



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPE  
ÁREA DE GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS – GPSE

GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR

**GESTÃO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO E  
EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Brasília, 2015

**GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR**

**GESTÃO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO E  
EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Dissertação de Mestrado Profissional da área de concentração em Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Abádia Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR**

**GESTÃO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO E  
EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada a área de Concentração de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Professora Dra. Maria Abádia Silva – orientadora  
Universidade de Brasília

Professora Dra. Olgamir Francisco Carvalho – examinadora  
Universidade de Brasília

Professora Dra. Sônia Aparecida Lôbo – examinadora Externa  
Instituto Federal de Goiás

Professora Dra. Catarina De Almeida Santos – suplente  
Universidade de Brasília

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Og Oliveira Júnior, Geraldo Coelho  
GESTÃO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO  
DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS /  
Geraldo Coelho Oliveira Júnior; orientador Maria  
Abádia Silva. -- Brasília, 2015.  
180 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Evasão Escolar. 2. Gestão Institucional. 3.  
Expansão da Rede Feddeal. 4. Institutos Federais. 5.  
Instituto Federal de Goiás. I. Silva, Maria Abádia,  
orient. II. Título.

Sou um combatente provisório,  
dessa causa quase eterna no homem,  
acredito ter como bandeira,  
senão o sonho perfeito,  
a melhor utopia possível.

Alex Polari

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai, seu Geraldo, minha mãe, dona Maria e minha tia Dezinha, que acreditaram na educação formal das instituições de ensino, mas antes de tudo me ensinaram em casa como devo me portar com dignidade e ética perante a vida.

Aos meus amigos do ensino médio e de Valadares, Dax, Ari, Pablo, Josiane, Paulo Giovane, Claudia, José Maria, Simone, Jose Carlos, Varléria, Renato, Sandro, Liu, Claudio e Raquel.

Aos meus amigos da UFES e de Vitória, Jonatas, Fabio, Badejo, Leonor, Crismery, Cynthia, Marcio, Leonardo, Walter, Renata, Rabello, Rozana, Rosimere, Everaldo, Geria e Josiane.

Aos meus colegas/amigos do MEC, Julieta, Roberto, Xavier, Paulão, Juliana, Barbara, Simone, Marcio, Rafael, Ivete, Ricardo, Luciana, Eliane, Elaine, Luana, Auxiliadora, Bartolomeu, Thiago, Patrícia, Luis, Catarina, Lorena, Denise, Maria, Milena, Yara e Waslei.

Aos meus colegas/amigos do IFG, Adriana, Andreia, Jakeline, Marcelo, Max, Vinícius, Cristiano, Renan, Douglas, Reginaldo, Fernando, Elenice, Marco Túlio, Roberval, Josemar, Sônia, Ariandeny, Juliana, Júlia, Alex, Luiza, Amilton, Reynaldo e Sandra.

Aos que me ajudaram de muitas formas, amigos, colegas de trabalho, de tantos que são, ficam anônimos aqui, mas citados nominalmente em minha trajetória.

A professora Abádia, pela dedicação impressionante, pela brilhante competência, capacidade teórica, paciência e severidade igualmente importantes na minha formação.

Ao professor Walmir, pelas importantes e imprescindíveis contribuições.

Aos amigos e amigas, Lucimar, Dianne, Luciene, Lucas, Sheila, Eudalia, Maraísa, Clovis, Larissa, Margarida, Penha, Waninha, Romulo, Sinara, meus sobrinhos, Nuiawa, Vanessa, Victor e Alexandre, meu primos Rodrigo, Paulo, Lilian e Marcia, meus irmãos Geneci, Juracy, Oséias, Getúlio, Célio, Cleonice e Juarez pela paciência, paciência e paciência.

Aos que atrapalharam, perturbaram, incomodaram, por vezes, me fizeram pensar em desistir, foram importantes por me mostrar que a vida segue sempre.

Ao MEC, o IFG e a UnB, que viabilizaram esse mestrado em educação.

Aos entrevistados que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa.

Aos negros e negras cujo sangue derramado, nos pelourinhos, corre em minhas veias, às etnias indígenas extintas, que sobrevivem no meu DNA, onde se encontram com seus algozes, contraditoriamente formando o mesmo ser e que é denunciado na minha cor, na mistura do meu jeito de ser. Agradeço a todos esses ausentes do passado, tão presentes na invisibilidade do meu visível presente. (FERREIRA, 2013)

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. **Gestão Institucional e Evasão Escolar no Contexto de Criação e Expansão dos Institutos Federais**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

## RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a gestão institucional do IFG, em face da evasão escolar tendo como referência a oferta do curso de Licenciatura Plena em Química no Campus Inhumas, no período de 2008 a 2015. Problematizou como pode ser compreendida a gestão institucional da Rede Federal e do IFG, em seu processo de expansão recente, partindo-se da evasão escolar como problema de gestão institucional. Essa pesquisa pautou-se pelas concepções do materialismo histórico dialético, utilizando-se a categoria contradição. Realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa documental produzidas nos sindicatos, no IFG, no MEC, em entidades empresariais e órgãos de controle externo. No trabalho de campo foram realizadas entrevistas com diversos sujeitos representativos dessas instituições, com servidores do Campus Inhumas, dirigentes do IFG, servidores do MEC, do TCU, estudante do IFG e representante dos empresários. Esse estudo realizou um histórico da Rede Federal e do IFG entre 1909 e 2015, identificando-se os modelos econômicos e as transformações, dinâmicas e as conseqüentes reorganizações e reconfigurações da Rede Federal e suas instituições, com atenção especial para os anos 2000, com foco no IFG. Por fim, analisou-se a evasão escolar com foco nos processos de gestão institucional, evidenciando uma institucionalidade do IFG em torno de um modelo de gestão institucional com influências do autocratismo.

Palavras-chave: Evasão escolar, gestão institucional, Rede Federal, Institutos Federais, IFG.

OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Coelho. **Institutional Management and Dropouts in the Context of Creation and Expansion of Federal Institutes**. 180l. Dissertation (Master of Education) University of Brasilia (UnB), Brasília, 2015.

## **ABSTRACT**

This study its main objective analyze IFG's institutional management in the face of school evasion having as reference the offer of the course Full Teacher Education in Chemistry at the Inhumas Campus, from 2007 to 2015. Problematized as can be understood institutional management of the Federal Network and IFG be understood in its recent expansion process, starting from school evasion as a problem of institutional management. This research was guided by the ideas of dialectical historical materialism, using the category 'contradiction'. Was held bibliographical as well as a desk research produced in the unions, at IFG, at MEC, in business entities and external control agencies. In the field work interviews were also conducted with several representatives of these institutions, with administrative servers of the Inhumas Campus, IFG leaders, MEC and TCU servers, IFG students and representatives of entrepreneurs. The investigation began carrying out a history of the Federal Network and IFG between 1909 and 2015, identifying the economic models and transformations, dynamics and the consequent reorganization and reconfiguration of the Federal Network and its institutions, with special attention over the years 2000, focusing on IFG. Finally, school evasion was analyzed with a focus on institutional management processes, in view of revealing an institutional framework of IFG around an institutional management model with autocracy influences.

Keywords: School Evasion, institutional management, Federal Network, Federal Institutes, IFG.



## LISTA DE SIGLAS

AGU	Advocacia Geral da União
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cargo de Direção
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIESP	Centro de Indústrias do Estado de São Paulo
CDA	Colegiado do Departamento de Áreas Acadêmicas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CBAI	Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial
CE	Comissão de Ética
CIS	Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CPPPIR	Comissão Permanente de Políticas Públicas de Igualdade Racial
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CD	Conselho Departamental
Consup	Conselho Superior
CGU	Controladoria-Geral da União
CST	Curso Superior de Tecnologia
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DAA	Diretoria de Administração Acadêmica
EAD	Educação a Distância
ETF	Escola Técnica Federal de Goiás
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-MEC	Sistema de Regulação e Supervisão da Educação Superior
e-Tec	Rede de Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância

ETVU	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades
FE	Faculdade de Educação
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FRT	Fórum de Representantes de Turma
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GPSE	Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IMB	Instituto Mauro Borges
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PL	Projeto de Lei
PT	Partido dos Trabalhadores
PNE	Plano Nacional de Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPGEB	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Prouni	Programa Universidade para Todos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PREMEM	Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PRODI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Q-Acadêmico	Sistema de Controle Acadêmico do IFG
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIMEPES	Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
SETEC	Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem dos Industriários
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNET	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UnB	Universidade de Brasília
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UT	Universidade Tecnológica

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estudantes Evadidos e Retidos, por Tipos de Cursos, de Ciclos de Matrícula Iniciados a Partir de 2004 e Encerrados até Dezembro de 2011 nos Institutos Federais	23
Quadro 2 – Instituições, Código de Anonimato, Tempo de Atuação na Função e Formação Acadêmica	30
Quadro 3 – Campus do Instituto Federal de Goiás, por Ano de Criação e Fase de Expansão	31
Quadro 4 – Dificuldades e Propostas de Intervenção Apresentadas Pelos Entrevistados (Expansão da Rede Federal e Gestão Institucional)	87
Quadro 5 – Dificuldades e Propostas de Intervenção Apresentadas Pelos Entrevistados (Evasão Escolar)	127

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa da Expansão da Rede Federal em Goiás	32
Figura 2 – Organograma sintético	67
Figura 3 – Organograma do CEFET Goiás (2004)	69
Figura 4 – Organograma Institucional	75

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de Campus, por Fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	54
Tabela 2 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Campus do IFG, de 2008/1–2015/1	110
Tabela 3 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Ciclos, no Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1	111
Tabela 4 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Curso, no Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1	113
Tabela 5 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Ciclos, no Curso de Licenciatura em Química, Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1 Proposição do objeto de estudo .....	14
2 Problematização e justificativa do estudo .....	20
3 Relevância social, política e acadêmica .....	22
4 Metodologia: escolhas e reflexões sobre o método científico em educação .....	27
5 Estrutura dos capítulos da dissertação .....	33
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	35
<b>EXPANSÃO E GESTÃO DA REDE FEDERAL E DO IFG: APROXIMAÇÕES COM OS MODELOS ECONOMICOS BRASILEIRO</b> .....	35
1.1 Expansão da Rede Federal: aspectos relevantes da administração institucional sobre a influência do modelo econômico agroexportador .....	35
1.2 Expansão da Rede Federal: aspectos relevantes da administração institucional sobre a influência do modelo econômico desenvolvimentista .....	37
1.3 Transformações da gestão da Rede Federal sobre a influência do modelo econômico industrial-primário exportador .....	45
1.4 A expansão da Rede Federal e gestão institucional no período de 2004 – 2014 .....	49
1.5 A heterogeneidade de formação da classe trabalhadora e o autocratismo de gestão: fatores históricos .....	56
1.6 Considerações parciais .....	59
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	61
<b>EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E GESTÃO INSTITUCIONAL DO IFG</b> .....	61
2.1 A Gestão institucional na Rede Federal: conceitos e modelos no processo de expansão ..	61
2.2 A Gestão Institucional após a criação dos Institutos Federais: o IFG .....	66
2.3 A expansão da Rede Federal no Instituto Federal de Goiás: aspectos organizacionais ....	81
2.4 A dinâmica institucional do IFG a partir dos documentos que tratam da expansão e gestão .....	89
2.5 Considerações parciais .....	97
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	101
<b>A EVASÃO ESCOLAR NO IFG: A GESTÃO INSTITUCIONAL</b> .....	101
3.1 Análise da implantação do Campus Inhumas do IFG: o curso de licenciatura em química .....	101
3.2 O Conceito de evasão escolar na Rede Federal e no IFG .....	106
3.3 A evasão escolar no IFG e especificamente no Campus Inhumas .....	109

3.4 A evasão escolar no IFG: perspectivas dos servidores/dirigentes a partir do Campus Inhumas .....	115
3.5 A evasão escolar no IFG: análise dos documentos institucionais .....	129
3.6 O modelo de gestão institucional a partir da lógica do Estado autocrático.....	134
3.7 A gestão institucional do IFG: estruturas de organização a partir do modelo autocrático .....	143
3.8 A gestão institucional do IFG: A institucionalidade autocrática.....	147
3.9 Plano de intervenção na realidade do IFG.....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE C: Quadro de teses e dissertações.....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

### 1 Proposição do objeto de estudo

O curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) se articula em duas áreas de concentração com quatro linhas de pesquisa, sendo que esse estudo se insere na Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais (GPSE), na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (PPGEB). É um convênio do MEC/UnB/FE, buscando qualificar servidores do Ministério da Educação (MEC) e da UnB para o exercício de suas funções de gestão pública da educação em seus respectivos órgãos de atuação. Este projeto tem como objeto de estudo a gestão institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) partindo das suas ações em torno dos problemas de evasão escolar vivenciados na Instituição, com recorte no Campus Inhumas e no curso de Licenciatura em Química, no período de 2007 a 2015.

No MEC esse Mestrado Profissional em Educação foi estabelecido a partir das condições postas pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que constitui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, tem sua regulamentação dada pela Portaria MEC nº 1.507, de 28 de outubro de 2010, fruto de mobilização e reivindicação por parte dos servidores do Ministério da Educação, emerge como uma política de capacitação a partir de uma parceria com a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), encontrando-se na sua segunda turma.

De outra parte, minha trajetória profissional está ligada a educação pública. Anteriormente havia trabalhado como professor de história da rede pública estadual de ensino, no Espírito Santo e Minas Gerais, onde percebia como se dava as políticas públicas de educação na ponta dos sistemas de ensino, a sala de aula. Em 2002 e 2003 atuei como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET Goiás), o que me possibilitou ter uma aproximação com a educação profissional e começar a construir uma identificação com o tema.

Ao tomar posse como servidor do Ministério da Educação em 2005, tinha como perspectiva trabalhar com políticas públicas de educação. No MEC ocorreu a inversão do processo, a possibilidade de trabalhar com políticas públicas de educação no local onde se formulam essas políticas que eu convivia quando era professor.

No cotidiano do MEC, quando passei a ter contato como formulador e gestor das políticas públicas de educação, constatei que elas eram elaboradas com a limitada participação dos servidores de carreira do órgão, dado a sua própria dinâmica de organização, ou seja, com muitos servidores sem vínculo com o serviço público, sendo que estes, exercem a maior parte dos cargos de gestão, ou ainda servidores públicos de outros órgãos com lotação no MEC. Em sua maioria gestores que não tinham vínculo anterior ou experiência com a educação pública.

Nessa dinâmica, trabalhei quatro anos na Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC) de 2006 a 2009, onde tive a possibilidade de conviver com a criação e implementação de políticas públicas de educação profissional.

Após ser cedido ao Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2010, iniciei minhas atividades profissionais na Coordenação do Observatório do Mundo do Trabalho, que havia sido criado pela SETEC/MEC em 2008 para ser um núcleo de assessoramento da expansão da Rede Federal<sup>1</sup>. Esse núcleo é responsável por conduzir estudos que subsidiem a implantação de novos campus no IFG e também aproveitar esta experiência para que outros Institutos Federais criem seus próprios observatórios.

O Observatório realiza estudos que tem como objetivo proporcionar subsídios para o planejamento da expansão da Rede Federal. Nesse sentido, realizar um mestrado profissional com a pesquisa voltada para a gestão institucional, me possibilita qualificar para uma atuação profissional que me permita ser capaz de avaliar e propor medidas mais criteriosas nesse processo.

O IFG completou 106 anos de história, seus processos de gestão estão interligados ao conjunto de transformações que o capitalismo passou ao longo desse período no Brasil e, também, como os sucessivos governos conduziram as políticas de educação profissional, os embates e projetos em disputa. Neste movimento, a organização do Estado Brasileiro recebeu influências e conformou-se a uma lógica política polarizada por aspectos como centralização da gestão, autoritarismo nos processos decisórios e o clientelismo. Nesse sentido, esta Instituição foi sendo organizada a partir dos modelos de gestão e relações de poder em curso no país.

Em Goiás, com a transformação da Escola Técnica de Goiânia em Escola Técnica Federal de Goiás em 1965, como um dos desdobramentos da Lei nº 3.552 de 1959. Essas influências permaneceram em seus aspectos estruturantes, pois o que estava em jogo era a

---

<sup>1</sup>Busca-se com esse termo designar a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT. Estabelecida para designar uma política de Estado que deve operar a Educação Profissional em uma Rede Federal.



articulação dessa unidade de formação profissional com o projeto hegemônico do sistema capitalista em curso no país. A estruturação de um ensino técnico permitiria vislumbrar uma relação de poder e de afirmação desse modelo econômico hegemônico que organizava as novas bases para a formação dos trabalhadores no Estado de Goiás.

Nos anos que se seguiram ao golpe militar de 1964, os processos de lutas políticas que sacudiam o país também se fizeram presentes na antiga Escola Técnica Federal de Goiás.

Nos anos 1970 e 1980, para Barbosa (2014), a intensificação das lutas contra a ditadura militar, a organização e mobilização sindical dos servidores públicos federais em função de pautas econômicas e/ou sociais reivindicativas e o debate instaurado em torno da função social das instituições públicas de educação, “acarretaram consequências na Rede Federal de EPCT e nas suas instituições. Concepções e projetos sociais distintos foram formulados e explicitados e as instituições passaram a ser um campo de disputa dos mesmos.” (p. 4)

No âmbito das lutas pela democratização da sociedade brasileira nos anos 1990, influenciadas pela Constituição Federal de 1988, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) sofreu interferências da trajetória política do país. Naquele momento as divergências em torno do modelo de democratização das ETFs, dos processos de gestão e de decisão, estiveram presentes nos debates que marcaram a Instituição ao longo daquele período.

No Brasil, a partir dos anos 1990, consolida-se um cenário de ajustes fiscais realizados a partir de superávits primários e do desempenho de funções sociais estritas a políticas sociais compensatórias focalizadas. Aprofundou-se um processo de reprimarização da economia do país já iniciado nos anos 1980, impactando diretamente na Rede Federal e nas políticas de educação profissional.

O governo brasileiro, a partir de compromissos firmados com os organismos financeiros multilaterais, propôs um Projeto de Lei (PL) nº 1.603/1996<sup>2</sup>, rejeitado sobre intensa pressão dos movimentos sociais ligados a educação pública, sobretudo, das escolas técnicas e dos centros de educação tecnológica. Porém com a aprovação da LDB (9.394/96), o Estado, conseguiu normatizar a formação profissional, nos moldes que estava proposto no PL, consolidado através do Decreto nº 2.208/97, que avançava na flexibilização e no dualismo da educação profissional.

A partir do Decreto nº 2.208/1997, se fortaleceu na ETFG e posteriormente no CEFET/GO (criado em 1999) um processo de intensa privatização de serviços. O governo do

---

<sup>2</sup> Concebia e determinava a separação da educação profissional técnica do ensino médio regular.

presidente Fernando Henrique Cardoso, adotou uma política fiscal restritiva e teve como consequência, anos de arrocho salarial e desorganização financeira<sup>3</sup>, com a acomodação de espaços utilizados para a terceirização e prestação de serviços, com cobrança de mensalidades para alguns cursos regulares, vendas de cursos de capacitação para empresas, cursos de inglês pagos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005)

Nesse sentido, instâncias que haviam se estruturado em um processo de democratização da Instituição foram aos poucos sendo desmobilizadas por essa nova dinâmica de atuação institucional.

No contexto da transformação da ETFG em CEFET-GO, instâncias de participação institucionais que descentralizavam, em alguma medida, o exercício de poder foram desmobilizadas e/ou extintas, e formas de privatização da atuação da Instituição (oferta de cursos pagos, venda de serviços para governos e empresas, etc.), com geração de recursos junto ao mercado, foram canalizadas politicamente para a perpetuação de práticas centralizadas, autoritárias e personalistas de poder. (BARBOSA, 2014, p. 5)

Em 1999, dentro dessa mesma lógica de atuação, houve a transformação de Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás (CEFET/GO), sobretudo para ofertar cursos superiores de tecnologia, em geral, de modo a atender o setor secundário e terciário da economia goiana.

Essa mudança consolidava na Rede Federal uma identidade não só de formação para a indústria, como estava estabelecido desde a criação das ETFs, mas prioritariamente para um mercado de trabalho que se reorganizava e reestruturava-se em uma especialização produtiva para a agricultura e os serviços em um processo de reprimarização da economia. Gradativamente foi sendo substituído nos documentos oficiais do MEC os termos “área técnico-industrial” (mencionado na Lei nº 6.545/78) por “área tecnológica” do Decreto nº 2.208/1997 já com essa nova configuração.

Nesse sentido, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998/1999 – 2002), se caracterizou pela agenda neoliberal. Do ponto de vista da educação, encaminhou um conjunto de medidas que aumentou o privatismo, aprofundou os traços de uma educação profissional voltada para o mercado de trabalho, flexível em seus conteúdos e possibilidades de ofertas a

---

<sup>3</sup> No CEFET/GO, houve cursos lançados com cobrança de mensalidades, a exemplo do curso superior de Turismo, o de Hotelaria e também o Centro de Línguas, além de um adicional de renda para o servidor, buscava-se levantar recursos próprios para minorar os problemas de custeio em manutenção de laboratórios, na reprodução de provas e na própria estrutura física do prédio, dentro de uma lógica privatista.

distância. Além de priorizar o crescimento da educação superior pelo setor privado nacional e internacional.

No início dos anos 2000 as Instituições federais de educação profissional e tecnológica se depararam mais uma vez com as pressões advindas de grupos de trabalhadores da educação aglutinados em sindicatos e associações, dos empresários e suas demandas por formação, por setores da sociedade civil organizada e pelas forças políticas que haviam elegido o presidente Luís Inácio Lula da Silva, alinhadas em torno das transformações sociais e econômicas em curso no país.

