato desta instituição de ensino se colocar como um mar de possibilidades reais de construção/efetivação da cidadania, rompendo assim o paradigma tradicional da educação de qualidade em nosso país, onde apenas as classes compreendidas como sendo pertencentes da elite possuem acesso a uma educação verdadeiramente de qualidade junto aquelas renomadas instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, nº. 2, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/sVJsP1>. Acesso em: 18 nov 2017.

ABREU, H. A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. **Revista Proposta**. n. 59, 1993.

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve dicotomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE. v. 26, nº. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/CxXb3w>. Acesso em: 18 nov 2017.

ALMEIDA, L.; MARINHO-ARAÚJO, M. C.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 17, nº. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/A77xga>. Acesso em: 18 nov 2017.

ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. In: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a reponsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

ALVES, C. G. M., F. B. **A atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação: Uma reflexão a partir da Lei nº 11.892/2008**. 141 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/8XwMRf>. Acesso em: 18 nov 2017.

ALVES, N.; GARCIA, R. L.; URANI, A. **A Invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

AMARAL, C. T.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. (Orgs.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

AMARAL, J. C. S. R. do. **A política de gestão da educação básica na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/ZCnSf5>. Acesso em: 18 nov 2017.

AMARAL, J. C. S. R. do. **A política de gestão da educação básica na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010):o fortalecimento da gestão gerencial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

AMORIM, M. M. T. **A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/as9xzi>. Acesso em: 18 nov 2017.

ANDRADE, A. de. F. B. **Cursos Superiores de Tecnologia**: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/h1BY4U>. Acesso em: 18 nov 2017.

ANDRADE, M. S. **Percepção da Qualidade da Educação de um Curso Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: O Emprego da Escala Servqual**. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional), Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/BiqGLs>. Acesso em: 18 nov 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/x7iY4Y>. Acesso em: 18 nov 2017.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo: Autores Associados, Editora Cortez, 1982.

AVANZO, H. **A Arquitetura de Instituições Federais de Ensino Superior no Contexto da Cultura Digital**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Universidade Federal da Bahia – UFMG, Salvador, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/Tm2XRr>. Acesso em: 18 nov 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/2zSZ88>. Acesso em: 18 nov 2017.

BALL, S. J. Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives In: **Education Policy - Comparative Education**, Penn State, v. 34, n.º. 2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/WRby5Q>. Acesso em: 18 nov 2017.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education Plc**: understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2007.

BALL, S. J. **Global Education Inc.**: new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol, UK: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Educational Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, A. M. E. de. **Efeitos de Poder e Subjetivação dos Discursos de Evasão de Cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/LZtwch>. Acesso em: 18 nov 2017.

BASTOS, M. de J. Multiculturalismo e Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 14, p. 110-118, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/VgCkKw>. Acesso em: 18 nov 2017.

BAVARESCO, D. **Política de Formação de Professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/RJYq3P>. Acesso em: 18 nov 2017.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma Reflexão. **Unesc & Ciência– ACHS: Joaçaba**, v. 7, nº. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/GJbFZS>. Acesso em: 18 nov 2017.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2a ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BEYHAUT, G. Dimensão cultural da integração na América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, nº. 20, p. 183-198, Abr. 1994. Disponível em: <https://goo.gl/QyPtpk>. Acesso em: 18 nov 2017.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLEICHER, J. **Hermenêutica Contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1998.

BOAVENTURA, G. D. R. **Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde-Goiás**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/q8sDeD>. Acesso em: 18 nov 2017.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/Mbtwn5>. Acesso em: 18 nov 2017.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de Ciclos na Perspectiva do Ciclo de Políticas: Interpretações e Recontextualizações Curriculares na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/jqHsW7>. Acesso em: 18 nov 2017.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da. S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, S. M. **Disciplinas do Campo da Psicologia: Análise dos Cursos de Bacharelado e Tecnologia dos Institutos Federais de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/UZucst>. Acesso em: 12 jun 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição Federal Brasileira**. 1988. Disponível em: <https://goo.gl/vLy5W4>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Conselho Superior. Resolução nº 101, de 21 de outubro de 2014. **Estabelece as atribuições dos Coordenadores dos Cursos Técnicos e Superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Disponível em: <https://goo.gl/DvURa5>. Acesso em: 20 nov 2017.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bento Gonçalves, 2014a. Disponível em: <https://goo.gl/xav1F8>. Acesso em: 11 ago 2016.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Reitoria. **Plano Pedagógico Institucional – PPI 2011**. Bento Gonçalves, 2011. Acesso em: 11 set 2016. Disponível em: <https://goo.gl/MmEDNT>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Reitoria. **Regimento Interno da Reitoria do IFRS**. Bento Gonçalves, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/Egryck>. Acesso em: 01 abr 2018.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica**, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/qDesZK>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório Avaliação Quadrienal 2013 – 2016: Resultados 1ª Etapa**. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/DFCThT>. Acesso em: 29 out 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://goo.gl/oKWcyK>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de janeiro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: <https://goo.gl/EvKZMs>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos**

superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://goo.gl/xPTup9>. Acesso em: 06 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Disponível em: <https://goo.gl/Hvf5j8>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <https://goo.gl/ENzDDT>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em <https://goo.gl/4Wqzta>. Acesso em 15 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: <https://goo.gl/sUSXmL>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.824 de 11 de agosto de 2012. **Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Disponível em: <https://goo.gl/AgwfEB>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987. **Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 20 de abril de 1987.** Disponível em: <https://goo.gl/j9mqLt>. Acesso em 25 out 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Disponível em: <https://goo.gl/RXdiry>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. **Estabelece as bases de organização e regime do ensino agrícola.** Disponível em: <https://goo.gl/MvM41V>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior – 2016, 2017.** Disponível em: <https://goo.gl/gyCQ6o>. Acesso em: 14 out 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/PrBtXU>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/cMgGk3>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência**

social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/BT9f6T>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Disponível em: <https://goo.gl/ayoX8k>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <https://goo.gl/WRcwZz>. Acesso em 20 out 2017.

BRASIL. 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: <https://goo.gl/pyGjWC>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/fnz9Bu>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/cgLW2a>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014b. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/k7WdB3>. Acesso em: 18 out 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://goo.gl/314RPA>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/WWXcJi>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/Cu2nma>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <https://goo.gl/sYH6X9>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/m5RsE5>. Acesso em: 25 out 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://goo.gl/cTT3DJ>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer do Conselho Federal de Educação – Câmara de Educação Superior (CFE/CES) nº 160/70, de 06 de fevereiro de 1970. **Instalação de Cursos de Licenciatura Polivalente.** 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer do Conselho Federal de Educação – Câmara de Educação Superior (CFE/CES) nº 278/70, de 09 de abril de 1970. **Plano para o Curso Técnico de Nível Superior.** 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer do Conselho Federal de Educação – Câmara de Educação Superior (CFE/CES) nº 1.149/76, de 06 de abril de 1976. **Consulta sobre a expedição de diploma de “Tecnólogo”.** 1976.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.** Disponível em <https://goo.gl/rj9UJn>. Acesso em: 17 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <https://goo.gl/ArqHS5>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <https://goo.gl/rKNN83>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 01 de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: <https://goo.gl/UsPi2E>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Parecer CNE/CP nº 08, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível em: <https://goo.gl/Pex7bT>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <https://goo.gl/qFd7He>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão Da Educação Superior. Portaria MEC/SERES nº 40, de 14 de fevereiro de 2013. **Reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação ministrados pelas Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <https://goo.gl/hVCU9A>. Acesso em 09 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão Da Educação Superior. Portaria MEC/SERES. Portaria nº 38, de 14 de fevereiro de 2013. **Reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação ministrados pelas Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <https://goo.gl/rKgXCi>. Acesso em 09 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão Da Educação Superior. Portaria MEC/SERES. Portaria nº 650, de 10 de dezembro de 2013. **Reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação ministrados pelas Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <https://goo.gl/mKEtim>. Acesso em 09 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** – 1ª Edição, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/rvaZo3>. Acesso em 08 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** – 2ª Edição, 2010b. Disponível em: <https://goo.gl/xJ8hEQ>. Acesso em 08 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** – 3ª Edição, 2016a. Disponível em: <https://goo.gl/cQStkJ>. Acesso em: 08 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Chamada Pública MEC/SETEC nº 02/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** 2007. Disponível em: <https://goo.gl/YdVX3K>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 3.283, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Disponível em: <https://goo.gl/hpmV5c>. Acesso em 09 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 413/16 de 11 de maio de 2016. **Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Disponível em: <https://goo.gl/L6nmvQ>. Acesso em 07 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC/SETEC nº 10/06, de 28 de julho de 2006. **Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Disponível em: <https://goo.gl/jPirrb>. Acesso em 07 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em: <https://goo.gl/4iJgFr>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997. **Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências.** Disponível em: <https://goo.gl/bp76Dz>. Acesso em 22 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet**, 2016b. Disponível em: <https://goo.gl/R8C2uj>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Relatório de autoavaliação do Campus Porto Alegre – 2016**, 2016d. Disponível em: <https://goo.gl/qy5Nmi>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental**, 2011a. Disponível em: <https://goo.gl/svNjTh>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. **Plano de Ação – 2016**, 2016c. Disponível em: <https://goo.gl/1ty8Ri>. Acesso em: 19 set 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**, 2011b. Disponível em: <https://goo.gl/D7Cbw9>. Acesso em: 19 jan 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008b. Disponível em: <https://goo.gl/RrGuCo>. Acesso em: 19 nov 2017.