Em um país focado na especialização produtiva, sobretudo com bens de uso intensivo de matérias primas e bens de uso intensivo de mão-de-obra, surgia a necessidade da formação flexível de trabalhadores, realizada preferencialmente a partir de instituições que tivessem uma capilaridade nacional e que atuassem em seus diversos níveis acadêmicos, da formação inicial continuada à pós-graduação. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005)

O Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 – 2007/2010) se caracterizou por ações voltadas para os graves problemas sociais do país<sup>4</sup>. Na questão educacional, embora realizando poucas alterações na agenda neoliberal, avançou na expansão do ensino público seja universitário ou profissional, porém aumentou também o número de vagas na educação privada com programa de bolsas (Prouni e Fies), consolidando uma trajetória que permitiu o acesso a um maior número de estudantes, modificando o modelo de educação em curso no país, sobretudo no ensino superior<sup>5</sup>.

O intenso processo de integração liberal periférica do país ao capitalismo mundial, advinda desde o governo Fernando Henrique Cardoso, foi encaminhado com algumas transformações no governo Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo assim, as bases de uma política social e econômica com reflexos nas políticas educacionais em curso no país.

Essas políticas, por um lado, mitigaram as graves concentrações de renda e melhoraram as condições gerais de vida da classe trabalhadora, por outro, permaneceram como políticas compensatórias, que já estavam em curso desde os anos 1990. Esse contexto influenciou estruturalmente na criação dos Institutos Federais em 2008 e nesse sentido, o que

---

<sup>4</sup> Programas como o Bolsa-Família de 2004, fortalecimento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil de 1996, o Luz para Todos de 2003, o Brasil Alfabetizado de 2003, o Programa Universidade para Todos de 2004, o Programa de Financiamento Estudantil criado em 1999 e expandido a partir de 2005 entre outros, demonstravam um alinhamento com políticas voltadas para distribuição de renda e uma busca por constituir serviços públicos de cunho universalista como educação e saúde.

<sup>5</sup> Nesse sentido, deve ser consultado o livro, organizado por Souza, intitulado, Educação Superior: Cenários, Impasses e Propostas, publicado em 2013.

estava proposto para essas instituições era a condução da formação de trabalhadores em um sistema neoliberal e periférico que requeria formação em diversidade e agilidade.

Assim, o referido processo, encaminhado sob a perspectiva de reformas neoliberais, foi assumido e conduzido por todos os Governos, Federal e estaduais nas suas respectivas coalizões partidárias, desde o fim da ditadura militar até o presente momento. Para Barbosa (2014), “trata-se de uma espécie de grande pacto político entre elites econômicas, políticas e sindicais, de feições liberais e desenvolvimentistas. As instituições de educação voltadas para a educação básica e superior, públicas e privadas, são profundamente impactadas por tais processos.” (p. 11)

O IFG como parte integrante dessa rede, se reorganiza para a oferta de cursos em seus diversos níveis e modalidades, buscando nos seus contextos, uma atuação flexível e dinâmica que dê conta dessa realidade<sup>6</sup>. Neste sentido, passou-se a exigir uma formação profissional num sistema que se modificava mais rápido do que as condições dos trabalhadores de se prepararem para esses desafios e demandas. (FRIGOTTO, 2010)

Nessa perspectiva é que se busca situar o objeto de estudo, compreendendo a complexidade e os arranjos em que ocorre a gestão institucional no IFG. Quanto à definição desse objeto, Kuenzer (2013) aponta que,

É preciso ter clareza sobre qual sua determinação mais simples, de que forma o objeto se manifesta de modo mais evidente, para que, ao debruçar-se o pesquisador sobre esta manifestação, possa, na parte, apreender o todo, de modo que, tanto mais penetre no específico, melhor aprenderá a totalidade, com sua teia de relações, descortinando, assim, a concretude, jamais plenamente dada, mas sempre “processo de concretização”, móvel, parcial, dinâmico, em permanente reconstrução. (KUENZER, 2013, p. 62)

Portanto, considerando a execução do processo de expansão da Rede Federal, propôs-se como objeto dessa investigação a atuação da gestão institucional do IFG, tendo como referência, ações institucionais direcionadas aos problemas de evasão escolar, no período compreendido entre 2008 a 2015, em um contexto institucional específico, qual seja, o Campus Inhumas e seu curso de Licenciatura em Química.

Nesse sentido, tem-se que o objetivo geral desse estudo é investigar e analisar a gestão institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em face da

---

<sup>6</sup> Para termos a dimensão do desafio no Brasil, os cursos técnicos integrados respondem por apenas 14% das matrículas, contra 77% da Áustria, 58% da Alemanha, 44% da França, 42% da China e 37% do Chile. (MEC/INEP, 2014)

evasão escolar tendo como referência a oferta do curso de Licenciatura Plena em Química no Campus Inhumas, no período de 2008 a 2015.

Sendo seus objetivos específicos contextualizar a expansão da Rede Federal a partir da influencia dos modelos econômicos e seus desdobramentos, compreendendo essa interconexão; analisar a gestão institucional do IFG identificando os problemas relacionados à expansão da Rede Federal em Goiás e suas especificidades; analisar o modelo de gestão institucional e identificar como e se a Reitoria do IFG, incorporou a evasão escolar na gestão institucional; analisar os dados e informações levantados (bibliografia, entrevistas e documentos) da gestão institucional e evasão escolar no IFG tendo como referência o Campus Inhumas, buscando compreender a dinâmica da gestão institucional; ainda propor um plano de intervenção na realidade do IFG baseado nos resultados da pesquisa.

Priorizam-se as seguintes questões desenvolvidas ao longo da pesquisa: Como se configuram as influências dos modelos econômicos presentes na história brasileira, qual a caracterização do modelo de gestão da Rede Federal? Qual a dimensão da expansão da Rede Federal no IFG e da gestão institucional, especificando-a no Campus Inhumas? Como se apresenta a relação entre expansão e gestão institucional no IFG? Como se organiza a gestão institucional do IFG em face da evasão escolar? Ainda, como essa instância do IFG, especificamente a Reitoria, conduz a Instituição a partir de processos democráticos de participação?

## **2 Problematização e justificativa do estudo**

Os trabalhos realizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho do IFG, onde possuo lotação, busca através de estudos e pesquisas, estabelecer uma forma de atuação mais eficiente e eficaz e direcionar os novos campus no cumprimento das suas funções sociais. A democratização do acesso e permanência com êxito e na busca de uma formação integral dos indivíduos, parece ser incompatível com a questão da evasão escolar enfrentada pelo IFG.

Propõe-se uma pesquisa inter-relacionada com as atividades e estudos em curso no Observatório. Nesse sentido, o problema fundamental de investigação é a gestão institucional e sua relação com a evasão escolar, portanto, em que medida a Reitoria do IFG, no período de 2008 a 2015, incorpora esse fenômeno educacional como uma das ações de gestão e, conseqüentemente, como estrutura políticas e ações em reação à mesma.

A questão fundamental desse estudo é como o Instituto Federal de Goiás, por meio de seus gestores, se posicionou em face do fenômeno da evasão escolar, entre 2008 a 2015, especificamente em relação ao curso de Licenciatura em Química no campus Inhumas.

O problema da evasão escolar<sup>7</sup> encontra-se identificado nos dados disponíveis na Comissão Permanente de Avaliação (CPA), pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), pela Rede de Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância (e-Tec), pelo Sistema de Regulação e Supervisão da Educação Superior (e-MEC) e pelo Sistema de Controle Acadêmico do IFG (Q-Acadêmico).

No atual momento de expansão da Rede Federal, convive-se com dados que permitem uma avaliação de que se trata de um momento de elevação nos números da evasão. Conforme o resultado do levantamento da auditoria operacional do TCU (2013), as taxas de evasão na Rede Federal situavam-se em 53,2% para o ensino médio integrado, 62,5% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), 64,6% para a Licenciatura, 62,5% para o Bacharelado e 57,2% para os cursos de tecnólogo.

Primeiramente, o trabalho busca identificar se, efetivamente, os gestores do IFG reconhecem a existência da evasão escolar enquanto um problema de gestão, se elaboram indicadores de redução e se estruturam políticas e ações de gestão institucional para atuar sobre os motivos desse fenômeno na Instituição.

Neste sentido, esta pesquisa se justificou pela necessidade de analisar como a gestão de instituições públicas federais de educação profissional atua diante da evasão escolar, tendo como recorte o Instituto Federal de Goiás – IFG, no Campus Inhumas. Justifica-se ainda, por buscar evidenciar a relação estabelecida entre a gestão de uma instituição pública de educação e esse fenômeno.

Quando analisamos o IFG do ponto de vista administrativo, percebe-se que a Instituição possui uma estrutura muito específica em relação às universidades públicas. Com quatorze campus em funcionamento (2015), ofertando de 23 cursos de Licenciatura, 23 cursos de Bacharelado (sendo 17 engenharias), 3 cursos superiores de tecnologia em atividade e 24 cursos superiores de tecnologia em extinção.

No que diz respeito aos cursos técnicos na modalidade proeja, oferta 22 cursos, sendo que 3 estão em extinção. Na modalidade Técnico Integrado, oferta 46 cursos, sendo que 14

---

<sup>7</sup> A questão da evasão escolar havia sido citada, ainda nos anos 1980, em mais de uma oportunidade, nas atas do Conselho Técnico Pedagógico, que se transformou, quando da criação dos Institutos Federais, em Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Demonstrando que o tema é recorrente na história do IFG e da Rede Federal.

estão em extinção. Na modalidade subsequente, oferta 10 cursos, sendo 7 em extinção. Ainda possui, 2 mestrados profissionais e 3 cursos de especialização. No total são 129 cursos em todas as modalidades (44 cursos em extinção e 85 em atividade no primeiro semestre de 2015).

Quanto aos níveis de atuação do IFG e da Rede Federal como um todo, ofertam cursos de formação inicial, sem exigência de escolarização mínima, até a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, dentro da mesma estrutura. Para cumprir essas atribuições, se utiliza da mesma força de trabalho de docentes e técnico-administrativos que atuam nesses diversos níveis. Um público profundamente heterogêneo, em contextos multicampi muito diferentes e, com um compromisso social estabelecido em lei para com a educação de jovens e adultos. (DORE, ARAÚJO e MENDES, 2013)

Nesse contexto identifica-se que existem problemas de evasão escolar na Rede Federal e que por meio de dados institucionais<sup>8</sup>, esses são encontrados de forma acentuada no IFG. Portanto, a pesquisa parte da singularidade dos Institutos Federais e de determinantes particulares de materialização dessa realidade, nessa Instituição, para analisar a gestão institucional a partir desse fenômeno.

Analisar uma experiência prática de gestão institucional permite escrutinar teorias de gestão em educação com o cotidiano da administração pública, em torno da entrada e conclusão com êxito. O recorte do tema evasão escolar proporciona identificar, a partir da sua reincidência, como têm sido conduzidas as perspectivas políticas e sociais da gestão do IFG em relação aos recursos públicos aplicados na educação brasileira.

Ainda, esse estudo contribui para a compreensão da gestão institucional a partir do problema de evasão escolar no IFG, ao longo do período estudado, compreendendo a dinâmica e os critérios aplicados para a oferta de cursos, relacionando-os com o modelo econômico em curso no Brasil e seus desdobramentos na região Centro-Oeste.

### **3 Relevância social, política e acadêmica**

#### **Relevância social**

O Mestrado Profissional em Educação da UnB permite melhorar minha formação para o serviço público e me preparar para trabalhar com os problemas relacionados ao fundo

---

<sup>8</sup> A instituição controla o número de matriculados e evadidos por meio do Programa de Controle Acadêmico (Q ACADEMICO).

público e a execução de políticas educacionais. Portanto, o estudo da gestão institucional a partir da evasão escolar tem uma relevância social essencial para dar luz às questões que envolvem os investimentos em educação na Rede Federal e o IFG.

A questão dos gastos públicos que são comprometidos quando estudantes abandonam as salas de aula, com desdobramentos para o conjunto da educação brasileira, faz com que essa pesquisa tenha uma função de contribuir com o debate em torno do redirecionamento de medidas e ações de zelo com os recursos públicos.

Os investimentos na educação têm se elevado nos últimos doze anos no Brasil<sup>9</sup>. A educação profissional tem recebido uma atenção especial no que tange a questão orçamentária e os recursos para a capacitação de trabalhadores. Na Rede Federal como um todo, temos a seguinte situação da retenção e evasão escolar conforme o quadro abaixo.

**Quadro 1 – Estudantes Evadidos e Retidos, por Tipos de Cursos, de Ciclos de Matrícula Iniciados a Partir de 2004 e Encerrados até Dezembro de 2011 nos Institutos Federais**

Nível	Tipo de Curso	Taxa de Retenção e Evasão Escolar	Taxa de Conclusão
Educação Básica	Técnico integrado para estudantes em idade própria	50,82	46,80%
	Técnico Integrado e concomitante na modalidade EJA*	61,99	37,50%
	Técnico Subsequente	68,24	31,40%
Educação Superior	Licenciatura	73,23	25,40%
	Bacharelado	72,09	27,50%
	Tecnólogo	56,62	42,70%

\*EJA – Educação de Jovens e Adultos

Fonte: MEC a partir dos dados do TCU (2012), adaptado.

Investimentos como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>10</sup>, de formação inicial e continuada de trabalhadores, predominantemente sem elevação de escolaridade, se caracterizam, sobretudo, pela oferta de cursos que possibilitariam gerar empregabilidade ao trabalhador, que na sua grande maioria tem baixa escolaridade. Esses cursos são ofertados com carga horária baixa (160 a 240 horas na maior parte dos

<sup>9</sup> Em média, os países da América Latina investem 4,5% do seu Produto Interno Bruto (PIB) em educação. Nos últimos anos essa conta cresceu lentamente no Brasil: era de 3,9% em 2000 e chegou a 4,7% em 2008. O maior crescimento registrado ocorreu entre 2005 e 2006, quando passou de 3,9% para 4,3%. A meta do Ministério da Educação é atingir 6% no final de 2015. O Plano Nacional de Educação (PNE) estipula 20 metas que deverão ser cumpridas nos próximos 10 anos começando a contar a partir de 2014. Essa meta será alcançada de forma progressiva: 7% do PIB deverão ser aplicados até o quinto ano de vigência da lei em 2019 e 10% até 2024.

<sup>10</sup> Em 26 de outubro de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.513 que instituiu o Pronatec, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Previa atender 8 milhões e chegou próximo dessa demanda ao ter 7,27 milhões de matrículas até o final de 2014, sendo o contingente de recurso destinado para isso da ordem de 24 bilhões de reais. Porém, constata-se que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos rápidos, de baixa complexidade tecnológica, desvinculados da elevação de escolaridade, tem limitado alcance para o desenvolvimento do País e a melhoria das condições de vida da população. O que ele permite é a lógica de manutenção de um sistema em que os trabalhadores e trabalhadoras continuam recebendo uma formação superficial, para execução de tarefas, na maioria das vezes com flexibilidade de demanda e precarização das condições de trabalho.



cursos ofertados<sup>11</sup>), contrapondo aos cursos Proeja ofertados para a formação de jovens e adultos, com elevação de escolaridade e carga horária mínima de 2400 horas na Rede Federal.

Os cursos Pronatec se caracterizam por serem flexíveis e de baixo custo do ponto de vista de suas formações, ofertado principalmente em ocupações de uso intensivo de mão de obra, a exemplo da construção civil. Esse modelo de educação profissional tem buscado dar respostas às demandas por mão de obra, sem a devida preocupação com a elevação de escolaridade e de uma educação integral. Também se justificam pela possibilidade de qualificar grandes contingentes de trabalhadores. (SALDANHA, 2012)

Diante disso, os Institutos Federais surgem para atender a oferta de educação profissional em todos os níveis e modalidades, inclusive cursos profissionalizantes, mas também como uma possibilidade de resistência a formação profissional aligeirada, ofertando cursos técnicos e superiores, com elevação de escolaridade, que, em tese, permite ao trabalhador a possibilidade de um percurso formativo amplo e de qualidade, com perspectiva de construção de uma cidadania crítica e ativa. (DORE, ARAÚJO e MENDES, 2013)

Nesse sentido, o estudo dos mecanismos de gestão institucional e a compreensão da evasão escolar a partir da lógica dessas ações podem ajudar a esclarecer, por que estudantes evadiram de cursos com estrutura física adequada, de oferta gratuita, com formação de qualidade e com perspectivas de colocação no mercado de trabalho com maior remuneração.

O modelo de atuação dos Institutos Federais, mediante a oferta de cursos técnicos integrados em tempo integral, estabelece implicações quanto ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que têm acessado esses cursos, que podem não conseguir acompanhá-los por diversos fatores, podendo assim gerar evasão escolar.

Quanto a questão do financiamento, a estrutura da Rede Federal, do ponto de vista do seu valores orçamentários é elevado quanto ao custo por estudante, uma vez que esse modelo de educação profissional demanda recursos ainda distantes da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Quando ocorre uma situação de evasão escolar alta, os investimentos por estudante passam ser ainda mais altos, podendo ser um elemento utilizado nas políticas de governo para justificar modelos de formação profissional aligeirada.

### **Relevância política**

---

<sup>11</sup> O Guia Pronatec de Cursos FIC foi elaborado pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos.

A evasão escolar é um problema histórico na Rede Federal, já encontrada nas primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>12</sup> no início do século XX e relacionada como um problema da política pública educacional. (FONSECA, 1962).

No processo de expansão, a partir de 2005, vivenciamos problemas de evasão escolar em quase todos os campus da Rede Federal, nesse sentido, o MEC, em 2012, a partir de uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) – Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (TC 026.062/2011-9) de 2011 – estabeleceu um grupo de trabalho para buscar as causas desse fenômeno.

No tocante a revisão de literatura, o que se encontra é que a evasão escolar ainda foi pouco tratada do ponto de vista da gestão institucional dessas instituições. A análise desse tema por parte de diversos autores,<sup>13</sup> na maioria das vezes, recai nas questões sociais que envolvem o estudante. O próprio MEC tem apostado em políticas com foco no estudante, como bolsas de permanência para mitigar esse problema. Este estudo se diferencia, pois tem como objeto a gestão institucional a partir desse fenômeno.

Os Institutos Federais, como instituições que possuem uma função social, devem assegurar que os estudantes que o acessam, concluam em tempo hábil e com êxito os cursos por eles ofertados. A função social destas instituições passa pelo reconhecimento do seu desempenho com qualidade social sem perder de vista o melhor aproveitamento dos recursos públicos neles investidos.

### **Relevância acadêmica: dissertações e teses**

O estudo da evasão escolar a partir da gestão institucional é um tema que não apareceu diretamente na revisão bibliográfica realizada, sendo pouco estudado pelos pesquisadores. Nesse sentido, busca-se compreender esse fenômeno em um recorte específico e, possivelmente, indicar caminhos a percorrer para sua superação dentro dos Institutos Federais.

Algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado trouxeram contribuições sobre a evasão escolar e também sobre a gestão institucional na educação profissional. Esse

---

<sup>12</sup> Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas em todo o país.

<sup>13</sup> Conforme pode ser visualizado pelos estudos da Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) no link <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/index.html>> Acessado em 25/11/2014.

levantamento engloba os Portais de Teses e Dissertações (repositórios) de universidades com programas de pós graduação em educação consolidados, no período de 2009 a 2014.

O estudo desenvolvido por Amorim (2013) intitulado, *A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira*, buscou problematizar como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fez parte de uma política para consolidar uma rede de ensino, paralela à escola de tipo secundária e acadêmica, para a formação profissional.

Com a pesquisa intitulada, *Modelagens Sobre Gestão Organizacional em uma Perspectiva Multidisciplinar e Sistêmica: Proposições para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT*, Almeida Neto (2013) analisou o conceito de gestão e direcionou a discussão para a administração pública, enfatizando o modelo de gestão pública. Fez um apanhado conceitual sobre os indicadores e sobre algumas ferramentas estatísticas que subsidiam essas análises.

Partindo dos conceitos de formação omnilateral e politécnica e de escola unitária, Bezerra (2012), em sua tese intitulada, *Políticas e Planejamento do Ensino Médio (Integrado ao Técnico) e da Língua Estrangeira (Inglês): Na Mira(gem) da Politecnicidade e da Integração*, analisou que a partir do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997, criando nova configuração para a educação profissional e da Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal, são criadas novas perspectivas para a oferta de ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica.

No que tange aos problemas específicos dos estudantes, Johann (2012), em sua pesquisa intitulada, *Evasão Escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense: Um Estudo de Caso no Campus Passo Fundo*, analisa o tema da evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes em Mecânica e Informática do Campus Passo Fundo do Instituto Federal Sul-Riograndense, no ano de 2009. Problematizou ainda esse fenômeno a partir de um conjunto de variáveis como, o perfil dos estudantes evadidos, os fatores que mais contribuíram e a procura do curso.

Na pesquisa intitulada, *Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: a Influência dos Princípios de Gestão Democrática nas Deliberações do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET/MG)*, Peixoto (2009) analisa como o Conselho de Ensino, órgão colegiado que congrega diversas representações da Instituição, se estruturou para a realização de uma gestão democrática pelo menos nos seus aspectos formais.

A política de educação profissional e tecnológica do país tomando por base a questão da gestão democrática na Escola Agrotécnica de São Luís, foi pesquisada por, Sá (2009), em seu estudo intitulado, *Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: a Escola Agrotécnica Federal de São Luís entre 2002 e 2006*.