CAETANO, S. S. **Professores Enquanto Atores na Rede Social de Elaboração dos Currículos do Ensino Tecnológico de Telecomunicações**. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/FCTahE>. Acesso em: 18 nov 2017.

CAIXETA, M. B. **A Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) – Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/uGvLhw>. Acesso em: 07 nov 2017.

CANEN, A; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/WfJJqN>. Acesso em: 18 nov 2017.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set-dez. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/7MdHxJ>. Acesso em: 18 nov 2017.

CARAÇA, J. M. G.; CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. **Análise Social**, v 31, nº 139, ed. 5, p. 1201-1233, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/WCJGYR>. Acesso em: 12 set 2017.

CARBONE, T. S. **Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**: da teoria à prática. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/oJAiKJ>. Acesso em: 18 nov 2017.

CARDOSO, A. P. B. **Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior**: Criação e Implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/4YEzad>. Acesso em: 18 nov 2017.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, nº. 27, p. 93-99. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/guetw9>. Acesso em: 18 out 2017.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília, DF: INEP, 2000.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes; 2006

CORSETTI, B.; LUCHESE, T. A. Educação e instrução na Província do Rio Grande do Sul. In: GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Estado e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, p. 453-485, 2010.

DASCAL, M. O auto-debate é possível? Dissolvendo alguns de seus supostos paradoxos. **Manuscrito: Revista Internacional de Filosofia**. Campinas: v. 29, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/RKjerJ>. Acesso em 20 nov 2017.

DIDRIKSSON, A. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. In: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico**: el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, p. 61- 97, 2012.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DWYER, T; ZEN, L.; WELLER, W. SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília

– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/LvH9gS>. Acesso em: 18 nov 2017.

ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina**. México: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.

ESTRELA, S. da. C. **Política das Licenciaturas na Educação Profissional: O Ethos Docente em (Des)Construção**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGO, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/39MhZJ>. Acesso em: 19 nov 2017.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, nº. 123, p. 407-424, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/98yxhj>. Acesso em: 19 nov 2017.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contribuições para a atuação na educação superior. 300 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MWa6xM>. Acesso em: 19 nov 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/LiLFpZ>. Acesso em: 19 nov 2017.

FIGUEIREDO, A. M. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: A Construção de uma nova Institucionalidade**. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/14tuen>. Acesso em: 19 nov 2017.

FILHO, E. F. M. **Fatores Intervenientes na Tomada de Decisão em Conselhos Superiores dos Institutos Federais de Educação**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás – UFG, Aparecida de Goiânia, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/6mf7j5>. Acesso em: 19 nov 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FLACH, A. **Formação de Professores nos Institutos Federais**: Estudo sobre a Implantação de um Curso de Licenciatura em um Contexto de Transição Institucional. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/Tsuyxk>. Acesso em: 19 nov 2017.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, M. E. D. P. Políticas Educacionais (verbete). In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n.º 2, p. 03-11, Junho 2000. Disponível em: <https://goo.gl/WwPh3w>. Acesso em: 19 nov 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**. v. 33, n.º 120, Campinas, jul./set. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/1sH9aJ>. Acesso em: 22 nov 2017.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.º 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/rg5C8o>. Acesso em: 19 nov 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G.; Multiculturalismo e educação: do protesto de ruas a propostas políticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, n.º 1, p. 109-123, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://goo.gl/8HAHCg>. Acesso em: 19 nov 2017.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa contra Pesquisa quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.º 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/E11vrb>. Acesso em: 19 nov 2017.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOFLING, H. de. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.º 55, novembro/2001. Disponível em: <https://goo.gl/9wQbSt>. Acesso em: 19 nov 2017.