O autor buscou compreender como nessa escola as práticas neo-patrimonialistas faziam parte do cotidiano institucional e como isso influenciava os processos de decisão e o modelo de gestão empregado nessa Instituição. Partindo da lei que instituiu as eleições para diretores, o autor realiza uma reflexão ao processo histórico que se caracterizou pelo autoritarismo e centralização de gestão e que continuou mesmo após a consolidação do processo formal de eleição.

No estudo intitulado, *O Novo Modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas Sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina*, Brezinski (2011) analisou que as instituições da Rede Federal, de maneira geral, constituem-se em instrumentos para a implementação das políticas do MEC.

Nos estudos sobre a formação omnilateral e integral dos indivíduos na escola, Garcia (2009), com a tese intitulada, *A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios*, a autora explicitou que elementos obstaculizam a concretização da integração e quais elementos possibilitam o avanço na perspectiva da educação politécnica.

No estudo intitulado, *A Constituição do Professor pelo Trabalho Docente na Educação Profissional: O Caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva*, Pinto (2014) busca analisar o trabalho docente para compreender como os professores se constituíram ao longo da sua história docentes pelo seu trabalho. Afirma que prevaleceram dois modelos pedagógicos de trabalho docente: o taylorista/fordista e o humanista, que continuam em permanente reconstrução, sendo que de um modo geral, formam um professor que por vezes, avança nas concepções do trabalho docente e da formação pelo trabalho como um princípio educativo.

#### **4 Metodologia: escolhas e reflexões sobre o método científico em educação**

Nos procedimentos metodológicos têm-se várias opções para realização de uma pesquisa que podem propiciar resultados capazes de contribuir com o conhecimento existente acerca do complexo analisado. Para Pádua (2006) “o estudo do método como teoria explicativa abarca o conjunto dos caminhos percorridos pelas ciências para a produção dos

seus conhecimentos (p. 32)”. Nesse sentido, eleger o método é assumir e construir um caminho a ser trilhado pelo pesquisador na busca por alternativas que respondam as inquietações levantadas.

A epistemologia, também chamada de teoria do conhecimento, busca investigar a natureza, as fontes e a validade do conhecimento. Sendo que o caminho percorrido pelo pesquisador sempre depende do movimento do objeto analisado e não de um conjunto de regras pré-estabelecidas.

Assim, para o processo de realização da pesquisa de campo, utilizamos Pádua (2006) tendo por suposto que “[...] a coleta e o registro dos dados pertinentes ao assunto tratado é a fase decisiva da pesquisa científica, a ser realizada com o máximo de rigor e empenho do pesquisador” (p. 55), caminha na direção de uma pesquisa bibliográfica, acrescida às entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Opta-se pelo método de entrevista semiestruturada. Em linhas gerais podemos compreender entrevista semiestruturada como

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

A escolha pelo materialismo histórico e dialético, construída ao longo do meu percurso acadêmico, impôs, para além da simples compreensão do real, identificar perspectivas de ações transformadoras do real concreto.

Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (MARX, 2008, p.48)

Nesse sentido, o que os estudos e a reflexão nos mostram é que, amparados pelo rigor acadêmico, muitas teorias e métodos de análises têm a capacidade de interpretar o real, porém, quando objetivamos transformar a realidade, construindo uma alternativa ao vigente, nos aproximamos do materialismo histórico dialético. Para Marx e Engels (2007),

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar este assunto, parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo, e na segunda, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência unicamente como sua consciência. (...) a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, como a apresentam os empiristas, e que são ainda abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, como a apresentam os idealistas. É onde termina a especulação, isto é, na vida real, que começa a ciência real. (MARX e ENGELS, 2007, p. 11)

Tal constatação da dinâmica do ser social norteia a minha vida profissional e acadêmica, assim, busco, a partir da saturação de determinações do objeto analisado, pontos de ruptura com o real vigente. Pela contradição, apreendo os seus fios estruturantes, o que abre espaço para uma “ação transformadora”.

As categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. Por isso nem todas as categorias são igualmente valorizadas em todas as teorias. (CURY, 1983, p.26)

Para tanto, utiliza-se de um método que permita constatar a dinâmica do real e que possua validade científica. Uma vez que os objetivos propostos são complexos e parte da constatação de Gadotti (2006) de que “[...] o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto.” (p. 23), escolhemos, pela própria necessidade imposta pelo objeto, esse método de constatação do real.

A partir do método histórico dialético, elege-se a categoria metodológica da contradição que permeia as análises do estudo, pela possibilidade de abrangência e da percepção da realidade como uma totalidade em movimento.

A categoria da contradição (poder-se-ia ser denominada de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento chave das sociedades. (CURY, 1987, p. 27)

Assume-se essa categoria essencial para a compreensão da realidade estudada, como lembra Cury (1983) “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (p. 21). Portanto, busca-se compreender na perspectiva de uma totalidade em movimento, como o IFG, uma Instituição que tem por finalidade da sua ação educacional promover a educação de qualidade social e inclusiva dos seus estudantes, enfrenta problemas que se materializam por meio da evasão escolar.

Os sujeitos e as instituições são os elementos centrais desse estudo. Os estudantes, os gestores do IFG, professores, técnico-administrativos, o IFG, o MEC, as instituições de controle externo, os empresários, se inter complementam e formam um processo contraditório de múltiplas determinações. (GADOTTI, 2006)

Os sujeitos da pesquisa que responderam as entrevistas semiestruturadas são: Servidor do MEC; Estudante e Servidores do Campus Inhumas; dirigentes da Reitoria (entre 2008 e 2015); Representante dos empresários e auditor de controle externo.

Os critérios de escolha dos entrevistados foram estabelecidos dando a oportunidade de apreender as variadas visões sobre a expansão da Rede Federal, gestão institucional e evasão escolar no IFG. Os entrevistados foram agrupados em 11 segmentos, sendo que, para preservar suas identidades foram utilizados o código de anonimato e formação acadêmica, utilizando o gênero masculino como padrão.

#### **Quadro 2 – Instituições, Código de Anonimato, Tempo de Atuação na Função e Formação Acadêmica**

<b>Instituições</b>	<b>Código de Anonimato</b>	<b>Tempo de Atuação na Função</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
SETEC / MEC	Servidor do MEC	2005 a 2015	Doutorando
IFG	Servidor A	2014 a 2015	Mestre
	Servidor B	2011 a 2015	Especialista
	Servidor C	2011 a 2015	Doutorando
	Servidor D	2007 a 2015	Doutorando
	Dirigente A	2007 a 2013	Mestre
	Dirigente B	2012 a 2014	Doutor
	Dirigente C	2012 a 2015	Mestre
	Estudante	2010 a 2015	Graduando
SOCIEDADE CIVIL	Representante dos Empresários	2012 a 2015	Mestre
ÓRGÃO DE CONTROLE	Auditor (a) do TCU	1996 a 2015	Doutor

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos critérios de escolhas no IFG, optou-se em trabalhar com o curso de Licenciatura Plena em Química do Campus Inhumas criado na I Fase de Expansão da Rede Federal e inaugurado em 2007.

O Campus Inhumas é um dos cinco que ofertam o curso de Licenciatura em Química e possui a mais alta taxa de evasão escolar entre esses cursos. Também é o que enfrenta o maior índice entre os campus do IFG.

Nesse sentido, fez-se a seleção de um campus que enfrenta sérios problemas causados pela evasão escolar, sendo possível verificar as ações e decisões tomadas por parte da Reitoria, do Conselho Superior do IFG, de normas estabelecidas pelo MEC, enfim, permite identificar ações de gestão direcionadas a essa finalidade.

Quando se observa o campus criado na I fase da expansão (Quadro 5), Campus Inhumas, é único do IFG nessa fase, não sendo necessário compará-lo com outros campus o que também poderia gerar imprecisões nas análises. Os demais campus foram criados, sobretudo, a partir de 2008, são eles: Itumbiara e Uruaçu (2008), os Campus Formosa, Luziânia, Anápolis, criados em 2010, Cidade de Goiás, Aparecida de Goiânia, criados em 2012, Senador Canedo, Águas Lindas de Goiás e Goiânia Oeste, criados em 2014.

**Quadro 3 – Campus do Instituto Federal de Goiás, por Ano de Criação e Fase de Expansão**

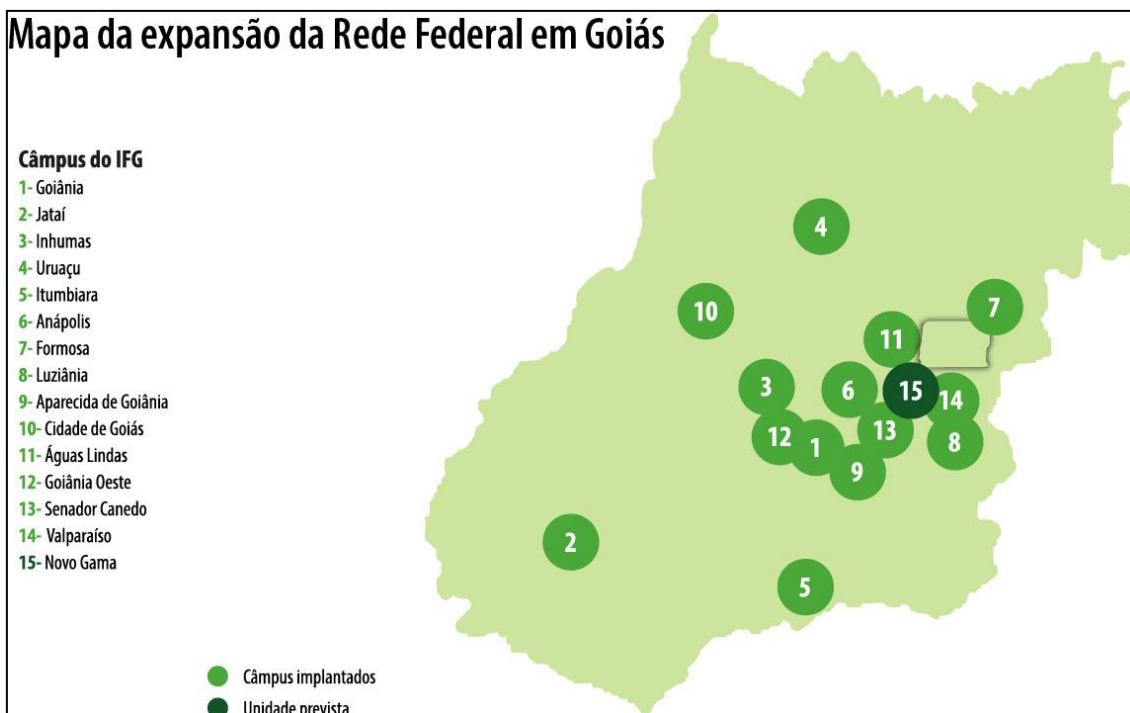
Ano	Campus	Fase de Expansão	
1909	Campus Goiânia	Pré-existente	
1988	Campus Jataí	Pré-existente	
2007	Campus Inhumas	I Fase	
2008	Campus Itumbiara	II Fase	
	Campus Uruaçu		
2010	Campus Anápolis		
	Campus Formosa		
	Campus Luziânia		
2012	Campus Aparecida de Goiânia		III Fase
	Campus Cidade de Goiás		
2014	Campus Goiânia Oeste		
	Campus Águas Lindas de Goiás		
	Campus Valparaíso de Goiás		
	Campus Senador Canedo		

Fonte: Elaboração própria a partir dos Portais dos Respectivos Campus.

Nota: O Campus Goiânia foi instalado inicialmente na Cidade de Goiás, a transferência para a capital do Estado se deu em 1942.

Quando se observa o mapa da expansão da Rede Federal, nota-se que a maior parte dos campus se concentrou próximo à região metropolitana e na região do entorno de Brasília, em um esforço de atendimento às regiões mais densamente povoadas do Estado de Goiás, conforme pode ser visualizado por meio da figura 1 – Mapa da Expansão da Rede Federal em Goiás.





Fonte: Diretoria de Comunicação Social – 2014

### Documentos para análise

Para analisar a gestão institucional do IFG e compreender como os gestores se posicionam sobre a evasão escolar, realizou-se um levantamento da documentação relativa oriunda, do TCU, do MEC, da Reitoria do IFG, das representações empresariais, e dos sindicatos.

Os documentos básicos referenciadores que nos permitiram uma compreensão do objeto estudado, são:

#### A – Documentos do TCU e CGU

- Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (TC 026.062/2011-9) – Tribunal de Contas da União, concluído em 2012;
- Relatório de Auditoria Anual de Contas da Controladoria Geral da União (2013);

#### B – Documentos do MEC

- Relatório do Ministério da Educação do Grupo de Trabalho Sobre Evasão na Rede Federal, constituído em 2012;
- Lei de criação dos Institutos Federais, lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- Plano de Ação do MEC/SETEC de acordo com o Acórdão nº 506/2013 TCU – Plenário de 24 de agosto de 2013;

- Manual do MEC/SETEC para Produção e Análise de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de fevereiro de 2012;
- Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), exercícios 2011, 2012 e 2013;

#### **C – Documentos do IFG**

- Memórias das reuniões do Conselho Superior (Consup) no período de 2010 – 2015;
- Memórias das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex) no período de 2010 – 2015;
- Resoluções do Conselho Superior do IFG (2010 – 2015);
- Plano de Metas assinado em 2009 pelo Reitor do IFG e o Secretário da SETEC;
- Estudos e Pesquisas Econômicas, Sociais e Educacionais sobre a Região Metropolitana de Goiânia realizado pelo Observatório em 2013;

#### **D – Documentos da Fasubra e do Sinasefe**

- Arquivos dos Seminários Nacionais de Educação do Sinasefe (2013, 2011, 2008);
- Memórias dos Seminários Regionais sobre Precarização do Sinasefe (2013);
- Documentos disponíveis nos Portais da Fasubra e do Sinasefe.

#### **E – Documentos das Entidades de Representação Empresarial**

- Publicações sobre educação profissional da Diretoria de Serviços Corporativos do CNI (2008 – 2015);
- Boletins Técnicos do Senac sobre educação profissional (2008 – 2014);
- Documento do CNI: Conhecimento e Inovação para a Competitividade (2008).

## **5 Estrutura dos capítulos da dissertação**

No primeiro capítulo, *Expansão e Gestão da Rede Federal e do IFG: Aproximações Com os Modelos Econômicos Brasileiro*, foi realizado um Histórico da Rede Federal e do IFG entre 1909 e 2015, identificando os modelos econômicos e as transformações, dinâmicas e as consequentes reorganizações e reconfigurações da Rede Federal e suas instituições, com atenção especial para os anos 2000, com foco no IFG.

O segundo capítulo, *Expansão da Rede Federal e Gestão Institucional do IFG*, inicialmente, se ocupa do conceito de gestão institucional e a expansão da Rede Federal. Posteriormente, são identificadas e caracterizadas as concepções e práticas de gestão institucional presentes no IFG e especificamente no curso de Licenciatura em Química do

campus Inhumas. Assim, foram analisados dados e informações, tais como documentação institucional e entrevistas que evidenciaram como se opera a gestão no IFG, sobretudo, na expansão da Rede Federal, buscando-se realizar diagnósticos identificadores das suas contradições e que expressem políticas e ações de gestão.

No terceiro capítulo, *A Evasão Escolar no IFG: A Gestão Institucional*, continuou sendo analisadas as entrevistas realizadas junto a vários segmentos: dirigentes do IFG, servidores do Campus Inhumas, estudante, empresariado e auditoria externa, com foco nos processos de gestão que envolveram a evasão escolar, tendo em vista evidenciarem uma “institucionalidade” do IFG em torno de um modelo de gestão com influências do autocratismo.

Foram confrontados o modelo (concepção e prática) de gestão institucional e os dados consolidados da evasão escolar. Esta confrontação permite uma análise que envolve aspectos como o “reconhecimento” da existência da evasão, as contradições políticas e ações de gestão institucional em torno da superação/mitigação da evasão, a identificação de resultados alcançados por parte dos gestores. Por fim, analisa-se a gestão institucional do IFG a partir do autocratismo do Estado brasileiro, buscando relacionar esse processo e esse fenômeno.

## CAPÍTULO 1

### EXPANSÃO E GESTÃO DA REDE FEDERAL E DO IFG: APROXIMAÇÕES COM OS MODELOS<sup>14</sup> ECONOMICOS BRASILEIRO

Este capítulo busca reconstruir, a partir da dinâmica de organização do capitalismo, um momento da Rede Federal e do IFG nos seus aspectos de gestão, destacando os movimentos estruturantes ao longo de sua história.

O objetivo específico deste capítulo é contextualizar e mapear a expansão da Rede Federal e seus desdobramentos no IFG, conectando-a com os modelos econômicos que influenciaram na construção das políticas públicas de formação profissional e evidenciar os aspectos da gestão institucional nesse processo.

A questão a ser refletida é, como a dinâmica de organização do capitalismo no Brasil influenciou na história da Rede Federal e conseqüentemente no IFG? Busca-se assim, construir a partir da criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 até a III fase da expansão em 2014, parte da trajetória da gestão institucional da Rede Federal, destacando os aspectos relevantes desse processo.

#### 1.1 Expansão da Rede Federal: aspectos relevantes da administração institucional sobre a influência do modelo econômico agroexportador<sup>15</sup>

A Rede Federal tem sua origem nas Escolas de Aprendizes Artífices criada pelo presidente Nilo Peçanha em 1909<sup>16</sup>. Mesmo em um período anterior, já se ensaiavam tentativas de constituição de escolas para a formação profissional por parte de alguns entes federados.

Exemplo ilustrativo foi a criação no Estado do Rio de Janeiro, de quatro escolas profissionais que se iniciaram ainda em 1906 e que serviram de modelo para a criação dessas escolas: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. (BRASIL, 2008)

---

<sup>14</sup>A utilização da categoria modelo é uma opção teórica válida para designar a materialização das etapas de desenvolvimento do sistema capitalista. Os modelos são características estruturantes do sistema capitalista em um determinado momento de sua história, sobre dadas condições objetivas. (BOITO JÚNIOR, 2007)

<sup>15</sup>O modo de produção capitalista consolidado como sistema mundial, se estruturou ao longo de sua história a partir de padrões de reprodução do capital, que se caracterizou entre 1870 e 1930 como concorrencial liberal. Em termos nacionais, a materialização desse padrão no modelo econômico brasileiro se estabeleceu como de desenvolvimento agroexportador. (BARBOSA, 2015)

<sup>16</sup>Conforme o texto do Decreto n 7.566, de 23 de Setembro de 1909, *Crêa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.*

Pelo Decreto 7.566/1909 foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Instaladas em locais inapropriados e com pouca infraestrutura, com professores pouco especializados para o cumprimento da função docente, pois não havia sequer uma demanda anterior que houvesse possibilitado a formação desses profissionais. O projeto era que estas dezenove escolas iniciais formassem os contra-mestres para ajudarem na expansão de outras escolas de formação profissional, que iriam sendo criadas ao longo dos anos que se seguiram ao decreto de criação dessas escolas. Nesse sentido,

[...] mesmo pouco eficientes como o foram, marcaram as Escolas de Aprendizes Artífices uma era nova na aprendizagem de ofícios no Brasil e representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação. (FONSECA, 1965, p. 168)

O modelo econômico agrário exportador balizou as transformações e orientou o modelo de formação profissional iniciado no começo do século XX, tendo suas bases principais em torno do café, vinculado internacionalmente pelo modelo inglês concorrencial-liberal de reprodução do capital<sup>17</sup>, que se caracterizou em alguns países da América Latina, por concentrar na produção de matérias primas e gradativamente na substituição de alguns produtos industrializados.

Nesse sentido, o sistema federal de educação profissional, que fora criado, se assentava, de um lado, na formação desses trabalhadores para essa indústria nascente e do outro, como mecanismo de reorientação das crianças pobres e desvalidas, filhas de imigrantes europeus, por vezes, ideologicamente vinculados ao anarquismo e ao socialismo e filhos de ex-escravos. (MACHADO, PIRES e BARBOSA, 2014)

Nesse processo, ocorreu ainda durante a Primeira República,<sup>18</sup> com a sanção por parte do Congresso Nacional, em 1927, do Projeto de Fidélis Reis<sup>19</sup> (que previa o oferecimento

---

<sup>17</sup> Em termos mundiais vigorava o modelo concorrencial liberal, marcado por aspectos como: a matriz tecnológica de base mecânica movida a carvão, diesel e eletricidade; a ausência de um modo de regulação social; a liberdade dos fluxos internacionais de mercadorias e de capitais nos mercados exteriores às colônias e Estados que integravam os impérios coloniais tardios; a divisão internacional do trabalho ordenada e integrada a partir de Estados industrializados. No Brasil, esse padrão de reprodução do capital materializou-se no modelo econômico agroexportador altamente especializado, apoiado em relações de trabalho escravo e livre, sob formas assalariada e não-assalariada. (BARBOSA, 2011)

<sup>18</sup> Período que sucedeu a Proclamação da República em 1889 com o predomínio das oligarquias mineiras e paulistas tendo a figura dos coronéis – grandes fazendeiros, o elemento central da vida política desse período e o café o principal produto de exportação brasileiro. (FAUSTO, 1994)

obrigatório do ensino profissional no país), demonstração que havia uma preocupação pela formação profissional que estava se transformando em um processo de disputa da agenda nacional, entre elites agrárias que estavam no poder e o empresariado paulista. Nesse sentido, os processos políticos até os anos 1930 comprovam a agudização dessa disputa, que terá uma nova acomodação com a ascensão do Presidente Vargas.

## **1.2 Expansão da Rede Federal: aspectos relevantes da administração institucional sobre a influência do modelo econômico desenvolvimentista**

Em 1930 com a superação da Primeira República e a chegada ao governo provisório de Getúlio Vargas à Presidência da República, iniciou-se uma nova fase para a educação profissional no Brasil. Nesse mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura (transformadas no governo Vargas em Liceus Industriais).

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945. (...) Nos cem anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira vinha se desenvolvendo integrada no capitalismo “internacional” como exportadora de alimentos e matérias primas. (...) A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, intervindo direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização. (CUNHA, 2005, p. 17)

O governo de Getúlio Vargas, sobretudo durante o Estado Novo<sup>20</sup>, a partir de 1937, propôs uma reorganização da educação profissional brasileira com a elaboração de uma política educacional para a profissionalização da força de trabalho, tendo ainda a implementação de uma ampla legislação trabalhista, previdenciária e sindical, atento a formulação das bases jurídicas para o prosseguimento da industrialização brasileira.

---

<sup>19</sup> A aprovação dessa lei buscava sanar problemas de formação profissional, demonstrando assim, “a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidelis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas” (Fonseca, 1961, p. 195)

<sup>20</sup> O estado Novo é um dos períodos da Era Vargas. Inicia-se em 1937 com o fechamento do Congresso e o rompimento com as garantias individuais e coletivas e perdura até 1945 com a deposição de Vargas da Presidência.

Apesar das inovações e modernizações implementadas nesse processo, manteve-se um discurso moralizador e disciplinador da educação profissional já encontrado nas escolas de Aprendizes e Artífices, porém revisitado na questão do discurso de ordem do Estado Nacional que pressupunha agora, a qualificação do trabalhador industrial.

O trabalhador e sua formação eram vistos como algo imprescindível para o crescimento da nação, uma vez que existia um crescimento industrial em curso no Brasil, o que permitiria a superação gradual de um modelo econômico baseado na produção agrícola para exportação. (FRANCO e FRIGOTTO, 1993)

O Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, no começo do governo provisório de Vargas, sobre influência da Escola Nova<sup>21</sup>, assumiu esse Ministério tendo como perspectiva a constituição de novos marcos regulatórios para educação, iniciando assim, uma negociação difícil entre os projetos educacionais em disputa e conflito com diversos setores empresariais e agrícolas, incluindo ainda, as esferas de poder da burocracia do Estado. (CAMPOS e SHIROMA, 1999)

Iniciaram-se as reformas a partir de decretos<sup>22</sup> que impactavam diretamente o ensino secundário e profissional no Brasil. Neste processo a Confederação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo se opunham a forte responsabilização dada a esse setor, tanto na formação quanto na melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

O Estado brasileiro manteve a natureza autoritária do modelo de gestão praticado durante toda a República Velha (1889 – 1930). Embora ganhasse destaque a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), influenciado pelo modelo de burocracia weberiana, que buscava uma melhor qualificação e profissionalização da gestão institucional, suas características autocráticas se mantiveram pouco alteradas.

A consolidação do Estado a partir de influências do modelo de administração racional legal não o transformou, embora mantivesse algum diálogo com o conjunto da sociedade, sobretudo com as elites econômicas. Ademais fortaleceu as instâncias estatais conseguindo maior concentração do poder decisório em um núcleo mais central do controle do Estado

---

<sup>21</sup>Movimento liderado por um grupo de educadores brasileiros que problematizam o modelo tradicional de escola buscando um conjunto de mudanças para a educação brasileira no sentido de sua modernização.

<sup>22</sup>O Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934). O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. O Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. O Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário. O Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. O Decreto 21.241, de 04 de abril 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acervodoc.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acervodoc.html) > Acesso em: 12 out. 2014

dirigido pelo presidente Getúlio Vargas, o que permitiu ao país avançar na modernização conservadora de um capitalismo tardio e periférico.

Dentro desse processo de concentração e controle, o ensino secundário foi reformado no conteúdo, na finalidade, na duração e na estrutura, buscando adequá-lo para ser preparatório para o prosseguimento dos estudos, destinando-o preferencialmente as classes médias urbanas e as elites. O ensino profissional foi dividido em três ramos: comercial, industrial e agrícola, de caráter dual e destinado aos mais pobres não permitindo a continuidade dos estudos. (SAVIANI, 2007)

Com destaque para com o termo “técnico” que pela primeira vez foi utilizado para designar um nível intermediário de formação para o trabalho, começava assim, o processo de especialização formativa em um país que carecia de mão de obra para a indústria nascente.

Nesse contexto, para Machado, Pires e Barbosa (2014), estava em curso a “crise e a transição do padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital, sob hegemonia inglesa, para o padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital<sup>23</sup>, sob hegemonia norte-americana”, (P. 4) que impactou diretamente no modelo de educação profissional estabelecido e direcionado pelo governo brasileiro a partir de então.

Nesse processo de transição do modelo econômico brasileiro foi criado pelos empresários paulistas o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931. Este instituto se torna um instrumento de propagação das ideias do empresariado paulista, tinha como objetivos sistematizar e divulgar o pensamento e as ações da burguesia paulista, sobretudo, as referentes a educação profissional, tema central nesse período.

Nesse sentido, atribuíam-se à educação profissional um papel fundamental no disciplinamento do trabalhador dentro de uma perspectiva taylorista, que se fundamentava na organização científica do trabalho, o que na prática pressupunha um trabalhador que se resignasse às suas funções dentro da lógica do capital. (BATISTA, 2013)

O Governo Getúlio Vargas com a publicação do Decreto-lei nº 4.078 de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), transferiu para o ensino médio, todo o tipo de formação profissional, deixando o ensino primário para uma formação mais geral. Isso possibilitou que

---

<sup>23</sup>Entre o final dos anos 1940 e meados dos anos 1970, vigorou o modelo desenvolvimentista de reprodução do capital fordista-keynesiano. Ele foi marcado por aspectos como o controle acentuado dos fluxos internacionais de mercadorias e de capitais, a forte intervenção do Estado na economia e a vigência do ‘modo de regulação social fordista’. O sistema monetário-financeiro internacional integrado ao referido padrão, foi regulado pelo Acordo de Bretton Woods, que vigorou até o início dos anos 1970. As principais características desse acordo foram o controle sobre a mobilidade de capitais, o regime de taxas de câmbio administrado, o controle dos bancos centrais pelos governos nacionais e a autonomia da política econômica doméstica. (BARBOSA, 2010)



as elites industriais conseguissem agilidade na formação de trabalhadores para uma indústria que se especializava e requeria do governo Vargas, uma melhor formação dos seus operários.

Nessa perspectiva, o ensino técnico industrial passou a ser estruturado a partir de um modelo que demandava cada dia mais profissionais qualificados em um processo de industrialização que se intensificava durante a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945).

Aumentou a procura por técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização do uso os recursos energéticos e das matérias-primas; procedeu-se a substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; impôs-se a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem; e, finalmente, mas não secundariamente, alunos e ex-alunos pressionaram pelo reconhecimento dos cursos existentes de modo a terem assegurados privilégios ocupacionais. (CUNHA, 2005, p. 39)

A criação do Sistema Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)<sup>24</sup> por meio do Decreto-Lei 4.048 de 1942, num primeiro momento representou incertezas para os empresários. As representações empresariais (Confederação Nacional da Indústria – CNI, Federação das Indústrias do Estado de São de Paulo – FIESP e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo – CIESP) por possuírem, empresários de pequeno, médio e grande porte, com demandas muito específicas entre o grupo, estabeleceram um consenso a partir de seus interesses comuns de formação profissional.

Por outro lado, os trabalhadores também pressionavam por suas demandas de formação profissional com elevação de escolaridade e melhoria das condições de trabalho, nesse sentido, também é sancionada nesse período a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943), que unificava a legislação trabalhista já existente, trazendo alguns avanços nas relações de trabalho, porém disciplinando a organização do movimento sindical o colocando sob a guarda e controle do Estado Varguista.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) também faz parte desse esforço de estabelecer as bases para a formação profissional de trabalhadores nos moldes estabelecidos pelo capital industrial que avançava no Brasil, com disciplinamento e formação direcionada, como parte das diversas contradições presentes na educação brasileira. A burguesia industrial, no período analisado,

---

<sup>24</sup>O Decreto-Lei nº 4.936 de 1942, portanto, no mesmo ano de sua criação, transformou o Serviço Nacional de aprendizagem dos Industriários (SENAI) em Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

[...] tinha um projeto político de construção da hegemonia, instrumentalizado através de uma proposta educacional focada no desenvolvimento nacional a partir da industrialização. A educação deveria ser funcional às necessidades dos industriais, que buscavam impor seu projeto de sociedade de cunho industrial. Este pragmatismo é acompanhado por uma ação ideológica que busca a imposição de um novo consenso, naturalizando uma nova sociabilidade. (BATISTA e LIMA, 2010, p. 128)

O Senai organizou e administrou escolas de aprendizagem industrial em todo o país. “Essas escolas ministravam um ensino aligeirado, de formação mínima, de caráter pragmático com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais.” (CANALI, 2009, p. 10)

As políticas de formação profissional dos anos 1940 e meados dos 1950 não atenuaram os problemas de formação dos trabalhadores, buscavam o fortalecimento de uma indústria nacional que demandava por formação profissional sem se ater a situação geral do operariado, mantendo-se as contradições de classe e fortalecendo um modelo de controle sobre o trabalho.

Transformações da educação profissional ocorreram novamente no ano de 1959 no governo do presidente Juscelino Kubitschek (JK), as Escolas Industriais e Técnicas (Liceus Industriais) foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs). Com isso, essas instituições ganharam uma relativa autonomia didática e da gestão dos recursos financeiros. Aprimorando a formação de quadros técnicos para uma industrialização que urbanizava o país e necessitava de incremento na instrução dos novos trabalhadores requeridos por essa indústria que se fortalecia. (ESCOTT e MORAES, 2012)

A repercussão da autonomia das escolas técnicas federais foi muito grande, tanto pelo grande crescimento nas matrículas, pela melhoria da qualidade dos cursos, pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais. (CUNHA, 2005, p. 135)

A lógica do modelo desenvolvimentista atrelava o desenvolvimento da educação profissional à qualificação de mão de obra para a indústria. As transformações pelas quais passavam a indústria forçavam as modificações na formação profissional tornando-a aligeirada e com pouca elevação de escolaridade garantida pelo Estado.

Nesse sentido, embora o governo tenha acenado para as questões postas pela sociedade civil organizada<sup>25</sup>, dos trabalhadores e suas organizações, os esforços não foram suficientes para mudar estruturalmente a educação profissional, que manteve o dualismo da educação para as diferentes classes conforme já estava proposto, sobretudo na Era Vargas.

Essa lógica promoveria a afirmação de um sistema desigual, notadamente marcado na prática, pela desqualificação do trabalhador. Embora o discurso fosse outro, pois tratava o ensino técnico-profissionalizante como uma ferramenta de qualificação e de especialização para que o trabalhador pudesse exercer seu trabalho com máxima eficácia e qualidade nas indústrias, no cotidiano, se desconsideravam, na maioria das vezes, as demandas da classe trabalhadora. (REIS e PADILHA, 2010)

A promulgação da Lei 4.024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fortaleceu o modelo herdado do Governo Vargas, o que se convencionou chamar de Sistema S, sobretudo, o Senai. Outra inovação foi, segundo Cunha (2005), “a eliminação da restrição de validade do diploma para o ingresso em cursos superiores não relacionados com o curso técnico do candidato. (p. 137)” esta era uma antiga reivindicação dos trabalhadores, que não melhorou de fato o acesso destes à educação superior.

O processo de ajuste da legislação educacional a lógica do capital e suas demandas imediatas e mediatas evidenciou no seu bojo também reflexos de luta da sociedade civil do mundo do trabalho em torno da escola pública, notadas inclusive na LDB de 1961. Para Rodrigues (1987),

As propostas em relação a reforma da educação brasileira, a partir de 1930. Sucessivamente, a luta pela Escola Nova, a escola industrial e profissionalizante (Senai, SESI, em 1942), a reforma de Capanema (1942), a primeira Lei de Diretrizes e Base (1961) e a Reforma do Ensino Superior (1968) e de 1º e 2º graus (1971), até a institucionalização do Mobral (1967), têm procurado realizar o ajustamento da escola para a efetuação das funções caracterizadas como necessidades do modelo de desenvolvimento implantado (RODRIGUES, 1987, p. 48)

A segunda metade dos anos 1950 se destaca pelo incremento da industrialização brasileira. Sendo que sua base se assentava no investimento direto do Estado com participação

---

<sup>25</sup> O um manifesto publicado em 1959 intitulado: "Mais uma vez convocados" assinado por parte dos Pioneiros da Educação Nova (o primeiro manifesto é de 1932) estabelecia novamente a defesa da educação básica. Nesse momento o debate girava em torno da nova LDB, de um lado os Pioneiros defendiam uma escola pública para o conjunto da sociedade e do outro os privatistas, que sequer propunham garantir ao conjunto da sociedade formação escolar adequada.

de capitais internacionais e capitais privados do empresariado brasileiro. Nesse contexto a expansão do investimento estrangeiro direto consolida a influência das multinacionais na economia brasileira. Em 1964, com o golpe político-militar e a ascensão dos militares ao poder, permaneceu as demandas por educação profissional, relacionadas, sobretudo, ao desenvolvimento industrial com esse perfil dependente associado<sup>26</sup>.

A essas exigências a ditadura militar respondeu com os acordos MEC/USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (1964 – 1968), com algumas implicações nas escolas técnicas federais tais como reorganização da estrutura curricular, investimento em infraestrutura dos prédios, fortalecimento do modelo de formação técnica (regulamentada a profissão de técnico industrial). (MACHADO, 1989)

Esses acordos são parte de um processo iniciado ainda em 1946 com a Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), com vistas ao incremento da educação profissional no avanço da industrialização.

O conjunto desses acordos que se consolidaram com o Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)<sup>27</sup>, estabeleciam um arcabouço jurídico a partir de decretos-lei que sinalizavam a disposição da ditadura em estabelecer uma política de educação profissional, aliando segurança nacional e desenvolvimento industrial com controle, repressão social, desenvolvimento econômico e formação técnica.

Nesse contexto, influenciado pela crescente urbanização a partir de 1970, uma referência de legislação foi a reforma de 1º e 2º graus de 1971, lei 5.692/71, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que previa no seu bojo,

O segundo grau como profissionalizante, eliminando o dualismo entre escola de 2º grau e escola técnica, e torna obrigatória a Orientação Educacional nas escolas, "incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade" (Brasil, 1971, Art. 10). O objetivo da lei era oferecer uma formação técnica básica a todos os alunos do Ensino Médio e cabia ao orientador educacional realizar a Orientação Vocacional/ Profissional. (MUNHOZ e MELO-SILVA, 2012, p. 293)

---

<sup>26</sup> No perfil industrial dependente associado à indústria com capital nacional é ligada ao capital internacional limitando-se ao domínio dos setores industriais tradicionais, enquanto o capital estrangeiro domina os setores mais dinâmicos da economia também tecendo nestes, relações com a indústria nacional.

<sup>27</sup> Programa criado pela ditadura militar que estabelecia como política pública a teoria do capital humano nos processos de organização da educação brasileira, previa a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional buscando o atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho e do controle ideológico da educação brasileira.

Com esses princípios essa nova LDB previa uma política educacional vinculada diretamente ao mercado de trabalho, buscando transformá-la em mecanismo de propaganda ideológica do sistema, tomando partido em favor dos interesses das elites industriais. Influenciada pelo tecnicismo norte-americano, os currículos eram estruturados de forma mecanicista e ainda estabelecidos para cumprirem as normas da ideologia de segurança nacional.

Em todo esse período, duas concepções de educação profissional estavam em disputa. Uma, a que compreendia a educação profissional como formação estrita para o trabalho, considerada como uma concepção conservadora. Outra, a concepção liberal, seguindo o modelo norte-americano proposto por John Dewey, buscava a formação para o trabalho como meio de ampliação da cidadania.

A vertente conservadora foi amplamente defendida na esfera do governo pelos representantes do Senai, enquanto a vertente liberal tinha em Anísio Teixeira seu principal representante e defensor. Embora a vertente liberal tenha conseguido algumas vitórias no âmbito da organização do sistema escolar, o que se cristalizou nos anos 1960 e 1970 foram concepções e práticas escolares conservadoras.

No conjunto do período analisado estabeleceram-se embates e disputas de projetos hegemônicos e a consolidação de uma elite econômica nacional, atrelada aos subsídios do Estado e vinculada ao capital internacional, influenciando as políticas educacionais nos moldes e interesses da reprodução do capital.

Nesse sentido, a ditadura militar instalada no ano de 1964 fez consolidar no Estado o mandonismo dessas elites burguesas, forjadas no modelo desenvolvimentista. Nos anos 1980 eclodem os ciclos de crises desse padrão de acumulação e o desenrolar de uma transição democrática que interessava a classe trabalhadora, trazendo novos rumos para as políticas educacionais. (CARVALHO, 1997)

Segundo Fernandes (1989), essa transição do modelo autoritário se encaminhou para uma democracia restrita onde essas mesmas elites conduziam os processos decisórios. Não se pode desvincular a democracia de seu conteúdo de classes, ou seja, a democracia burguesa e a dominação burguesa são partes do mesmo processo de exploração do capital.

Para Fernandes (1989), tem-se que,

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua

condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração da riqueza, de poder e de dominação. Essa a função do nosso sistema tal qual (FERNANDES, 1989, p. 126).

A transição democrática encaminhou também a mudança do modelo econômico brasileiro influenciado por um novo padrão de acumulação do capital<sup>28</sup>, com implicações na correlação de forças e nas disputas que as classes trabalhadoras<sup>29</sup> tiveram que travar, com implicações para a política educacional e a formação profissional que estariam sendo moldadas para atender a essas demandas do capital e suas transformações.

### **1.3 Transformações da gestão da Rede Federal sobre a influência do modelo econômico industrial-primário exportador<sup>30</sup>**

A crise do modelo econômico desenvolvimentista e, conseqüentemente, a reestruturação neoliberal do modelo econômico industrial-primário exportador teve um conjunto de desdobramentos na estrutura de gestão e na forma de encaminhamento dos cursos ofertados pela Rede Federal. O modelo de formação técnica foi complementado com a criação de outros modelos de qualificação de trabalhadores, a exemplo dos cursos superiores de tecnologia iniciados nos anos 1970 e consolidados nos anos 1990.

Inicialmente três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978. Durante os anos 1980 e 1990 outras escolas técnicas foram incorporadas ao novo sistema acelerando a formação de tecnólogos, algumas delas sem necessariamente se transformarem em CEFET como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (atualmente campus do IF Goiano).

Esse processo se caracterizou pelo modelo de formação que estava em jogo nos países de capitalismo dependente associado (FERNANDES, 1989), estabelecendo uma qualificação aligeirada que não permitia um aprofundamento de estudos, não se vinculava a pesquisa, não

---

<sup>28</sup> Nos anos 1980 e 1990 teve curso a transição do padrão fordista-keinesiano para o padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital.

<sup>29</sup> Organizadas, sobretudo, por meio de duas centrais sindicais, ambas de 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT).

<sup>30</sup> Dentro desse novo padrão, no Brasil durante os anos 1980 e 1990, tivemos a transição do modelo econômico desenvolvimentista para o modelo econômico industrial-primário exportador que se caracteriza pela produção e exportação de matérias primas agropecuárias e minerais e de bens industrializados de uso intensivo de recursos naturais, consolidado mediante a integração liberal e periférica da economia brasileira aos mercados internacionais.

capacitava para elaboração de novas tecnologias, mas servia para execução de projetos industriais previamente elaborados nos países de capitalismo central e transplantados para o Brasil. A criação dos cursos de engenharia de operação pelos CEFETs e depois os cursos superiores de tecnologia (CST) seguiam essa lógica.

Os anos 1980 marcam um período de crise para a economia brasileira, influenciadas internacionalmente pelas duas crises do petróleo dos anos 1970, que terão impacto decisivo no endividamento interno e das contas do Estado durante todo esse período. A manutenção do crescimento econômico sem distribuição de renda nos anos 1970 teve peso decisivo nesse processo de empobrecimento da população vivenciado nos anos 1980, agravado ainda mais pela crescente inflação, conforme analisa Ometto, Furtuoso e Silva,

O segundo choque do petróleo em 1979 e o brusco aumento das taxas de juros internacionais verificado, viriam a aprofundar a crise externa brasileira através de uma série de mecanismos: pelo salto nos juros da dívida; por reorientar os fluxos de capital preferencialmente para os EUA e Europa; e pelo impacto negativo sobre os preços relativos das "commodities", itens importantes da nossa pauta de exportação. (OMETTO, FURTUOSO e SILVA, 1995, p. 405)

Essa crise no Brasil ocasionou o vertiginoso crescimento da dívida externa brasileira impulsionada pela alta dos juros nos EUA que buscava combater a inflação americana e fortalecer sua moeda. Ela ocasionou recessão em diversos países e desorganizou as contas públicas do Brasil durante os anos 1980 e início dos anos 1990. A Rede Federal passava por problemas que tinham raízes nesse processo que marcou a gestão pública e se desdobraram em deficiências de investimentos na estrutura física, na composição do quadro de servidores, em aspectos didáticos da formação integrada e reestruturação dos cursos.