IFRS. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/2TjbfE>. Acesso em 22 ago 2017.

JUCÁ, M. C.; OLIVEIRA, P. J. de.; SOUZA, R. J. de. Cursos Superiores Tecnológicos: Um Avanço da Educação Superior no Brasil. In: **Anais X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitaria em América del Sur**. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/TnccPE>. Acesso em 18 nov 2017.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.º 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/zsYwS7>. Acesso em: 15 nov 2017.

KWECKO, F. R. **Os Desafios do Diálogo Entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica do IFRS - Campus Rio Grande**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/aF2s48>. Acesso em 18 nov 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LEITE, A. E. **O Livro Didático de Física e a Formação de Professores: passos e descompassos**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/9ZDN2P>. Acesso em 18 nov 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 ed. ver. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LIMA, M. F. B. **A Expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: Percursos e Características**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/uWvDXc>. Acesso em 18 nov 2017.

LUCE, M. B. Definição e gestão da política educacional. In: Educação e Constituinte – **Anais**. Conferência Brasileira de Educação, IV, Goiânia, 1986. Tomo I. Cortez Editora; ANDE; ANPED; CEDES, 1986.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. v. II, Ed. 9, Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Ed: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGALHÃES, A. M. de. **Redução da incerteza no processo decisório por meio da lógica difusa: Um modelo e protótipo para monitoramento de cursos superiores do IFMG**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/uHMaZU>. Acesso em 18 nov 2017.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, nº. 2, maio/ago, 2006a. Disponível em: <https://goo.gl/i5SDK3>. Acesso em 18 nov 2017.

MAINARDES, J. A produção do conhecimento em política educacional: análise de perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro

de Política e Administração da Educação. **Anais ... Goiânia**, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/TaJca3>. Acesso em 18 nov 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n°. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006b. Disponível em: <https://goo.gl/eAxdUZ>. Acesso em 18 nov 2017.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n°. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/1DhYQ1>. Acesso em 18 nov 2017.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n°. 22. p. 31-54, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/e8U9eD>. Acesso em 18 nov 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. A **entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, C. **O que é política educacional?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, J. do P. **Administração Escolar**: Uma abordagem crítica do processo administrativo em Educação. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, N. de. F. B. **Caminhos que Levaram à Criação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/gLdhMf>. Acesso em 18 nov 2017.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/q82BMN>. Acesso em 18 nov 2017.

MAZZEI, L. D. **Paul Feyerabend e Marcelo Dascal Debatem a Racionalidade**: Desenhando uma controvérsia. 137 f. (Doutorado em Filosofia) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/XVEmzj>. Acesso em 20 nov 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/eF8A43>. Acesso em 18 nov 2017.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma Escola para Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. **Revista HOLOS**, ano 28, v. 2, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/EhFQBC>. Acesso em 18 nov 2017.

MELO, M. V. **Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática na Unicamp**: Um Estudo Histórico a partir de Teses e Dissertações. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/yBrLA4>. Acesso em 18 nov 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, nº. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/nYYynD>. Acesso em 18 nov 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/NQLSAa>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, nº. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/y6pAJ1>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação e Contextos Emergentes. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/91vkw7>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior: tendências deste século. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: v. 20, nº. 43, p. 165-185, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/bFcVZc>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Políticas Públicas (verbetes). In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre: PUCRS, v. 5, nº. 2, p. 154-164. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/xF3Uc8>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**, v. 1, nº. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/7gJUKo>. Acesso em 18 nov 2017.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, M. B. da. C. Aprendizagem na Educação Superior em Contextos Emergentes Internacionalizados. ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (Org.) In: **Educação Superior e Aprendizagem** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

NASCIMENTO, W. B.; QUIRINO, R. A educação profissional e tecnológica após o processo de “ifetização”: da identidade institucional à autonomia administrativa. In: Seminário Nacional de Educação Tecnológica – SENEPT, III, 2012. **Anais eletrônicos**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/6ME1bb>. Acesso em 02 ago 2017.

NAVA, A.; MORENO, H. La experiencia de las universidades tecnológicas em México. In: MAZERAN, Jacques (Org.). **La enseñanza superior profesional corta: um desafio educativo mundial**. Paris: Hachete Livre, 2007.