Nos anos 1990 as transformações que passavam o capitalismo, estabelecidos por essa crise do padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital e a consolidação do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital, se caracterizaram pela flexibilização das relações de trabalho, a privatização de empresas estatais, a liberalização dos fluxos internacionais de mercadorias, serviços e capitais e a desregulamentação da economia. (BARBOSA, 2010)

Em 1994 foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei nº 8.948), adequando o restante das escolas técnicas que ainda não haviam sido transformadas em CEFETs.

A partir dos anos 1980 teve início um processo de reorganização do capitalismo global. Essas transformações devem ser apreendidas em um contexto marcado pela reconfiguração jurídico-política e social determinados, de um lado no Brasil, pela Constituição de 1988 e sua regulamentação, que ocorrerá fundamentalmente nos anos 1990, e, de outro lado, pela progressiva integração liberal periférica ao capitalismo global neoliberal. (BARBOSA, 2010, p. 5)

Nesse contexto foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que teve um papel legitimador das reformas que estavam sendo realizadas na educação brasileira pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio de decretos e medidas provisórias, tanto por iniciativa do próprio Ministério da Educação, quanto de alguns estados e municípios que, pela própria forma de estruturação da nova LDB permitiu que esses entes realizassem mudanças em seus sistemas. (CHRISTOPHE, 2005; MOURA, 2005)

Neste novo enfoque (da LDB) a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino. (CHRISTOPHE, 2005, p. 7)

Nesse mesmo sentido a edição do Decreto 2208/1997, que buscava uma nova institucionalidade para a educação profissional, se encaminhou no sentido da flexibilização dessa modalidade e dos próprios CEFETs. Esse instrumento jurídico normativo permitiu operar as transformações necessárias ao modelo de formação profissional herdado da lógica desenvolvimentista.

Esse decreto intensificou o dualismo da educação brasileira, reforçando a distancia entre educação profissional e educação propedêutica, consolidando, assim, um modelo neoliberal de política de educação profissional, reforçando inclusive o privatismo.

Assim, as transformações que vinham sofrendo o país com a crise do pacto fordista e a nova ordem neoliberal se caracterizou pelo aprofundamento das privatizações, abertura das importações, câmbio flutuante, desregulação econômica e social, reforma da previdência, diminuição do tamanho e importância da máquina pública, um conjunto de transformações que



viabilizaram um novo modelo econômico para o país, superando o pacto fordista e consolidando o modelo econômico capitalista flexível neoliberal. (BARBOSA, 2010, p. 13)

Dois programas para a educação profissional se destacaram nesse processo de transformações do país, foram eles, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>31</sup> e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>32</sup>.

Ambos idealizados na lógica da formação flexível para o mercado, dentro de uma profissionalização concebida para ser operacionalizada de forma descentralizada, flexível na definição dos conteúdos da formação e no atendimento de demanda de empregadores e empregados e cursos ofertados em sintonia com as realidades socioculturais e econômicas onde estavam sendo ofertados. Flexível também na contratação de profissionais e na definição dos cursos. (BARBOSA, 2010)

Desde os anos 1980 vivenciam a luta e o recrudescimento dos movimentos sociais reivindicativos em torno do Partido dos Trabalhadores (PT) e seus aliados. As sucessivas participações das forças de esquerda em torno do candidato Luís Inácio Lula da Silva (Lula), para a Presidência da República, indicavam o fortalecimento de um projeto alternativo de poder que pudesse ir além do que estava posto nos anos 1990. Nesse sentido, a eleição do presidente Lula representava para o conjunto dos movimentos sociais organizados,

A contraposição a este projeto/processo de reconfiguração flexível-neoliberal dos serviços públicos em geral e da educação brasileira em particular, nela incluída a educação profissional. Projeto/processo que compunha a integração do país ao capitalismo globalizado pela via da integração liberal periférica. (BEZERRA, MACHADO e BARBOSA, 2014, P. 4)

Ao final desse processo, profundamente influenciada pelo conjunto das políticas públicas de educação profissional que ao longo da história foram deixando marcas e

---

<sup>31</sup>Instituído em 1997, tinha como finalidade consolidar as reformas da educação profissional e possuía como característica a separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional, visava também o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada, era um programa de financiamento de diversas ações, incluindo capacitação, construção de prédios, consultorias etc. (CHRISTOPHE, 2005)

<sup>32</sup>Organizado em uma parceria dos Ministérios da Educação e do Ministério Trabalho em 1995, propunha estruturar um conjunto de instituições de trabalhadores e patronais, organizações governamentais e não governamentais, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, articulando um amplo leque de instituições da sociedade civil para a qualificação e formação dos trabalhadores. (CHRISTOPHE, 2005)

influenciando sua trajetória, a Rede Federal contava com 144<sup>33</sup> unidades espalhadas pelo país com diversas configurações, seja de oferta de cursos, de atuação acadêmica verticalizada, com maior ou menor participação social. Enfim, uma Rede Federal que, de fato, era um conjunto de instituições isoladas a lidar com a educação profissional ao invés de um sistema federal de educação profissional.

Em 2003, após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, começava a ser debatido e delineado um conjunto de mudanças, que para amplos setores da sociedade, caminhavam em torno da mitigação das graves consequências que o aprofundamento das práticas neoliberais trouxe para a sociedade brasileira. O que se percebeu foi uma acomodação a esse processo, sendo mantida, em linhas gerais, sua estrutura a serviço do capital. Conforme analisam Bezerra, Machado e Barbosa (2014), “foi preservado em essência projeto/processo de reconfiguração flexível-neoliberal dos serviços públicos, em geral, e, da educação brasileira, em especial, ainda que incorporando modificações de amplitude” (p. 4).

#### **1.4 A expansão da Rede Federal e gestão institucional no período de 2004 – 2014**

Nesta seção analisaremos como se organizou o processo de expansão da Rede Federal a partir das questões estruturais que marcaram os Institutos Federais, sobretudo, pelo modelo de gestão assumido pelo MEC e a Rede Federal, que se refletiu na consolidação dessa política pública a partir de 2008.

Diante da retração dos investimentos públicos em educação nos anos 1990, sobretudo após a vigência do decreto 2.208/1997, articulando o aprofundamento da restrição de investimentos na educação profissional e na educação superior, foi possível assegurar que o Estado se distanciasse desses níveis de formação e abrisse espaço para aprofundar a política de educação profissional realizada pela iniciativa privada.

A superação deste por meio do decreto 5.154/2004 ampliou as possibilidades de ofertas e permitiu legalmente o aumento do investimento público. Todavia, não garantiu a superação do modelo anterior e a efetivação da educação integrada e de tempo integral que era a síntese das lutas dos movimentos sociais ligados a educação profissional.

A expansão da Rede Federal, com a criação de novas unidades escolares, ocorreu sob a perspectiva da transformação da lógica de formação profissional que, a partir daquele

---

<sup>33</sup> 37 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 01 Escola Técnica Federal (ETF), 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 01 Universidade Tecnológica com 6 campus e 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades).

momento, estaria vinculada diretamente ao poder público, sendo executado por autarquias do MEC, dentro da perspectiva de uma nova configuração do modelo vigente nos anos 1990.

Nesse sentido, foi iniciada oficialmente em 2004 e teve como marco a publicação do Decreto n.º 5.154/2004, que buscava retomar um novo processo de regulação para a educação profissional, permitindo a possibilidade da integração entre o ensino médio e esta modalidade, sem, contudo, impedir a oferta dos modelos estabelecidos como obrigatórios pelo Decreto 2.208/1997, o subsequente e o concomitante.

O lançamento em 2005 da I fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica previa a construção de 64 novas unidades de ensino (05 Escolas Técnicas Federais – ETFs, 04 Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs). Para isso, se fez necessário a alteração da Legislação dos anos 1990 (Lei no 8.948, de 1994), posto que não permitia a criação de novas unidades federais de ensino técnico e tecnológico.

A maior parte das novas escolas foi organizada a partir de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) das instituições já existentes, o que permitiu maior agilidade no processo de expansão. Nesse sentido, o Governo Federal retoma a oferta de cursos para formação profissional, rompendo gradativamente com programas como o Proep e o Panflor.

No entanto, a alteração da legislação que dava maior agilidade ao processo de expansão e que recriava como possibilidade, o princípio da integralidade disciplinar, reestabelecido como alternativa para a educação profissional pelo Ministério da Educação, evidencia os interesses políticos, empresariais e as contradições desse nível de formação, mantendo ainda distante da classe trabalhadora uma formação efetivamente integral e integrada.

Os problemas de infraestrutura das instituições, evasão escolar persistente, dificuldade de recrutamento de docentes para os cursos das áreas tecnológicas, dificuldades de deslocamento de professores dos municípios onde moravam para as novas unidades e, por vezes, deslocamento de docentes das unidades distantes para as mais próximas das capitais, ausência de equipamentos e laboratórios, oferta de cursos distanciados das demandas locais e regionais e pouca transparência e democracia na gestão foram uma constante desde a I Fase de Expansão da Rede Federal, continuaram sendo enfrentados na gestão dos Institutos Federais, com reflexos, inclusive, na II e III fases de expansão concluídas até o final de 2014.

Nessa I Fase de Expansão, alguns prédios que foram financiados com recursos do Proep e que estavam abandonados, ou com problemas na gestão, ou na prestação de contas

por parte dos governos estaduais ou entidades do terceiro setor, foram incorporados a Rede Federal. (TAVARES, 2012)

Para essa fase buscou-se atender aos estados da federação que ainda não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), para isso as instituições já instaladas foram chamadas a realizar o processo de organização dessas novas unidades. Foi o caso do Distrito Federal com o CEFET Goiás e o Amapá com o CEFET Pará.

Outra prioridade foi atender municípios do interior que eram polos de influência de outros municípios e também a periferia de centros urbanos. (PACHECO, 2011)

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (BRASIL, 2010, p. 14-15)

A expansão da Rede Federal acabou sendo submetida, por vezes, a uma lógica política que se adiantou à construção de estudos efetivos que dessem conta da elaboração da 1ª Fase do Plano de Expansão. Embora o MEC tivesse realizado um estudo preliminar<sup>34</sup>, estabelecendo as cidades polos que atenderiam ao princípio de desenvolvimento regional inclusivo, houve dificuldades diversas para a implantação dessas unidades onde haviam sido planejadas.

Diante da I Fase de Expansão e sem sua consolidação, com algumas instituições funcionando em prédios alugados, sem estrutura laboratorial, sem estrutura física e de pessoal adequadas, foi lançada a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal, que se iniciou em 2007 e teve como lema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, caracterizando-se dessa vez, por um projeto de expansão com a previsão de construção de 146 novas unidades no período de três anos.

O MEC mais uma vez anuncia para esse período um programa com critérios técnicos para organizar tal expansão, embora mantivesse inalterado problemas diversos que foram comuns a primeira fase. Entre eles destacavam-se no documento: a distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; cobertura do maior número possível de

---

<sup>34</sup>O documento intitulado: Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, pode ser consultado pelo link: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao\\_plano.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf)> Acessado em 27/11/2014.

mesorregiões; sintonia com os arranjos produtivos locais; aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2013)

Porém, o que se confirmou na prática, de um modo geral, é que esses critérios pouco foram observados na expansão da Rede Federal. Os pressupostos definidos pelo MEC eram generalizantes e não estabeleciam a necessidade de estudos mais detalhados, não traziam uma efetiva participação democrática<sup>35</sup> da sociedade civil organizada, não definiram uma checagem mais precisa da escolha do local das novas unidades.

Ainda no âmbito da II Fase de Expansão, deve-se considerar que em 2008 houve uma reorganização administrativa da Rede Federal com a lei n.º 11.892, que a partir da junção de diversas unidades, criou 38 Institutos Federais, transformando todas as unidades que se vinculavam as instituições federais de educação profissional e tecnológica em campus. Mantendo-se uma pequena parte destas (24 unidades) vinculadas às universidades federais, saindo do âmbito de atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e indo para o âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU). (PACHECO, 2011)

De modo geral, nota-se que a II Fase da Expansão se firmou como um projeto mais robusto sob aspectos quantitativos, ao mesmo passo que dispunha de critérios, inicialmente pensados para minimizar os problemas identificados anteriormente e otimizar a atuação da Rede Federal no sentido de abranger o maior número possível de municípios. Contudo, os jogos de interesses políticos e as contradições de uma política pública de Estado para a expansão da Rede Federal, apareceram como entraves para a real efetivação dos propósitos dessa política.

A III Fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, Iniciada em 2011, previu a criação de 208 novos campus, divididos em duas etapas, eram 88 unidades até 2012 e 120 unidades a serem concluídas até o final de 2014. A perspectiva era que a Rede Federal viesse contar com 562 unidades distribuídas pelo país.

Do ponto de vista do empresariado, o que se propunha com o crescimento da Rede Federal era a melhoria geral da formação dos trabalhadores ligados ao setor privado. Buscava-se a preparação de uma força de trabalho que incorporasse as novas tecnologias e melhorasse os ganhos de produtividade dos setores econômicos brasileiro.

A partir de 2003 emergiu os primeiros discursos no âmbito do governo Luiz Inácio Lula da Silva, assegurando que o mesmo conduziria um projeto neodesenvolvimentista para o país. De certo modo, esse projeto encaminha o crescimento econômico requerido pelo

---

<sup>35</sup>É certo que a participação democrática depende de inúmeros fatores, reconhecemos sua complexidade, porém deixaremos uma análise mais aprofundada para o capítulo 3.

empresariado, sem modificar, contudo, os problemas estruturais da educação profissional. Mesmo incorporando algumas reivindicações de intelectuais e de sindicatos dos trabalhadores em educação, conservou influências do modelo flexível neoliberal na formação profissional.

Os Institutos Federais fizeram parte dessa política, pensado pela sociedade civil do mundo do trabalho como um espaço público de formação de trabalhadores, porém, num espaço desigual de disputa, esse programa de expansão acaba sofrendo a acomodação das demandas imediatas, sobretudo, das elites empresariais (sociedade civil do mundo do capital) fortalecidas pela lógica neodesenvolvimentista, nesse sentido, confirmando essa tendência, a partir de 2011, quando surge o Pronatec como modelo aligeirado de formação da classe trabalhadora.

Nesse processo contraditório, empresários buscaram obter aumentos de produtividade pressionando o governo federal para fazer investimentos na educação profissional, na produção tecnológica e empregabilidade. Por outro lado, trabalhadores organizados em sindicatos, associações ou de forma isolada perceberam na expansão da Rede Federal, a possibilidade de melhoria das condições de trabalho, melhores remunerações e aumento da qualificação profissional.

Assim, instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial<sup>36</sup> também influenciam a expansão da Rede Federal. Em uma abordagem meramente vinculada a um recorte economicista, os documentos dessas instituições apontam para a formação de um profissional flexível e integrado as demandas do capital, preparando sua empregabilidade em um sistema que requer um trabalhador adaptável e submetido a essa dinâmica. Nesse sentido, Silva (2003), nos advertiu ao analisar como o Banco Mundial concebeu as práticas cotidianas no interior da escola.

A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável. (...) É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado, seja na cobrança por títulos, seja na produtividade acadêmica, seja, ainda, na profissão escolhida ou na incorporação de uma mentalidade mercantil para os fazeres da produção do conhecimento científico. (SILVA, 2003, p. 298)

---

<sup>36</sup>Nesse sentido tem destaque o documento do Banco Mundial intitulado, “Conhecimento e Inovação para a Competitividade” publicado em 2008. A tradução para o português foi feita pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Apresenta em linhas gerais como o Banco Mundial tem orientado a formação profissional para o Brasil.

A análise da lei n.º 11.892 (criação dos Institutos Federais) permite interpretações diversas quanto a seu papel e sua função social. A questão da articulação do ensino com o desenvolvimento socioeconômico fortalece a interpretação do alinhamento ao mercado de trabalho. A atenção direcionada ao tripé inovação-ciência-tecnologia pode sugerir que o investimento tecnológico na educação faz parte da convicção de que este é um componente substancial do desenvolvimento capitalista.

A questão da previsão na lei de criação dos Institutos Federais, do fortalecimento da capacidade empreendedora no seu contexto de atuação pode sinalizar a opção pela lógica empresarial do setor produtivo. Também o processo de inovação tecnológica, previsto na atuação da Rede Federal, vai ao encontro do aumento da produtividade acompanhado de redução da força de trabalho, para fortalecer o estoque de trabalhadores disponíveis, por fim, também a pesquisa aplicada, por vezes, se articula a produção acadêmica para o setor produtivo.

Segundo a concepção apresentada pela SETEC, com a expansão da Rede Federal, estavam previstas após a consolidação de todos os novos campus, deveria possuir, ao final de 2014, cerca de 800 mil estudantes (alunos regulares, presenciais em cursos com elevação de escolaridade) estudando em 562 campus<sup>37</sup> de 38 institutos federais.

Com persistentes problemas de infraestrutura, evasão escolar, número de servidores insuficientes, ausência de professores com determinadas formações, problemas de gestão administrativa das unidades implantadas, escolha de cursos equivocadas, a Rede Federal não atingiu (meados de 2015) essa meta.

O lançamento de novas fases de expansão não representou a consolidação dos Campus já implantados. Vivencia-se a III Fase de Expansão, entretanto, muitos campus da Rede Federal da I e II fases, ainda não estão consolidados. A Tabela 1 apresenta os dados quantitativos acerca da evolução no número de campus da Rede Federal ao longo das fases de expansão.

**Tabela 1 – Número de Campus, por Fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

Pré-existentes (1909-2004)	I Fase de Expansão (2005-2007)	II Fase de Expansão (2007-2010)	III Fase de Expansão (2011-2014)	Total Previsto (final de 2014)
144	64	146	208	562

<sup>37</sup> Conforme fonte do Portal do MEC: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> acessado em 27/07/2014.

Fonte: Elaboração própria a partir do Portal do MEC.

O que se buscou evidenciar sobre a expansão da Rede Federal é que esta se alinhou às políticas para a educação profissional ligadas as demandas de formação para o mercado conduzidas pelo Estado e influenciadas pelo empresariado. A estruturação de um modelo de desenvolvimento econômico que demandava educação profissional, tanto de alta complexidade, como é o caso das engenharias e pós-graduações tecnológicas, quanto de formação básica, voltados para jovens e adultos, caso do Pronatec, sofreram essas influências.

Dentro desse processo, o governo brasileiro ampliou de forma acelerada o número de instituições que oferecem educação profissional pública, inclusive ampliando a oferta a distância<sup>38</sup>. Também nessa lógica financiou os governos estaduais para a oferta dessa modalidade de ensino, com o programa Brasil Profissionalizado<sup>39</sup>.

Deste modo a I, II e III fases da expansão da Rede Federal demonstram em certa medida uma preocupação também com as pressões da sociedade civil organizada em torno da melhoria da qualidade da educação, amplos setores sindicais ligados às instituições de ensino haviam apoiado a eleição do Presidente Lula, sendo que a resposta as demandas desses grupos passou pelo crescimento da educação profissional com elevação de escolaridade.

Contudo essa política também foi exigida por setores empresariais que demandavam por essa formação qualificada. Esta Rede Federal carrega as marcas dessas contradições de estruturação e funcionamento, pois nela coexiste a possibilidade de reprodução do capital e o fortalecimento do mundo do trabalho, por outro lado, o aumento no número de campus com o objetivo de atender a um número cada vez maior de trabalhadores é também, complementarmente, a satisfação da necessidade do mercado de mão de obra qualificada para desempenhar atividades nos mais diversos setores da economia, em especial, a indústria e o setor terciário.

A lógica do processo de expansão da Rede Federal, que deveria pressupor uma educação integral e integrada dos indivíduos para o mundo do trabalho, acabou sendo influenciada e distorcida a partir das demandas estabelecidas pelo momento histórico do mercado de trabalho e do desenvolvimento do setor produtivo.

Assim, neste movimento do capital a Rede Federal também sofre com as perspectivas imediatistas de constituição de políticas públicas com a definição de um ciclo curto de

---

<sup>38</sup> A educação profissional na modalidade a distancia não será tema deste estudo.

<sup>39</sup> O Programa Brasil Profissionalizado é da SETEC/MEC e visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam na criação e estruturação de escolas técnicas estaduais. (NASCIMENTO, 2012)



maturação. Havia por parte de setores do governo federal a meta de consolidação das etapas em um período relativamente pequeno, sendo que cada fase deveria ser consolidada dentro do período do mandato presidencial que a lançou. No entanto, as circunstâncias históricas, as dificuldades de execução da matriz orçamentária<sup>40</sup> e problemas diversos de gestão que deveriam ser observados no planejamento da expansão, impediram uma boa execução dessa política pública.

Portanto, os Institutos Federais não estabeleceram como prioridade a atuação na formação integral do trabalhador. Dado a complexidade da construção de uma educação socialmente inclusiva, acabaram se adaptando para dar respostas às demandas imediatas de uma parcela da sociedade que possuía poder de interferência na correlação de forças que permeiam o Estado. Por outro lado, se distanciaram da interlocução com os trabalhadores e executaram um modelo de formação profissional com poucas possibilidades de contribuir para a emancipação destes.