NUNES, S. I. **Docência Universitária em Educação Física: Ideações sobre o acadêmico e o pedagógico**. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/th43XJ>. Acesso em 18 nov 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Empregos Verdes: Rumo ao Trabalho Decente em um Mundo Sustentável, com Baixas Emissões de Carbono**. Nairobi: OIT, 2008.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades**. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, nº. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/th43XJ>. Acesso em 18 nov 2017.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução crítica**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. 1 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PEQUENO, L. S. et al. Diversidade na Universidade: a efetivação das Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Estadual do Ceará (UECE). VII Jornada Internacional de Políticas Públicas/UFMA 2015. **Anais ...** Disponível em: <https://goo.gl/yycHwn>. Acesso em: 12 nov 2017.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis/Francisco Pereira**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/B83Rjg>. Acesso em 18 nov 2017.

PEREIRA, P. A. Centralização e exclusão social: duplo entrave à política de assistência social. **Revista Ser Social**, nº 3, jul/dez. 1998. Disponível em: <https://goo.gl/VmdasP>. Acesso em: 10 nov 2017.

PERONI, V. **Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado**: Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PRADO, F. L. do. P. **Os novos cursos de graduação tecnológica**: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática. Curitiba: Editora OPET, 2006.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

RIES. Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Educação Superior E Contextos Emergentes. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

RISTOFF, D. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, nº. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/uXAQ2o>. Acesso em 18 nov 2017.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos GEA**, Brasília, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/SXTz7w>. Acesso em 18 nov 2017.

ROSA, C. de. M. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Contexto das Políticas de Educação Superior**: as particularidades do IF Goiano – *Campus Urutaí*. 277 f. (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/RbNND3>. Acesso em 18 nov 2017.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Evolução do Conhecimento. Caderno de Administração Escolar VI, Edição Comemorativa do XX Aniversário de Fundação da ANPAE. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Revista Educação**, v. 31, nº. 2. Porto Alegre, maio/ago, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/iNQqMf>. Acesso em 18 nov 2017.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: Construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas, Editora Autores Associados, 1995.

SANDER, B. Nuevas tendencias en la gestión educativa: calidad y democracia. **La Educación**, Washington, DC, v. XL, n.º. 123, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/36RrFw>. Acesso em 18 nov 2017.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.º. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://goo.gl/NVNMpy>. Acesso em 18 nov 2017.

SANDER, B. Políticas públicas y gestión de la educación en América Latina: discurso global y realidades locales. **Pensamiento educativo**. Santiago, Chile, v. 31, p. 13-30, dez. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/G45Mwd>. Acesso em 18 nov 2017.

SANDER, B. Produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, n.º. 20, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/P9mnji>. Acesso em 18 nov 2017.

SANDER, B.; WIGGINS, T. The cultural context of administrative theory: in consideration of a multidimensional paradigm. **Educational Administration Quarterly**, v. XXI, n.º. 1, p. 95-117, Inverno 1985. Disponível em: <https://goo.gl/Y3KCmM>. Acesso em 18 nov 2017.

SANTANA, F. das. C. **A Expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010**: Um Estudo Sobre a Localidade dos *Campi* no Território Piauiense. 102 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/4YEzad>. Acesso em: 18 nov 2017.

SANTOS, B. de. S. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/kJxz79>. Acesso em 18 nov 2017.

SANTOS, B. de. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. de. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Faculdade de Economia de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.º. 48. Jun, p. 11-32, 1997. Disponível em: <https://goo.gl/YLnTo2>. Acesso em 18 nov 2017.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, p. 279-316, 2006.

SANTOS, C. R. dos. **A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, D. B. **Trabalho e Educação: A Formação Profissional Tecnológica e a Empregabilidade**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/JRTvmD>. Acesso em 18 nov 2017.

SANTOS, P. K. Abandono na Educação Superior: Um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n.º 2, p. 240-255, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/DG4mzW>. Acesso em 18 nov 2017.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa das Relações Sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/8SX7ca>. Acesso em 18 nov 2017.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, p. 9-46. 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/JV3eb9>. Acesso em 18 nov 2017.

SILVA, C. M. da.; SILVA, R. M. da. Institutos Federais: diversidade de sujeitos, formações plurais. **Revista Científica Interdisciplinar**, n.º 4, v. 2, Out./Dez. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/Wfh7Vc>. Acesso em: 18 nov 2017.

SILVA, M. J. L. As exclusões e a educação. In: TRINDADE, A. L. da. SANTOS, R. (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

SILVA, T. da. Diferença e Identidade: o currículo multiculturalista. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SLHESSARENKO, M. **Atração e Retenção de Alunos nos Cursos Superiores de uma Instituição Pública**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/zr5EP1>. Acesso em 18 nov 2017.