### **1.5 A heterogeneidade de formação da classe trabalhadora e o autocratismo de gestão: fatores históricos**

O Brasil possui uma estrutura econômica profundamente heterogênea. Alguns estados da federação, sobretudo do sudeste, concentraram boa parte dos projetos industriais em curso no país até o final dos anos 1980. Entre os anos 1990 e 2000, com a consolidação do modelo econômico industrial-primário exportador, a expansão da agroindústria e do agronegócio em direção as regiões centro-oeste, norte e parte do nordeste, juntamente com processos que acentuaram dinâmicas de primarização da economia brasileira, concorreram para a consolidação do modelo de formação profissional flexível dos trabalhadores, definido em linhas gerais como:

(...) ágil no acompanhamento das transformações tecnológicas e dos novos e recorrentes requisitos dos métodos de gestão flexíveis. (...) capaz de dar respostas às demandas diferenciadas que emergem da heterogeneidade dos

---

<sup>40</sup> A matriz orçamentária é a proposta de recursos financeiros que o MEC disponibiliza para a unidade orçamentária, o IFG. Segue as seguintes etapas: seleção dos programas de governo disponibilizados pelo MEC, seleção das ações de governo disponibilizadas pelo MEC, definição das despesas fixas de funcionamento, definição das despesas variáveis de manutenção e funcionamento, definição das despesas com investimentos, distribuição do limite orçamentário disponibilizado pelo MEC nas ações e programas selecionados garantindo as despesas fixas e obrigatórias e as de investimentos baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFG, discussão e aprovação da proposta junto a instituição e lançamento da proposta no SIMEC (Sistema Integrado do Ministério da Educação). (Secretaria de Orçamento Federal do Ministério do Planejamento, 2015)

integrantes do mundo do trabalho e da segmentação do mercado de trabalho. (...) que, sendo sensível às demandas regionais/locais, concorre para a especialização econômico-produtiva nos diversos níveis de territorialidade (municípios, microrregiões), a partir das dinâmicas estabelecidas pelo mercado e/ou induzidas pelas políticas regionais de Estado. (BARBOSA, 2012, p. 370)

A classe trabalhadora brasileira<sup>41</sup>, profundamente diversificada em termos de renda, acesso a educação e cultura, distribuída heterogeneamente em todo o território nacional, tem um sistema de educação de qualidade diversa, com recursos econômicos e educacionais assimétricos, sendo que, a maioria da população, possui poucos anos de escolaridade, lidando ainda com qualidade insuficiente da pouca escolaridade ofertada, comprovada pelas avaliações realizadas a partir das pesquisas do INEP<sup>42</sup>.

Nesse quadro, a Rede Federal mantém também uma diversidade, tanto nas ofertas quanto na qualidade dos cursos, sendo que, cada campus estabelece suas prioridades, em uma lógica flexível. Assim, aplicam-se os padrões de formação heterogênea da classe trabalhadora, disponibilizando de cursos Pronatec sem elevação de escolaridade aos cursos de pós-graduação, moldando os Institutos Federais as demandas e circunstâncias presentes no contexto da sua atuação.

Portanto, a Rede Federal na sua configuração institucional, que redundou nos Institutos Federais, integra e reitera um desdobramento da dependência externa do país e seu modelo econômico vigente, qual seja a formação de uma classe trabalhadora profundamente heterogênea, com destaque para os seus segmentos segregados socialmente, população alvo do Pronatec.

Nesse sentido, quando analisamos as características da gestão institucional no IFG nos remetemos as questões que envolvem o caráter autocrático do Estado brasileiro, estando este, imbricado na estruturação do modelo representativo de democracia vigente e nas suas relações com os modelo socioeconômico em curso no país.

A consolidação da autocracia em questão guarda suas origens no Estado burguês que se estruturou no Brasil do final do século XIX mediante a revolução política representada pela abolição da escravatura, a proclamação da República e a Constituição Federal de 1891,

---

<sup>41</sup> Para Ricardo Antunes a classe trabalhadora atual, ou mais precisamente, a classe-que-vive-do-trabalho, deve ser compreendida como o conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. (ANTUNES, 2003)

<sup>42</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

configurada sobre a lógica da “revolução – Contrarrevolução” política representada pela revolução de 1930 e pelo Estado Novo.

O Estado autocrático que surge desse processo é típico de um modelo de capitalismo periférico e dependente, estabelecendo o que Fernandes (1987) chama de dissociação pragmática entre desenvolvimento e democracia. Nesse sentido, no decorrer do século XX, esse processo foi reposto dentre diversas variantes superestruturadas nas formas, ora de democracia-liberal representativa restringida, ora de ditaduras civis-militares que retroalimentavam esse autocratismo.

Essas elites mantiveram sempre uma relação de controle do Estado, delineando em alguns momentos processos democrático-representativos formais e de representação partidária que endogeneizavam estruturas oligárquicas repressivas. Sendo que, embora em alguns momentos as relações democráticas formais estivessem estabelecidas, no cotidiano da vida política funcionava uma lógica autoritária dissimulada. A ditadura militar (1964 – 1985) é o momento máximo desse autocratismo de Estado.

Nos anos 1980, quando se iniciou o processo de abertura política, consolidada com a Constituição Federal de 1988, houve um avanço significativo das forças democráticas e de garantias de participação, de proteção social e avanços na defesa dos direitos individuais. Porém, também se mantiveram mecanismos da ação autocrática do Estado a partir das classes burguesas. Para Maciel (2009), entre as principais salvaguardas estão, “a legislação eleitoral; a estrutura partidária; a estrutura sindical; o estatuto legal dos militares e a supremacia do poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário”. (p. 7)

A partir dos avanços das reformas neoliberais dos últimos 25 anos se consolidou no Brasil uma autocracia de novo tipo, não só estabelecida pelas teias de relações políticas, legislações restritivas e mecanismos de coerção. O padrão de autocratismo burguês se orientou também, segundo Maciel (2009), por “um padrão de hegemonia burguesa diferente, onde o consenso obtido é muito mais fruto da passividade, da desmobilização e da desesperança, do que da concessão de benefícios materiais concretos.” (p. 8)

O próprio conceito de Democracia representativa foi redimensionado tomando outros contornos, conforme analisa Fontes (2010), “tratava-se de limitar estritamente o sentido do termo democracia, apagando os componentes socializantes de que se revestira e convertendo-a para um significado único: capacidade gerencial de conflitos. (p.263)”

É desse processo que podemos contextualizar o papel desempenhado pela Rede Federal inserida na formação da classe trabalhadora por meio de sua recente expansão e

abrangência, fruto de um modelo de gestão institucional vinculado às demandas de frações burguesas e suas necessidades de formação profissional. Assim, como continuidade do autocratismo burguês nas instituições públicas, a Rede Federal incorporou o modelo autocrático de gestão e suas demandas imediatas.

### **1.6 Considerações parciais**

Os processos de gestão consolidados pelo MEC/SETEC estão dentro de um modelo neoliberal em que as políticas de Estado para a educação se situam em um contexto marcado pela afirmação dos projetos dos grupos dominantes e da classe dirigente política do país, com suas demandas mediatas e imediatas.

Inúmeras características históricas permearam a Rede Federal, em especial o IFG nas suas três fases de expansão. A análise dessas fases permitiu buscar pontos de aproximação e distanciamento das práticas de gestão, sobretudo no que tange as questões das estruturas econômicas e políticas que influenciaram, em menor ou maior grau, a história da Rede Federal e o cotidiano da gestão institucional e sua organização.

Um aspecto a ser considerado é que a gestão da Rede Federal tem dado lugar a um conjunto de debates sobre os caminhos a serem seguidos para a estruturação dos Institutos Federais. Nesse processo, faz-se necessário incluir, sobretudo por meio da participação de segmentos da universidade, dos sindicatos e dos próprios servidores dos institutos, uma proposta de definição dos caminhos a ser seguidos, partindo do aprofundamento dos princípios da gestão democrática e da formação integral dos estudantes.

As propostas apresentadas por parte desses segmentos ligados ao mundo do trabalho, de um modo geral, guardadas suas diferenciações e especificidades, têm sido no sentido de transformar a educação profissional e a gestão da Rede Federal em um espaço de consolidação de uma formação integral e humanizada do indivíduo na construção de uma cidadania plena, com democratização da gestão e diálogo permanente com os sujeitos envolvidos no processo. (MENDES, 2009)

Há uma década (2004) se lançou a primeira fase da expansão da Rede Federal e foi possível perceber a preocupação com o atendimento aos grandes centros urbanos e municípios polos no interior dos Estados atendidos. No entanto, a dinâmica da expansão sobrepôs alguns requisitos técnicos, sendo que a materialização dessa política pública foi influenciada pela

lógica e dinâmica neoliberal, que estabeleceram processos de gestão que interferiram no projeto de formação integral dos indivíduos.

Interesses empresariais, corporativos, sindicais, políticos disputavam ações que dominaram as políticas educacionais do MEC entre 2004 e 2014, na perspectiva de estabelecer uma agenda para a educação brasileira mediante a consolidação de uma formação flexível para o mercado de trabalho, o que possibilitou: a ampliação de vagas nos institutos federais desconectadas da realidade de construção de uma cidadania plena do trabalhador; a ampliação de recursos para a educação em geral e profissional preservando a dualidade estrutural entre formação geral e profissional e a intensificação de programas de formação inicial e continuada de trabalhadores.

O que percebemos na lógica de gestão do MEC/SETEC em relação a expansão da Rede Federal é a afirmação do princípio de flexibilização da gestão e organização da vida acadêmica, administrativa e política, adaptando-se em cada local onde se estabeleceu um novo campus. Isto é, uma aparente modernização que permitiu a adequação da gestão aos diversos contextos sociais, econômicos e culturais, mas que efetivamente anulou a perspectiva de criação de uma escola de formação integral, antes da criação das condições materiais e imateriais da sua própria criação.

A partir do que foi apresentado, estudar a lógica de gestão institucional na expansão da Rede Federal partindo das experiências do IFG na sua relação com a evasão escolar e compreender como se dá o sentido mais complexo dessa gestão institucional, tanto em sua relação concreta nos campus, quanto em relação ao MEC e o Governo Federal como um todo. O capítulo seguinte analisa esse processo, dentro dessa perspectiva.

## **CAPÍTULO 2**

### **EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E GESTÃO INSTITUCIONAL DO IFG**

Neste capítulo busca-se compreender a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a concepção de gestão institucional, com seus desdobramentos teóricos e práticos dentro da perspectiva do IFG. Parte-se da problemática referente à expansão e gestão do IFG para compreendermos a interiorização desses novos campus. Também analisa as entrevistas tratando das categorias <sup>43</sup> expansão e gestão institucional.

Para alcançar maior precisão dessa investigação realizou-se entrevistas semiestruturadas com os gestores, dirigentes e estudantes no Campus Inhumas, na Reitoria, além de outras instituições como o MEC, TCU e a FIEG. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e realizadas as análises do seu conteúdo, utilizando-se as categorias expansão e gestão institucional. Buscou-se também realizar a interconexão entre a revisão de literatura, as entrevistas e os documentos sobre o tema para assim analisar como é a gestão institucional no IFG.

A questão norteadora é como o modelo de gestão institucional no IFG conduziu a recente expansão da Rede Federal? E nesse sentido, o objetivo específico desse capítulo é analisar a expansão da Rede Federal e a gestão institucional no IFG problematizando-as à luz dos contextos econômicos e políticos nacionais.

#### **2.1 A Gestão institucional na Rede Federal: conceitos e modelos no processo de expansão**

Nessa seção realiza-se o recorte do objeto de estudo na perspectiva da expansão da Rede Federal e a gestão institucional no IFG. Conforme nos informa Dore e Lüscher (2011) é preciso realizar recortes para termos elementos para compreender o processo estudado. Busca-se assim, analisar a gestão institucional a partir da expansão, que ocorre entre 2005 a 2014 e é compreendida como a construção de novos campus para ampliar a oferta de vagas na educação profissional no Brasil.

---

<sup>43</sup> Para Bardin, “a Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” (BARDIN, 1977, p. 117)

Busca-se compreender a gestão institucional no IFG e seus desdobramentos no cotidiano da educação escolar desta Instituição. Inicialmente é necessário estabelecer que se fizesse a opção por um conceito de educação que estabelece vínculos com a questão da gestão institucional.

A educação escolar praticada no Brasil surge das demandas estabelecidas pela modernidade capitalista, sobretudo a partir do final do século XIX, na busca de uniformização de condutas, de formação e organização de uma vida social voltada a legitimar a sociedade de classes que naturalizou até o momento a heterogeneidade social. A educação hoje tem como desafio estrutural a superação desse processo para a formação de uma educação efetivamente autonomizadora.

Nesse sentido, a educação para Paro (2008) é compreendida como a apropriação da cultura humana que se estabeleceu ao longo da história. Portanto, os gestores das instituições de ensino, que são locais privilegiados de apropriação e produção dessa cultura humana, são os sujeitos que intencionalmente farão o uso racional dos recursos para que se atinja determinados fins. É a compreensão desse processo na Rede Federal, seus limites e suas intencionalidades que lançarão luz à compreensão da evasão escolar.

Desta forma, esse longo processo de influências políticas, de continuidades e descontinuidades administrativas, de abandono de projetos e retomada de políticas públicas, sob a pressão e interferência de diversos sujeitos envolvidos tiveram um peso considerável no ordenamento da gestão pública da Rede Federal ao longo de sua história. Nesse sentido,

Tendo em vista as diversas modificações pelas quais o Estado brasileiro passou ao longo dos períodos, seja no âmbito político, econômico, social, seja no que tange suas relações internacionais ou na relação do governo com a sociedade, notam-se modelos diferentes de planejamento estatal, sobretudo, modelos de planejamento educacional diferentes em cada período, de tal forma, que essas modificações afetaram significativamente o desenvolvimento educacional brasileiro. (SILVA e OLIVEIRA JÚNIOR, 2014, p. 1)

A gestão institucional da Rede Federal foi influenciada, ao longo de sua história, pela complexa rede de interesses políticos, sociais, econômicos e educacionais envolvidos ao longo do processo de sua estruturação. Analisando a Administração pública, Sander (1995) afirma que,

Nas últimas décadas escreveram-se novos capítulos sobre a construção do conhecimento no curso histórico da administração pública e da gestão da educação, que destacam a crescente influência dos fatores externos de caráter econômico, político e cultural no funcionamento dos sistemas educacionais e das instituições escolares e universitárias. (SANDER, 1995, p. 29)

Com esse raciocínio/compreensão torna-se prudente discutir-se o conceito de gestão institucional que é polissêmico e, para entendê-lo, se faz necessário estabelecer como foi utilizado na construção dessa análise.

Partindo de uma definição ampla do conceito de gestão para compreender suas particularidades na Rede Federal, pode-se afirmar que, segundo Dias (2002), “gestão é lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz” (p. 11). Como desdobramentos desse conceito na administração pública pode-se definir que a gestão institucional é

[...] a otimização do funcionamento das organizações públicas através da tomada de decisões racionais, fundamentadas no recolhimento e tratamento de dados e informações relevantes, para, por essa via, contribuir para o seu desenvolvimento, para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular. (NETO, 2013, p. 3)

O conceito de gestão institucional formulado para essa pesquisa pode ser definido como a capacidade de tomar decisões a partir de um processo de entendimentos e pactuações coletivas onde, partindo-se de um projeto, com função social previamente estabelecida, se construa um planejamento integrado, buscando os objetivos de uma maior racionalidade no uso dos recursos públicos, e assim, conseguir atingir os pressupostos já estabelecidos de uma educação integral e em um ambiente democrático e de participação coletiva.

Faz-se necessário contextualizar os processos de tomada de decisões na gestão institucional da Rede Federal e, em especial, no IFG, que foi influenciado por um modelo de assimetria de relações de poder sobre a influência do modelo autocrático que permeou a história da gestão pública brasileira.

A assimetria nas relações de poder se caracteriza pelo domínio do conhecimento e decisão de uma parte e a acomodação da outra parte ao processo. Pode ser movida por comportamentos distintos, sendo materializado no caso do MEC/SETEC pelas dificuldades deste em manter canais permanentes de diálogo com a Rede Federal. Para Villar (2013), “primeiro a falta de habilidade ou acessibilidade dos membros em comunicar o



desenvolvimento das atividades e, o segundo, a falta de habilidade do gestor em ouvir e estar sensível a tais mudanças de cenário” (p. 3).

A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), lei nº 12.513 de outubro de 2011, se realizou nessa perspectiva. Os dirigentes da Rede Federal tiveram pouca participação na elaboração do Programa. Esse foi relançado em 2014 com algumas alterações, novamente aconteceu sem significativa consulta dos segmentos da Rede Federal que estavam participando dele. (MOURA, et. al., 2012)

O Pronatec foi lançado como parte de uma estratégia de formação para aquela parcela de trabalhadores que estavam se vinculando ou vinculados, sobretudo, ao setor de comércio e serviços<sup>44</sup>. Com embates por parte dos movimentos sociais ligados a educação, pois 80% dos cursos ofertados tem carga horária média de 180 horas sem elevação de escolaridade. Com esse expediente tiraram-se os recursos que poderiam ser investidos em cursos de formação integrada com elevação de escolaridade, para serem investidos em cursos de formação flexível, curta duração e pouca alteração nas condições socioeconômicas e de qualificação.

Porém esse modelo de formação tem forte apoio do empresariado ligado ao sistema S, cerca de 85% dos recursos do Programa são investidos pelo governo federal nestas entidades. Encontra-se também apoio nos documentos dos organismos internacionais ligados à educação no Brasil. Ou seja, em seus mecanismos de gestão, o MEC consolida uma política pública com pouca comunicação com a sociedade, influenciado por uma tradição autocrática que se legitima com o apoio de setores empresariais que se beneficiam desse Programa.

Destaca-se que, uma questão importante no que tange ao tema da educação em Marx diz respeito à divisão social e técnica do trabalho e seus desdobramentos na educação escolar do trabalhador, ou seja, ao aperfeiçoamento e complexificação das relações de trabalho. Nas reflexões conduzidas por esse autor, encontra-se a questão da formação, da escolarização, da profissionalização. Enfim, da educação como elemento a ser analisado na compreensão dessa divisão social e técnica do Trabalho que se consolida em Programas como o Pronatec.

Simultaneamente, e devido à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. (...) Os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; em outras palavras, cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca

---

<sup>44</sup> Segundo levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nos últimos 12 anos (2003/2014) foram criados cerca de 21 milhões de postos de trabalho no país, do qual cerca de 19 milhões com remuneração até 1.5 salários mínimos, sobretudo no comércio e serviços.

à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho. (MARX e ENGELS, 2007, p. 4)

Nesse sentido, o processo não se limita a quem executa a política, mas a um modelo de transferência de recursos públicos da educação para setores empresariais e suas instituições para a consolidação dessa lógica de formação. É atribuído ao próprio empresariado realizar a capacitação do trabalhador, que será sempre melhor quanto maior for sua submissão a lógica da divisão social do trabalho e os resultados imediatos na sua qualificação.

Consolidando assim, um modelo de financiamento que ao invés de estruturar uma rede de instituições públicas que poderiam operar um projeto de formação integral do indivíduo, realiza esse tipo de parceria fortalecendo a iniciativa privada. Para se compreender esta dinâmica das relações de poder no MEC materializados em seus processos de gestão, que organizam políticas como o Pronatec, tomamos como referência o modelo de gestão, conceituado nas teorias de administração pública como neo-racional que,

Caracteriza-se por uma elevada centralização, fraca formalização de procedimentos e baixa conflitualidade. Tendo uma elevada centralização, o processo tende a ser orientado pelo gestor de topo. As decisões são, usualmente, pouco complexas e quem decide tenta maximizar o interesse próprio. (CAETANO, 2005, p.45)

Nesse sentido, os diversos governos e por consequência, a administração pública é influenciada a partir do processo histórico de constituição do Estado brasileiro, que se caracterizou por uma cultura patrimonialista<sup>45</sup> nas relações de poder entre o Estado e a sociedade brasileira. Embora haja tentativas e tratativas no sentido de combater esse modelo de ação estatal, ainda tem-se que,

O neo-patrimonialismo burocrático também chamado de patrimonialismo moderno é a utilização de práticas sutis de controle e dominação do espaço público, com a cooptação de servidores públicos de carreira que ligados a servidores que são nomeados em condições análogas a desses servidores (anéis burocráticos), desenvolvem relações de favorecimento e clientelismo dentro dos órgãos públicos, voltando o Estado não para a defesa dos interesses públicos, mas sobretudo de interesses privados. É o privado apoderando-se do meio público. (MARTINS, 1997, p. 13)

---

<sup>45</sup>Podemos definir patrimonialismo como uma prática social, cultural, econômica e política com raízes históricas no Estado brasileiro que não estabelece diferenciações entre a esfera pública e a particular no âmbito do Estado. (MARTINS, 1997)

Observa-se que as relações de poder no MEC e no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), se aproxima do neopatrimonialismo burocrático<sup>46</sup>, que se expressou em um neopatrimonialismo político-partidário, pois esteve centrado nas políticas de alianças e nas articulações estabelecidas por um governo de coalizão que buscava constituir sua base de apoio político parlamentar de sustentação inclusive por meio das políticas educacionais propostas (MARTINS, 1997). Nesse sentido,

O clientelismo repousa num conjunto de redes personalistas que se estendem aos partidos políticos, burocracias e cliques. Estas redes envolvem uma pirâmide de relações que atravessam a sociedade de alto a baixo. As elites políticas nacionais contam com uma complexa rede de corretagem política que vai dos altos escalões até as localidades. (NUNES, 1997, p. 32)

Essas relações clientelistas e neopatrimonialistas que envolvem prefeitos, governadores, deputados federais, senadores e dirigentes do MEC entre outros, se estabeleceram constituindo um contraste entre o corporativismo<sup>47</sup> com o clientelismo se amalgamando em um processo de organização das relações de poder no próprio Ministério, sobretudo na liberação de políticas públicas de transferências voluntárias<sup>48</sup> dos recursos da educação para a expansão da Rede Federal.