SOUZA, F. A. **Avaliação da Política Pública de Educação Profissional nos Institutos Federais: Uma Análise da Experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/HgQs3A>. Acesso em 18 nov 2017.

SOUZA, J. P.; DALAROSA, A. A. Neoliberalismo e Reformas da Educação Profissional na Década de 1990. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá** –

Caderno de Ciências Humanas, v. 6, ed. 01, p. 19 – 36, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/WDNX3E>. Acesso em 18 nov 2017.

STAVISKI, J. **Sustentabilidade em uma Instituição de Ensino Superior sob a Perspectiva de Indicadores Compartilhados Internacionalmente**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/emJsM8>. Acesso em 18 nov 2017.

STONER, J.; FREMAN, E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1998.

TAVARES, M. G. **A Constituição e a Implantação dos Institutos Federais no Contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil: O Caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/CM5ZZq>. Acesso em 18 nov 2017.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/2wWtL2>. Acesso em 18 nov 2017.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/gRcn3J>. Acesso em 18 nov 2017.

TITON, F. B. **Formação Inicial e Perfil Profissional Docente: Um Estudo de Caso no Âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 348 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/sN5vQp>. Acesso em 18 nov 2017.

VERDUM, P. L. **Formação inicial de professores para a educação básica, no Contexto dos IFs**: Propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/fu8LuC>. Acesso em 18 nov 2017.

VIANA, M. de. N. **Repercussões do SINAES no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/gNGdwF>. Acesso em 18 nov 2017.

VIDOVICH, L. **Expanding the Toolbox for Policy Analysis: Some Conceptual and Practical Approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

VIEIRA, E. **Democracia e Política social**. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 49. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, L. O. de. C. **Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996 a 2011)**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do

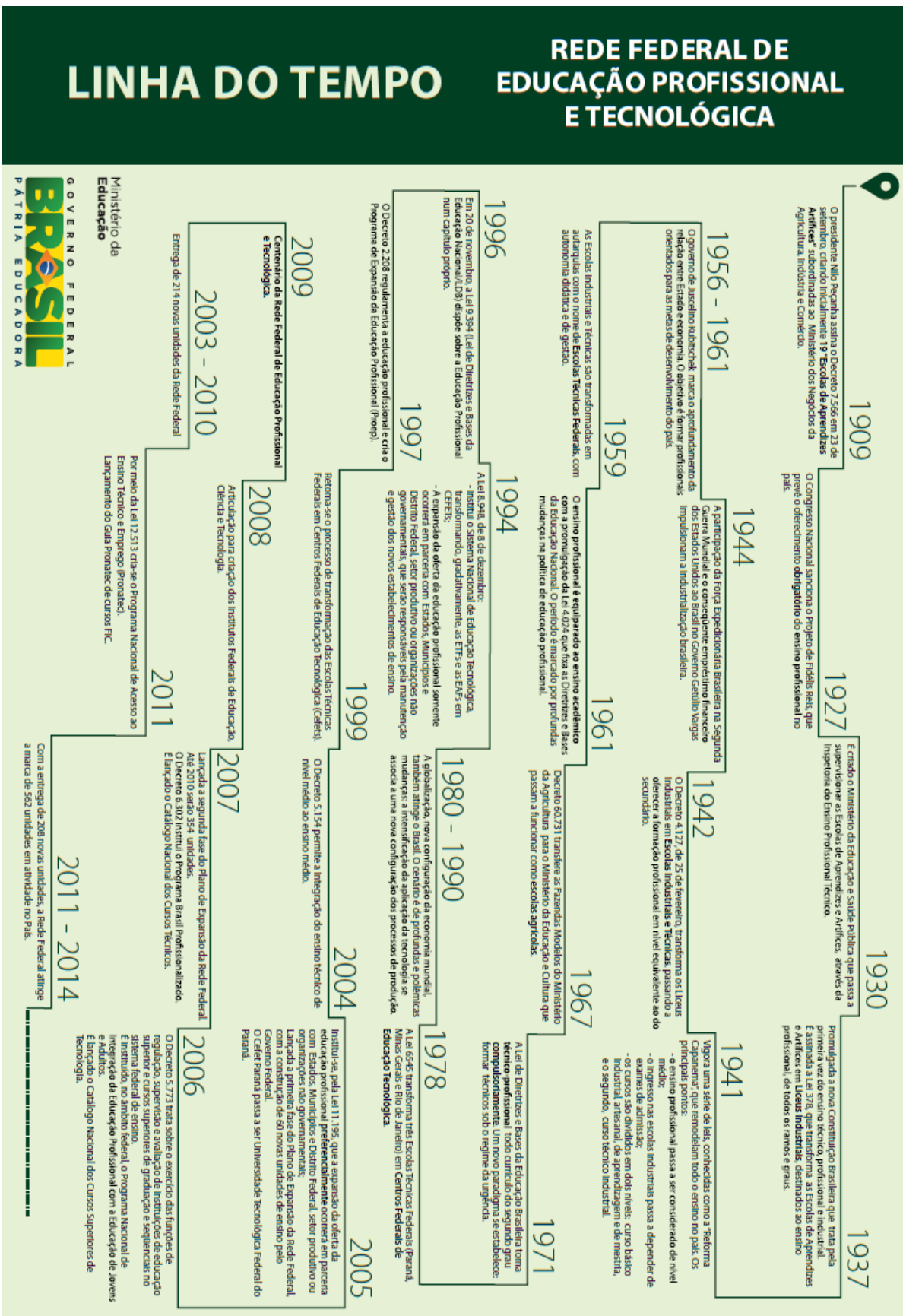
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/JJtfuu>. Acesso em 18 nov 2017.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio:** aval. Pol. Publ. Educ.; Rio de Janeiro, v. 16, nº. 60, p. 413-436, jul./set. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/JGmzCy>. Acesso em 18 nov 2017.

WITTMANN, L. C. **Gestão democrática do trabalho pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I – LINHA DO TEMPO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



APÊNDICE I – NÚMEROS DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2009 – 2016)

REGIÃO	UF	SIGLA IF	PERÍODOS DE EXPANSÃO							
			2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CENTRO-OESTE	DF	IFB	1	5	5	5	10	10	10	11
	GO	IFG	5	8	8	10	10	13	14	14
		IF Goiano	4	5	5	5	5	9	10	12
	MS	IFMS	2	2	7	7	7	7	7	10
	MT	IFMT	6	10	10	10	13	15	16	19
	SUBTOTAL REGIÃO			18	30	35	37	45	54	57
NORDESTE	AL	IFAL	5	7	9	9	11	14	15	16
	AM	IFAM	5	10	10	10	11	12	12	15
	BA	IFBA	9	13	16	16	17	17	21	23
		IF Baiano	4	5	5	5	10	10	10	14
	CE	IFCE	9	16	22	22	23	25	26	31
	MA	IFMA	10	18	18	18	21	26	26	28
	PB	IFPB	4	9	9	9	10	10	12	18
	PE	IF Sertão-PE	3	5	5	5	5	7	7	7
		IFPE	6	9	9	9	11	12	12	15
	PI	IFPI	4	11	11	11	14	19	19	20
	RN	IFRN	11	12	14	15	18	18	20	20
	SE	IFSE	3	3	6	6	6	8	8	9
	SUBTOTAL REGIÃO			73	118	134	135	157	178	188
NORTE	AC	IFAC	0	3	4	4	5	6	6	6
	AP	IFAP	0	2	2	2	2	2	3	5
	PA	IFPA	8	12	12	12	13	15	15	18
	RO	IFRO	1	5	5	5	7	7	7	9
	RR	IFRR	2	3	3	3	4	4	5	5
	TO	IFTO	4	6	6	6	7	10	11	11
	SUBTOTAL REGIÃO			15	31	32	32	38	44	47
SUDESTE	ES	IFES	12	16	17	17	17	19	20	22

	MG	IFTM	2	6	6	6	7	8	9	9
		IFMG	5	6	6	6	11	13	17	18
		IFNMG	2	7	7	7	7	7	8	11
		IFSULDEMINAS	3	3	4	5	6	8	8	8
		IF Sudeste MG	3	4	6	6	6	7	10	10
	RJ	IFRJ	7	10	10	10	10	10	10	12
		IFF	6	7	7	7	7	9	12	12
	SP	IFSP	11	26	26	26	28	28	33	38
	SUBTOTAL REGIÃO			51	85	89	90	99	109	127
SUL	PR	IFPR	2	9	10	10	13	15	24	25
	RS	IFRS	5	12	12	12	12	12	16	17
		IF Sul	4	7	8	8	12	13	13	14
		IF Farroupilha	3	7	7	7	8	11	11	11
	SC	IFSC	7	15	17	17	21	21	22	22
		IFC	5	8	8	8	12	13	14	15
SUBTOTAL REGIÃO			26	58	62	62	78	85	100	104
TOTAL DE CAMPI DOS IF'S			183	322	352	356	417	470	519	580