Essas relações foram estabelecidas de forma assimétrica, já que os espaços para o diálogo interinstitucional eram pontuais e limitados. Assim, diferentes aspectos da gestão no MEC influenciam a Rede Federal e estabelecem pontos de aproximação entre as práticas de gestão institucional que são exercidas no cotidiano do IFG.

## **2.2 A Gestão Institucional após a criação dos Institutos Federais: o IFG**

---

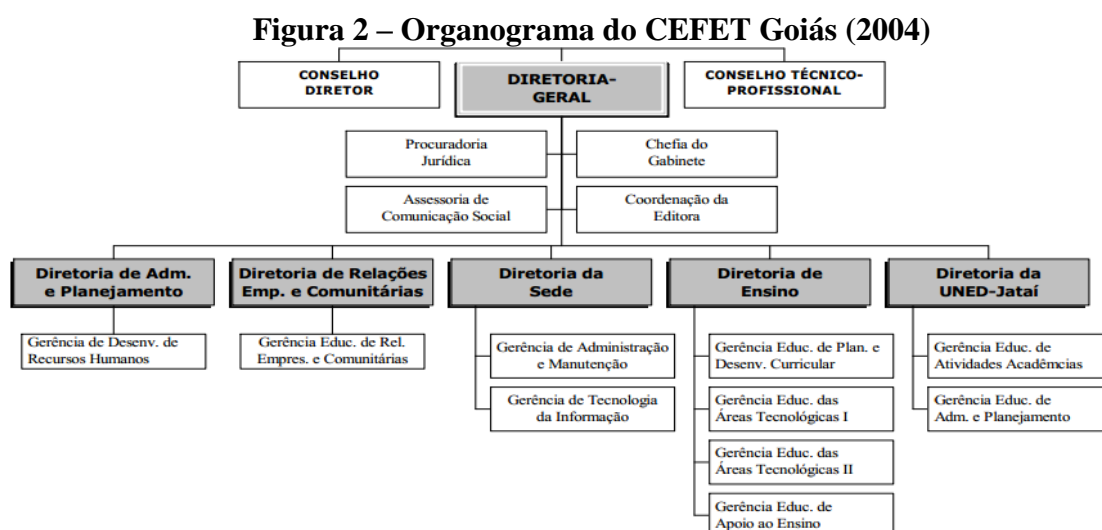
<sup>46</sup>O neopatrimonialismo burocrático pode ser entendido a partir do seu “caráter dissociativo entre política e administração constitutivo dos processos de construção da democracia e da burocracia. É indício da recorrência e persistência de uma cultura de modernização nacional patrimonialista”. (MARTINS, 1997, P. 1)

<sup>47</sup>Corporativismo é um conceito que remete a práticas políticas de uma organização, que tem como objetivo se fechar em si mesma ou para um grupo social distinto, atendendo aos interesses de si mesmo e aos seus privilégios.

<sup>48</sup>Transferências voluntárias são os recursos financeiros repassados pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios em decorrência da celebração de convênios, acordos, ajustes ou outros instrumentos similares cuja finalidade é a realização de obras e/ou serviços de interesse comum e coincidente às três esferas do Governo. (Portal do Tesouro Nacional)

Nesse tópico iremos apresentar a estrutura de gestão institucional do IFG, buscando fazer a contextualização com a estrutura herdada do CEFET Goiás, especificando como se organiza as relações de poder nessa instância da administração federal, compreendendo como se articula a gestão Institucional no seu âmbito.

A estrutura do CEFET Goiás no período anterior a expansão iniciada em 2007 (Campus Inhumas), era apenas de dois campus, possuía na unidade sede (atual campus Goiânia) 12 cursos técnicos e 10 cursos superiores de tecnologia. A UNED de Jataí possuía 3 cursos técnicos e 2 cursos superiores de tecnologia. Totalizando 15 cursos técnicos e 12 cursos superiores de tecnologia. A estrutura organizacional naquele momento era relativamente simples, conforme pode ser visualizada por meio da Figura 2.



Fonte: Relatório de Gestão do CEFET Goiás – 2004.

No processo de transformação de CEFET Goiás em IFG, no final de 2008, o Diretor-Geral à época, assumiu na condição de Reitor *pro tempore*, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008. Em março de 2009 foi realizada eleição para Reitor do IFG com mandato de 4 anos. Conforme o artigo 12 dessa Lei, a eleição para Reitor se deu com “o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente”.

No formato estabelecido pela Lei nº 11.892/2008, os diretores-gerais dos novos campus da expansão da Rede Federal, eram nomeados pelo Reitor para cuidar de toda a fase de implantação. Atuavam nas tratativas para definir o terreno a ser doado pelas prefeituras, cuidavam da escolha e oferta dos cursos e a definição dos cargos de professores a serem

concurados, estruturavam todo o cotidiano da gestão institucional nos contextos onde atuavam.

Demonstra-se assim a expressão do neopatrimonialismo nos processos de organização do IFG, onde as relações de autoridade e mando são validadas e crivadas de um legalismo que permite aos dirigentes encontrar de certa forma, obediência e gratidão em ordens expedidas. Em uma relação também clientelista, onde os interesses dos diretores-gerais são atendidos pela Reitoria, consolidando assim, convicções, anseios e mandos dos que estão no poder, ao estabelecer as formas tradicionais de dominação do Estado que subsistem no cotidiano da gestão institucional.

O cargo de diretor-geral dos novos campus, por ser de livre nomeação do Reitor, não passa por uma seleção com critérios definidos publicamente, uma vez nomeado, não apresenta um planejamento prévio para as ações de implantação, sendo que parte dos diretores-gerais, oriundos na grande maioria do corpo docente, sequer possuía experiência anterior de gestão que justificasse tal nomeação para o cargo.

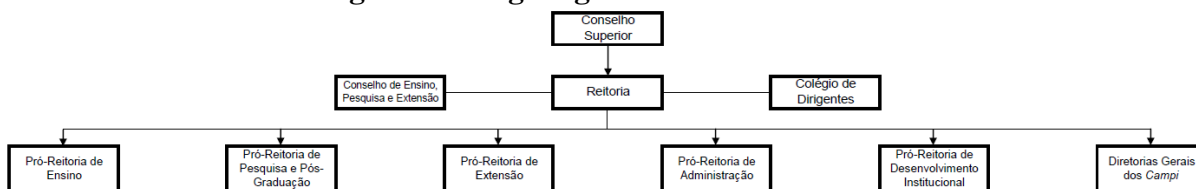
Ideologicamente os diretores-gerais assim como os pró-reitores estão alinhados com o Reitor, uma vez que a lei prevê o critério de livre nomeação e exoneração para esses cargos. Os novos campus passam a ter eleição para Diretor-Geral após o quarto ano de funcionamento desses. No IFG (meados de 2015), 9 dos 14 campus ainda não realizaram eleição para Diretor-Geral. Nesse sentido, as relações de poder tendem sempre por confirmar os interesses políticos do Reitor nas instâncias de consulta e decisão da Instituição, o que torna esses processos, em alguns momentos, protocolar.

Assim, a influência do Reitor também se faz sentir na organização desses novos campus, uma vez que a Reitoria controla parte de suas ações, sejam orçamentárias, liberação de vagas de técnico-administrativos e docentes, organização de concursos, licitações diversas, escolha de cursos por meio da Pró-Reitoria de Ensino, independente do diretor-geral ser nomeado ou eleito, consolidando no IFG a expressão do autocratismo que permeia as relações de poder estatal no Brasil.

Conforme prevê o artigo 10 da lei nº 11.892, de 2008, no § 1º, “as presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal” (Presidente nato também do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), conforme pode ser visualizado na Figura 3 (Organograma Sintético do IFG). Portanto, a lei estabelece a figura do Reitor como instância de controle e decisão com poderes exacerbados dentro da estrutura organizacional do IFG, o que se confirma pela definição dessas estruturas de poder.

Se não fosse assim, a definição da presidência dessas instâncias poderia ser realizada com eleições internas.

**Figura 3 – Organograma Sintético do IFG**



Fonte: Relatório de Gestão do IFG de 2014.

Da parte do MEC/SETEC a prioridade imediata era a fiscalização financeiro-orçamentária e do cumprimento do cronograma de implantação de novos campus, estabelecido no lançamento de cada fase da expansão da Rede Federal. Os encaminhamentos desse processo eram realizados pelo Ministério a partir do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)<sup>49</sup>, congrega todas as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Nesse sentido nos relata o servidor do MEC<sup>50</sup>, avaliando a expansão da Rede Federal,

Em 2005/2006, o setor da expansão da Rede Federal na SETEC/MEC era, predominantemente, formado por arquitetos e engenheiros. Talvez, ainda hoje o seja. Com isso, a política foi se desenvolvendo em termos de infraestrutura, mas do ponto de vista pedagógico o acompanhamento do MEC era praticamente nulo. (SERVIDOR DO MEC, informação verbal, mar. 2015)

Pela própria lógica do entendimento da legislação, a autonomia prevista na lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892 de 2008) estabelecia que o processo de implantação, a escolha dos cursos, a constituição de áreas acadêmicas, a oferta de pós-graduação, a definição dos cursos de tecnologia ou de bacharelado, a oferta de formação inicial e continuada, eram atribuição da Reitoria e dos diretores-gerais de cada Instituto Federal.

Conforme pode ser confirmado pela sua lei de criação no parágrafo único do artigo 1º, “as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de

<sup>49</sup> O CONIF congrega todos os reitores dos Institutos Federais do Brasil. É uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas para a Rede Federal em parceria com o MEC.

<sup>50</sup> Conforme indicado no quadro 2 “Instituições, Código de Anonimato, Tempo de Atuação na Função e Formação Acadêmica” na página 27.

autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” (p.1) Ainda no Art. 2º no § 3º, “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial.” (p.1)

Existe no IFG a compreensão dessa autonomia de gestão, que não é absoluta, mas estabelecida dentro de limites delimitados, porém, mesmo essa emancipação controlada, não se consolidou no sentido de permitir uma organização da Instituição a partir da constituição de identidades regionais dos campus, em concretização de ambientes efetivamente democráticos, de cumprimento de suas funções sociais mais específicas, na estruturação de um planejamento estratégico capaz de consolidar sua identidade social conforme preceitua o PDI. Para o Dirigente C,

Essa questão do planejamento ela é séria, porque uma vez que o MEC não dispõem de um planejamento, não direciona os Institutos Federais, a Rede Federal a um determinado planejamento, a própria SETEC deixa isso para segundo plano, dá autonomia para os Institutos Federais fazerem os seus próprios planejamentos sem nenhum direcionamento. Da mesma forma, mais ou menos repetindo o que está no MEC, nós replicamos aqui a falta de interação entre as pró-reitorias, então nós também fazemos ações que às vezes poderiam ser ações melhor planejadas, de forma integradora, e às vezes nós fazemos ações pontuais, ações para responder alguns questionamentos imediatos, seja de TCU, então não há um planejamento estratégico, a gente na verdade tem muitas vezes apagado incêndios sem ter um plano de onde nós queremos chegar, de que forma nós podemos chegar, então não há um planejamento institucional onde, por exemplo, a gente tem a cada ano, a cada semestre uma reunião com todos os servidores e cada um colocando quais são suas as demandas, a política de cada pró-reitoria, o que está estabelecido, qual é a meta para aquele determinado ano, a questão da expansão, por que vai se expandir em tal campus, qual os cursos que vão ser colocados lá etc. (DIRIGENTE C, informação verbal, fev. 2015)

Portanto, quando analisamos a estrutura de funcionamento e gestão do IFG, fica evidente que existem possibilidades de se realizar alguns enfrentamentos dos problemas de evasão escolar tomando as decisões no sentido de mitigar tal fenômeno, que se tornou estrutural na Rede Federal, o próprio modelo de autonomia de gestão do MEC em relação aos Institutos Federais permitiria que se constituíssem essas ações.

Atualmente (2015) o IFG possui, conforme previsto na Lei 11.892 de 2008, uma estrutura organizada a partir de Órgãos Colegiados. O Conselho Superior de caráter consultivo e deliberativo é o órgão máximo de decisão do IFG; O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria e do Conselho

Superior e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, consultivo em questões referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa estrutura ainda está em consolidação conforme previsto nessa Lei. O Conselho Superior sofre grande influência e interferência em suas decisões do Reitor, seu presidente nato. A Instituição não conseguiu consolidar essa instância, de fato, como um instrumento colegiado de tomada de decisões, com escuta a diversos setores que compõe a vida acadêmica e com representação da sociedade civil organizada. Ao se analisar as atas<sup>51</sup> desse Conselho, se verifica uma atitude, por vezes, confirmatória por parte dos seus membros das proposições realizadas pelo Reitor, o fato de ser Presidente nato, pode ter contribuído para consolidar esse quadro ao longo desses anos.

O Colégio de Dirigentes (composto por todos os diretores-gerais de campus e os pró-reitores, tendo o Reitor como presidente), embora seja uma instância consultiva, conforme a Lei de criação dos Institutos Federais, no cotidiano da Instituição realiza os debates e baliza os encaminhamentos institucionais, não documenta suas deliberações em ata ou outro documento equivalente.

Da maneira como está organizada, suas decisões não estruturam uma política de mediação das relações de poder na Reitoria, pois não há encaminhamento formal do que é decidido nessa instância, embora, no cotidiano do IFG, suas deliberações sejam delegadas aos Pró-Reitores e ao Reitor, não estabelece princípios reguladores para que as decisões no âmbito desse Colégio sejam realizadas conforme o consenso firmado entre seus membros.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex), órgão consultivo, tem sua estrutura composta por 45 membros titulares, além dos suplentes, uma estrutura que reflete a representação de todos os campus da Instituição. Nos primeiros anos de atuação (constituído em 15/06/2010), conforme pode ser confirmado por meio de suas atas<sup>52</sup>, foram realizadas poucas reuniões e com periodicidade variada (foram 2 em 2010; 4 em 2011; 2 em 2012; 2 em 2013 e 5 em 2014), sobretudo cancelando propostas advindas da Reitoria.

A partir de 2014 começa a ser conduzida uma série de aprovações de minutas de regulamentos no Conepex, propostos pela Reitoria e, algumas delas, pelas 3 câmaras setoriais (Ensino, Pesquisa e extensão) previstas no seu Regimento Interno, que se propõe a funcionar como instâncias de debate e proposições. Nesse sentido começa a ser constituída uma institucionalidade dos processos de organização e funcionamento desse Conselho, porém muito influenciado pela estrutura de gestão da Reitoria, sobretudo, das proposições advindas

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://ifg.edu.br/index.php/atas>> acessado em abril de 2015.

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://ifg.edu.br/index.php/atasens>> acessado em abril de 2015.



da Pró-Reitoria de Ensino. Nesse sentido, o Servidor C ao avaliar a expansão e a gestão do IFG analisa que,

Estamos num momento de transição, dando passos para um modelo de gestão democrática, que ainda é restrito, que são os colegiados e conselhos como atores sociais da própria Instituição, mas essas decisões unilaterais que às vezes os gestores, especialmente os gestores com maior poder de decisão tomam dentro da Instituição não são transmitidas como autoritárias, pois se tem um esforço em colocar isso por trás de uma legislação, por trás de uma resolução, por trás de um conselho, mesmo dentro dos conselhos. A gente percebe também que existe um direcionamento a respeito de questões, a respeito de decisões que são tomadas, às vezes pelo peso da palavra de um gestor ou por acordos ou relações que se tem que às vezes nós nem conhecemos, às vezes ele indica um diretor para um campus com alguma relação que a gente não conhece, aquele diretor do campus vai para um conselho e ele toma uma decisão que se alinha a do Reitor, isso é de certa forma uma decisão autoritária dele porque ele usa das possibilidades de poder que ele tem para corroborar com a opinião dele, só que isso não é explícito, isso é velado. (SERVIDOR C, informação verbal)

As comissões permanentes de apoio à gestão institucional da Reitoria são: a Comissão Própria de Avaliação (CPA), conduz os processos internos de avaliação da Instituição; A Comissão de Ética (CE), responsável por orientar e aconselhar sobre a ética profissional do servidor público; Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos (CIS), responsável pelo acompanhamento de carreira dos técnico-administrativos e a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), responsável pelo acompanhamento da carreira dos docentes.

A CPA teve vários problemas de atuação ao longo do período de estruturação do IFG. De 2007 a 2012 não houve produção de relatórios de Autoavaliação Institucional, no final de 2012 foi constituída uma comissão responsável pelas avaliações passadas. Foram realizadas de forma a cumprir os requisitos propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formalizando assim, instrumentos burocráticos institucionais, realizando somente a coleta e sistematização dos dados, sendo que a função de escuta e avaliação efetiva da Instituição ficou prejudicada.

Essas avaliações contribuíram pouco como mecanismo de democratização do debate e reconhecimento dos problemas da Instituição, uma vez que só o relatório 2011/2012 apresentou consulta formal a comunidade acadêmica, ainda realizada de forma bianual. Nesse sentido, a CPA busca estruturar-se como instrumento de avaliação e balizador de

encaminhamentos que podem vir a subsidiar um planejamento da gestão institucional, ainda de forma muito insipiente.

A Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e a Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos (CIS), são responsáveis respectivamente por prestar assessoramento ao Conselho Superior e à Reitoria para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente e de técnico-administrativos, enquanto a Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPPIR) acompanhará a política de promoção da igualdade étnico-racial a ser constituída no IFG e a atual política de cotas.

A CPPD e a CIS foram organizadas somente no final de 2014 em um esforço de cumprimento do PDI, ainda sem realizações que possibilitem uma avaliação do cumprimento de suas funções institucionais. Quanto a CPPPIR ainda não foi oficialmente constituída no IFG.

A Comissão de Ética do IFG se constituiu por cumprimento de uma determinação legal estabelecida pelo Sistema de Gestão de Ética do Poder Executivo Federal, vinculada à Comissão de Ética Pública da Presidência da República da Casa Civil da Presidência da República. Seus trabalhos se iniciaram conforme as determinações legais, em outubro de 2012, porém, sua efetivação como instância, só ocorreu no começo de 2014 com a consolidação de uma sala própria e um secretário-executivo exclusivo para o seu funcionamento, conforme previa a legislação, estando atualmente em processo de consolidação, sendo ainda pouco conhecida no cotidiano da Instituição.

A Reitoria é o órgão executivo do IFG responsável, conforme a Lei de criação dos Institutos Federais, pela administração, coordenação e supervisão de todos os assuntos que envolvem a Instituição, é composta pela Diretoria Executiva, Gabinete, Pró-Reitorias, Auditoria Interna e Procuradoria Federal.

As cinco pró-reitorias, são: a Pró-Reitoria de Administração responsável pela gestão administrativa e patrimonial; a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, responsável pelo planejamento estratégico da Instituição e a gestão de pessoal; a Pró-Reitoria de Ensino, que desenvolve políticas de ensino nos diferentes níveis de atuação institucional; a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, responsável pelas políticas de pesquisa, inovação e pós-graduação e a Pró-Reitoria de Extensão responsável pelas políticas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de assistência estudantil e de estágio.

Essas pró-reitorias e o gabinete da Reitoria começaram a se consolidar administrativamente a partir de 2012, quando houve concursos para diversos cargos<sup>53</sup> com contratação de quadros técnicos a partir das nomeações de servidores especificamente para a Reitoria, além de professores de diversos campus lotados em cargos de direção e assessoramento. Esse processo não se consolidou, ainda padece de uma melhor definição dos cargos e uma organização mais racionalizadora das rotinas de trabalho que possibilitem um efetivo aproveitamento dessa força de trabalho, que embora exista em quantidade razoável, não se estabeleceu um planejamento dessas funções que permita sua consolidação.

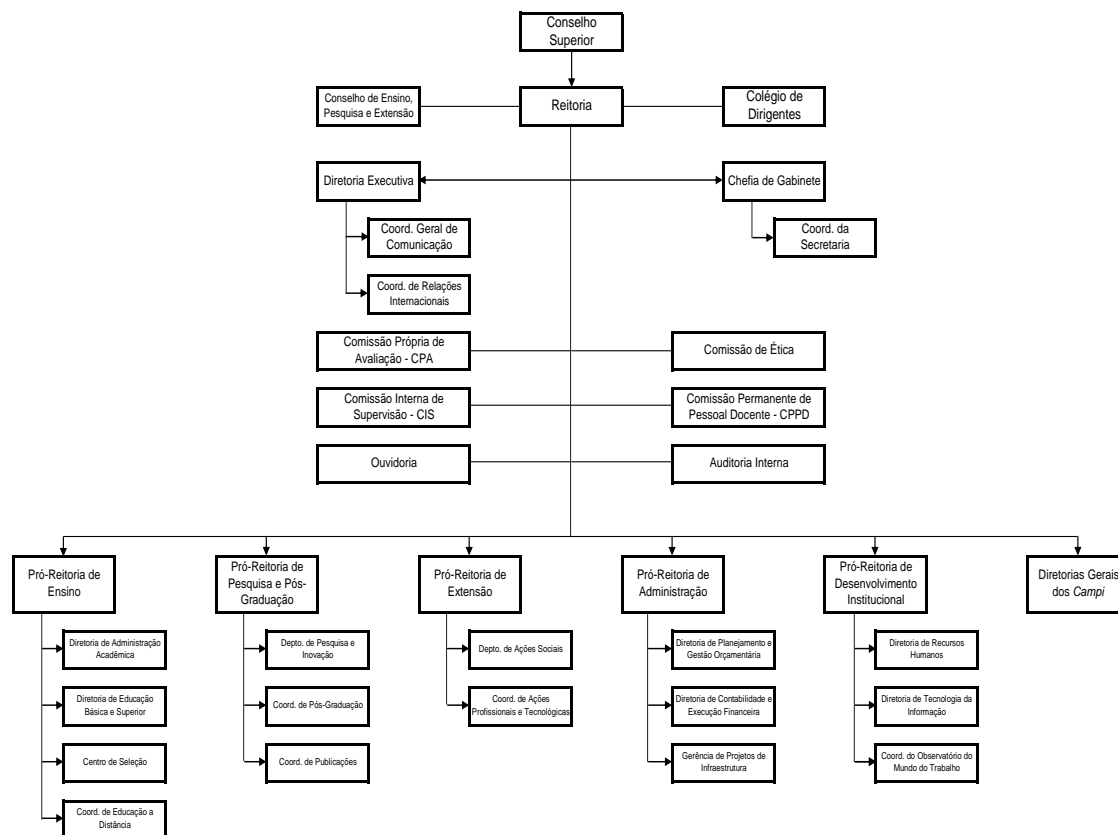
No IFG esse modelo autocrático de gestão se estrutura a partir de um conjunto de relações que vão sendo construídas em torno das estruturas de poder estabelecidas na Reitoria. O Reitor agrega atribuições propostas pela Lei de Criação dos Institutos Federais, normas internas, regulamentos, portarias e resoluções, que vão concentrando poder e constituindo uma institucionalidade autocrática (conforme analisado nos subtítulos 3.6, 3.7 e 3.8), que pode ser visualizada no organograma institucional, mas também em toda essa legislação que vai consolidando esse processo.

Conforme pode ser visualizado pela Figura 4 – Organograma Institucional do IFG.

---

<sup>53</sup> Foram contratados para a Reitoria: Psicólogo, Contador, Assistente Social, Programador Visual, Produtor Cultural, Analista de Sistema, Técnico de TI, Técnico em Contabilidade, Técnico em Assuntos Educacionais, Arquivologista, Biblioteconomista, Engenheiro de Segurança do Trabalho, Engenheiro Civil, desenhista, Economista, Técnico em Edificações, Técnico de Segurança do Trabalho, Nutricionista, Redator, Revisor, Jornalista, Auditor, Contabilista, Administrador, Assistente em Administração, Administrador de Edifício e auxiliar em Administração.

## Organograma Institucional



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG – 2014.

Quanto à estrutura organizacional dos campus (incluindo o Campus Inhumas) é composto, conforme o PDI do IFG, por órgãos Colegiados e órgãos executivos, compondo uma estrutura que já dispõe de regulamentos e resoluções que disciplinam seu funcionamento.

O Conselho de Campus do IFG (Concampus), de caráter normativo, consultivo e deliberativo, foi idealizado para prestar apoio e democratizar o processo decisório em cada campus.

Ainda não iniciou suas atividades nos campus, estando em processo de estruturação nos moldes propostos pela resolução do Conselho Superior (006 de 23 de março de 2015). Pode vir a se constituir em um importante instrumento de democratização das relações entre as instâncias diretivas dos campus, com representação de diferentes segmentos da comunidade acadêmica, porém, não havendo o devido engajamento do campus, poderá se constituir em mais um instrumento de legitimação autocrática se for somente ratificador das decisões da Reitoria e do Diretor-Geral.

O Conselho Departamental (CD) representa as Coordenações de Cursos, segmento dos técnico-administrativos e estudantes, é uma instância que padece de uma estruturação e um modelo de organização mais efetivo, embora esteja ratificada no PDI como instância de participação que se reuniria com determinada regularidade e deliberaria questões relacionadas ao cotidiano da vida acadêmica dos docentes e até seus aspectos administrativos, ainda não se consolidou para exercer suas atribuições, padece da ausência de um regulamento e da mobilização dos servidores.

O Conselho Departamental embora possua atribuições bem definidas, por vezes, decisões que impactam e deliberam a gestão acadêmica são tomadas pelo Diretor-Geral e o Chefe do Departamento sem a devida consulta a esse Conselho, não existem ainda uma regulamentação mais incisiva que garanta seu funcionamento como instância de consolidação democrática do IFG.

O Colegiado do Departamento de Áreas Acadêmicas (CDAA) é uma instância consultiva sobre as questões acadêmicas e administrativas, congrega a representação dos estudantes e o conjunto dos professores e técnico-administrativos que compõe o Departamento de Áreas Acadêmicas de cada campus, é uma reunião ampliada de todos os servidores lotados no Departamento, possui organização ainda muito insipiente. Poderia consolidar a democratização das decisões acadêmicas e de gestão, uma vez que tem ampla representação docente, discente e técnico-administrativa, porém não há espaços institucionais para sua organização.

Nesse sentido, o Servidor C afirma que existe nesses conselhos uma predominância dos servidores docentes, inclusive ocupando boa parte dos espaços de gestão, expressão que pode estar ligada, por um lado, a uma dificuldade de engajamento efetivo por parte dos técnicos administrativos e, do outro, por uma expressão do corporativismo dos docentes, que predominam nos diversos cargos da gestão nesses campus. Quando perguntado quanto a gestão democrática praticada na Instituição em relação ao PDI, ele afirma que,

[...] o Campus tem tentado avançar na consolidação do Colegiado do Departamento e no Conselho Departamental, só que essas duas instâncias ainda é muita habitada pelos docentes, ela não é habitada pelos técnicos administrativos, ela também não é muito habitada pelos alunos, e daí não é só por falta de interesse desses atores, é por falta de espaço e convite, isso nós estamos tratando da comunidade interna do Campus, quando a gente vai falar de comunidade externa do campus eu percebo que existe um diálogo que não é de consulta, mas é um diálogo maior, com a comunidade empresarial da cidade, os donos de indústria, os donos de comércio, esse diálogo ainda existe, mas o diálogo ainda é muito pouco com os pais dos

alunos, com os moradores da região do campus, os moradores da cidade, fazemos muito pouca audiência pública a respeito da criação de cursos, da região, do que a população espera do nosso Instituto, e quando a gente fala, de gastos, no aspecto do financiamento da Instituição isso é pior ainda, às vezes nem os docentes tem possibilidade de discussão do financiamento da Instituição, para onde vai o recurso, no que vai ser gasto e no que não vai ser gasto, então quando a gente trata das questões pedagógicas e operacionais da Instituição o nível de democracia é pequeno, quando a gente fala do aspecto do financiamento da escola ele é quase inexistente, as decisões são tomadas no âmbito de direção do Campus e no máximo da chefia de departamento. (SERVIDOR C, informação verbal, fev. 2015)

O Fórum de Representantes de Turma (FRT), previsto no PDI como instância de representação estudantil, ainda não foi estruturado no cotidiano dos campus, deveria servir para levantar as demandas, avaliar os avanços e mediar as insatisfações discentes, porém convive com dificuldades quanto a efetiva organização estudantil nos diversos campus, inclusive no Campus Inhumas.

Nesse sentido, há uma percepção da centralidade das ações de gestão com pouco espaço de diálogo nos campus, os próprios instrumentos legais de escuta previstos no PDI são ainda insipientes como orientador de uma ação democrática permanente. Conforme analisa o Servidor C quanto a questão da gestão institucional democrática do campus em relação a Reitoria,

A perspectiva de democracia tanto do Campus Inhumas, quanto do Instituto ela é extremamente infantil ainda, nós precisamos avançar demais, nós temos uma perspectiva de gestão representativa e essa gestão representativa parece que é atribuído um poder além do que ele deveria ter. Então o Diretor-Geral ele toma decisões pelo campus, o Chefe de Departamento toma decisões pelo campus, sem consultar os órgãos colegiados, temos decisões que ainda são unilaterais de pró-reitores, de diretores da Reitoria, às vezes até do Reitor. (Servidor C, informação verbal, fev. 2015)

Também encontra-se no estudante uma postura crítica em relação as instâncias consultivas do Campus Inhumas, o que é representativo para se compreender esse processo, o que confirma uma percepção do estudante dos problemas relacionados a democratização das instâncias e a ausência de consolidação de mecanismos de escuta e participação efetiva da comunidade acadêmica. Quanto ao funcionamento dos Conselhos o estudante afirma que,

Assim, a gente que é estudante, se sente um tanto quanto desrespeitado nas reuniões de Conselho Departamental que tem no Instituto, nas próprias

reuniões onde a gente que é representante comparece, o que se percebe é uma falta de comprometimento de alguns professores e da própria gestão com esses conselhos. (ESTUDANTE, informação verbal, fev. 2015)

O próprio Dirigente A, ao ser indagado sobre os problemas relacionados a democratização da Instituição, admite que houve falhas na consolidação dessas instâncias, esse reconhecimento confirma o que está demonstrado ao se analisar o PDI que estabelece como meta institucional a consolidação das instâncias de participação democrática, nesse sentido, quando perguntado pela gestão democrática que deveria ser viabilizada pela gestão ele afirma,

Criei mecanismos de diálogo com as instâncias, mas eu acho que na gestão que eu estive a frente por oito anos eu fui ineficiente nisso, talvez sendo generoso comigo mesmo eu não tenha tido tempo que eu queria ter para consolidar esses instrumentos. Fomos engolidos pelo volume de trabalho. (DIRIGENTE A, informação verbal, mar. 2015)

O servidor B também caminha no mesmo sentido da fala do Reitor, de defender que os problemas de consolidação das instâncias poderiam estar ligados a falta de tempo hábil nos últimos anos para se estruturá-las, reconhece o problema, mas o remete a uma questão de menor importância para a gestão. O que evidencia a pouca prioridade dada a essas questões de democratização e escuta da comunidade acadêmica no IFG, que se confirma na ausência de ação política para efetivação dessas questões. Nesse sentido quando questionado sobre a democratização das instâncias do campus ele afirma,

A impressão que eu tenho é que quando o Instituto foi criado o volume de trabalho que isso exigiria na reordenação da Instituição parecia ser grande, maior que a capacidade inicial de absorção dessa demanda, então a gente até hoje encontra-se em defasagem com regulamentos, com definições que gerem a vida acadêmica, a vida do aluno e o funcionamento da Instituição. (SERVIDOR B, informação verbal, Mar. de 2015)

Quanto a consolidação de um planejamento institucional que estabelecesse como foco a materialização do PDI, ainda não foi realizado na Instituição. Nesse sentido, o Dirigente B levanta as questões da carência de planejamento, porém, subdimensiona o problema da incipiente estrutura das instâncias consultivas e executivas nos campus, também não analisa as causas dessa ausência de planejamento para o IFG e seus desdobramentos para a gestão

institucional no cotidiano do IFG. Quanto a avaliação dos mecanismos de planejamento em curso na Instituição, ele afirma que:

[...] no Instituto Federal de Goiás eu acredito que a Reitoria tinha uma elaboração de como esses campus atuariam nessa expansão e pensou um projeto educacional. Nesse sentido, que teve várias disputas, mas que ela de uma forma estrutural, apesar das pró-Reitorias estarem sendo construídas, manteve, produziu uma discussão nos campus, mas tentou de uma forma, como eu diria, de uma forma às vezes autoritária, às vezes de autonomia controlada nos campus definir os cursos, em relação a áreas de trabalho, de atuação na região. Mas o problema principal é que não há um planejamento estruturado ou organizado, na minha visão a gente ainda está aprendendo a planejar, então a gente vai fazendo as coisas à medida que os problemas vão acontecendo e a expansão está aparecendo, e os problemas naquela comunidade estão acontecendo, eu também não vejo esse planejamento por parte do MEC. (DIRIGENTE B, informação verbal, fev. 2015)

Conforme definido pelo PDI, as instâncias executivas dos campus são compostas por um Diretor-Geral responsável pelas ações administrativas e pedagógicas; da Coordenação de Administração Acadêmica e de Apoio ao Ensino, responsável pelas questões ligadas ao ensino e uma Gerência de Administração pelas questões administrativas. Ainda possui Departamento de Áreas Acadêmicas ligada diretamente ao funcionamento dos cursos ofertados.

No cotidiano desses campus o Diretor-Geral cuida, sobretudo, das questões de gestão administrativa, a maior parte dos campus da 1ª, 2ª e 3ª fases de expansão possuem pendências infraestruturais que precisam ser resolvidas, seja na constituição de laboratórios, no término de obras, na questão dos refeitórios, na constituição de suporte para atividades físicas, isso faz com o que esses diretores gerais, no cotidiano da vida acadêmica, transfira para o Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas e as instâncias a ele ligadas, a maior parte das questões didático-pedagógica do campus, participando da vida acadêmica somente por um viés administrativo, o que é um equívoco da gestão.

A questão do corporativismo, como um dos instrumentos de legitimação dos diretores gerais dos campus, corrobora para a compreensão da ausência de planejamento que consolide os princípios do PDI, inclusive simplificando as funções destinadas aos diretores gerais. Abre-se espaço para o clientelismo como elemento que materializa as práticas corporativas, influenciando os problemas de representação das instâncias e do próprio funcionamento do campus, Nesse sentido, o Servidor D do campus Inhumas alerta para os problemas



relacionados a gestão a partir dessa lógica. Quando questionado sobre a gestão democrática prevista no PDI e sua relação com a gestão do campus, analisa que,

[...] não existe uma autoridade que conduza dentro dos princípios da lei, dos estatutos internos e do PDI de maneira adequada o Instituto, não existe alguém que chame para si, seja na função de Diretor-Geral ou em qualquer instância, a responsabilidade de falar: isso tem que funcionar, aquilo tem que funcionar, porque a gente vive uma situação muitas vezes lá, não exclusivamente e nem na maioria das vezes, de corporativismo, os professores pensam seu próprio corpo, uma sensação de desorganização por parte dos alunos, eu acho que existia essa sensação, a questão para mim ali ela não está colocada na questão da democracia, mas sim na questão do corporativismo, como nós viemos de uma experiência política autoritária qualquer um que chame para si a autoridade legal, institucional e da qual ele possui as qualidades necessárias ao exercício dela, inclusive de formação acadêmica, qualquer um que chamar isso para si na legalidade institucional é chamado de autoritário, então se confunde autoritarismo com autoridade, e aí isso abre a perspectiva para o corporativismo. (SERVIDOR D, informação verbal, fev. 2015)

Também para o Servidor do MEC o corporativismo é efetivamente um problema para a gestão institucional na relação com a Rede Federal, corroborando com as afirmações do Servidor D do Campus Inhumas. Efetivamente tem sido evitados maiores direcionamentos que rompam com essa lógica em relação a Rede Federal nas questões pedagógicas e de gestão, quanto a avaliação da gestão democrática, escuta à comunidade e as relações entre o MEC e os Institutos federais, para o entrevistado,

Há uma ausência do MEC no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos Institutos Federais. Um problema grave que tem ocorrido na SETEC é o corporativismo da Rede Federal. Esse corporativismo tem inviabilizado uma relação mais incisiva do MEC junto aos institutos federais. Por exemplo, os institutos não cumprem determinada meta estabelecida pelo MEC. Importante esclarecer que essas Metas, geralmente, são estabelecidas a partir do diálogo com a própria Rede Federal. A partir do diagnóstico que essa meta não foi cumprida, o gestor do MEC, que geralmente também da Rede Federal, não realiza nenhuma ação mais incisiva. Esse tem sido o jogo. Um exemplo mais concreto, no caso do Proeja. (SERVIDOR DO MEC, informação verbal, mar. 2015)

Conforme pode ser analisado em relação as entrevistas, existe praticamente consenso em torno dos problemas causados pela ausência de planejamento e de um ambiente democrático na Instituição. Mesmo os gestores, responsáveis diretos por esse processo reconhecem a deficiência desses instrumentos, há divergência quanto aos motivadores desses

problemas, o que de certa forma justifica esse reconhecimento. Embora justifiquem que estamos em um processo de organização da Instituição não conseguem estabelecer efetivamente os motivadores de uma ausência de diálogo institucional.

Nesse sentido, a ausência de um planejamento estratégico que encaminhe as proposições do PDI e estabeleça responsabilizações se constitui em um problema estrutural da gestão institucional do IFG. A falta desse elemento estruturador das ações abre espaço para desvios no projeto institucional e seu alcance social, permitindo ações corporativas de servidores públicos, que na falta de um projeto norteador das ações institucionais encaminham projetos sem função social definida, inclusive atendendo interesses pessoais, ou de grupos.

### **2.3 A expansão da Rede Federal no Instituto Federal de Goiás: aspectos organizacionais**

O IFG é oriundo de uma das 19 Escolas de Aprendizes Artífices criado por Nilo Peçanha em 1909. Essa escola estava sediada na cidade de Vila Boa, atualmente Cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás. Naquele momento, a Instituição atendia aos cursos de formação para atividades artesanais de forjas, serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria, empalhação, selaria e correaria.

De forma precária, se estruturou buscando dar formação manual a indivíduos trabalhadores considerados inoportunos pelos governos à época, sobretudo filhos de escravos e crianças pobres que circulavam a capital do Estado. (PIRES, 2014)

Funcionou em Vila Boa até a transferência da capital para Goiânia, em 1942, sendo transformada, quando da mudança, em liceu industrial com o nome de Escola Técnica de Goiânia. Fruto das transformações advindas da Era Vargas (1930/1945) e o início da diversificação do perfil econômico do Estado de Goiás.

Em 1965 sofreu novamente uma transformação adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, recebendo a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás. Elemento importante para urbanização goiana que precisava se consolidar como alternativa a antiga capital e se estabelecer como possibilidade de expansão para a industrialização que se consolidava no país.

Em 1988 ocorreu a primeira ampliação com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (Uned Jataí, atualmente Campus Jataí), no esforço de ampliação da formação profissional na região sudeste do Estado de Goiás, que se colocava como referencia na expansão do agronegócio e empreendimentos industriais complementares.

No final dos anos 1990 ocorreu a transformação em CEFET Goiás (1999), a partir desse momento a Instituição começou a ofertar cursos superiores em áreas tecnológicas. Na lei de criação dos CEFETs existia a previsão que eles não iriam ser ampliados pelo governo federal e somente seriam criadas novas instituições, em parceria e sobre a administração dos governos estaduais e entidades do terceiro setor.

O fortalecimento da doutrina neoliberal em âmbito federal colocava a Instituição como elemento de formação profissional complementar à iniciativa privada, que estava sendo induzida via ampliação da educação superior a ofertar cursos superiores de tecnologia, sobretudo, voltados para uma formação superior aligeirada para o mercado de trabalho.

O Estado de Goiás possuía ainda outros dois CEFETs, em Rio Verde (1967) e em Urutaí (1953) e sua respectiva Uned em Morrinhos (1999) e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (1993), que foram transformadas, em 2008, em Instituto Federal Goiano, com oferta de cursos principalmente na formação profissional de base agrícola. Estiveram ligadas, sobretudo, para o desenvolvimento do agronegócio e da agricultura de base empresarial em Goiás que estava em crescimento desde os anos 1980.

Na I Fase de Expansão (2005 a 2007) em Goiás, foi criada a Uned de Inhumas em 2007, retomando obra que havia sido iniciada com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC)<sup>54</sup> e não havia sido consolidada. Iniciava-se aí o novo ciclo de expansão da Rede Federal. Nesse sentido, Castioni (2012) analisa que,

Em passado muito recente, muitas dessas escolas (técnicas) estavam de costas para a realidade local. Nesse ponto, entra novamente a questão da territorialidade. Nós não temos essa figura na nossa estrutura federativa. Precisaríamos ter, mas não temos. O território é uma abstração e um desafio para o nosso planejamento. Muitos dos problemas dos municípios estão além das fronteiras dele e, claro, também as oportunidades. (...) é necessário termos uma figura institucional que ligue um conjunto de municípios que junte instâncias estaduais e que tenha a União presente (...) Como você convence um conjunto de municípios a pensar articuladamente o seu futuro? Será que o Instituto Federal não pode ser essa referência? (CASTIONI, 2012, p.52-53)

---

<sup>54</sup> O PROTEC criado em 1986 no governo José Sarney (1985/1990), previa a construção de dezenas de novas escolas técnicas com o objetivo de constituir polos de formação tecnológica nas várias regiões abrangidas pelo Programa, em sua essência trazia o ranço do tecnicismo-produtivista formador de mão de obra para o mercado de trabalho e a constituição de escolas capazes de atender os setores produtivos mais diversos.

A II fase, lançada em 2007, foi a consolidação desse modelo de expansão, foram criados no IFG, inicialmente, os Campus de Itumbiara e Uruaçu (agosto de 2008). Ainda dentro dessa fase foram entregues mais três campus em 2010: Anápolis, Formosa e Luziânia.

O CEFET Goiás foi transformado em Instituto Federal de Goiás (lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), alterando o formato das Uneds de Jataí, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu para campus do IFG, constituindo em um momento de importantes transformações para a educação profissional e tecnológica, trazendo inclusive no seu bojo a criação de um novo modelo de atuação para a Rede Federal, definindo 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para licenciaturas.

Nesse sentido, a análise do servidor do MEC quando questionado sobre a expansão da rede federal e a criação dos Institutos Federais, identifica questões ainda pouco tratadas nos documentos analisados e nas entrevistas, que é compreender também a identidade dessas instituições pelo viés da flexibilização do trabalho dos seus profissionais e a identidade destes em relação as suas formações, uma vez que atendem a um público diversificado em diferentes graus acadêmicos e modalidades.

Para os idealizadores da proposta, a criação dos Institutos Federais significou um processo inovador, o estabelecimento de outra relação da Rede Federal com a sociedade. Relação educacional que transita da educação básica à pós-graduação. Uma relação mais próxima, mas imbricada no atendimento das demandas sociais. Entretanto, na prática, o que se tem percebido é que os Institutos Federais cresceram, adquiriram um