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

NOME DO COORDENADOR:
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM:

1. IDADE DO GESTOR

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Entre 25 e 30 anos | <input type="checkbox"/> Entre 46 e 50 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 e 35 anos | <input type="checkbox"/> Entre 51 e 55 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 36 e 40 anos | <input type="checkbox"/> Entre 56 e 60 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 41 e 45 anos | <input type="checkbox"/> Acima de 60 anos |

2. GÊNERO

- Masculino Feminino Outro _____

3. AUTO DECLARAÇÃO ÉTICO-RACIAL

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Branco(a) | <input type="checkbox"/> Negro(a) | <input type="checkbox"/> Pardo(a) |
| <input type="checkbox"/> Amarelo(a) (de origem oriental) | <input type="checkbox"/> Indígena ou de origem indígena | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

QUESTÕES DA ENTREVISTA

- Qual a sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?
- Caso possua, fale um pouco sobre a sua experiência na área da Gestão Educacional em instituições públicas, se comparada a este contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial no curso qual coordena.
- Se você tivesse que explicar a alguém, como conceituaria “Gestão Educacional”?
- Como você percebe a presença da diversidade do alunado presente no curso qual coordena no Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, frente a missão e as finalidades dos Institutos Federais colocados na Lei nº 11.892/08, no que se refere ao desenvolvimento e a difusão do conhecimento científico e tecnológico; a formação de indivíduos; e o compromisso de intervenção regional para o desenvolvimento sustentável com inclusão social?
- Na sua opinião, qual (ou quais) é (ou são) o(s) desafio(s) a ser (em) enfrentado(s) com relação a sua prática de gestão no contexto dos Institutos Federais, em especial no atendimento a diversidade do alunado do curso qual coordena?
- Como você descreveria o perfil dos alunos do curso superior no qual coordena? E quais seriam as principais demandas educacionais do alunado desse curso a partir da sua experiência como professor e coordenador curso?
- Na sua opinião, como os docentes e demais envolvidos interpretam os textos da instituição? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política por parte desses sujeitos?
- Como você, na figura de gestor do curso qual coordena, percebe as principais dificuldades de professores e demais servidores na implementação da política dos Institutos Federais no Campus Porto Alegre. Há uma preocupação com a reprodução ou criação de desigualdades?



APÊNDICE III –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “*A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Percepção dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre*”, busca compreender como o(s) modelo(s) de Gestão da Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia(m) frente a presença da diversidade do alunado dos Cursos Superiores da instituição, na perspectiva dos gestores. Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. O pesquisador responsável pela pesquisa é o aluno do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, CPF 833.826.310-91, matrícula 16190626-8, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini. Ambos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo e-mail: julian.fontoura@acad.pucrs.br ou pelos telefones (51) 3085-0343 e (51) 98121-7143.

As questões éticas são relevantes para desenvolvimento deste estudo, sendo que se respalda sob a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética sob registro nº 72941317.1.0000.5336, sendo que a produção dos dados será realizada após aprovação do projeto pelo referido comitê. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Porto Alegre, ____/____/2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Investigador

Marília Costa Morosini
Professora Orientadora

**APÊNDICE IV – CARTA DE CONHECIMENTO/AUTORIZAÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA (IFRS – PORTO ALEGRE)**



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Porto Alegre

Porto Alegre, 01 de março de 2017.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/PUCRS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização da pesquisa intitulada “**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE**”, proposta pelos pesquisadores Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura (aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS), e pela Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini (orientadora da pesquisa).

A referida pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre), localizado na Rua Cel. Vicente, 281 – Bairro Centro Histórico, junto aos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais, Gestão Ambiental e Sistemas para Internet.

Marcia Amaral Correa de Moraes

MÁRCIA AMARAL CORREA DE MORAES
Diretora de Desenvolvimento Institucional
IFRS – Câmpus Porto Alegre
SIAPE nº 1768437

MARCIA AMARAL CORREA DE MORAES
Diretora de Desenvolvimento Institucional
IFRS - Câmpus Porto Alegre
Portaria: 097/2016

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Porto Alegre
Rua Cel. Vicente, 281, Centro Histórico – Porto Alegre/RS
CEP 90030-040 – www.poa.ifrs.edu.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad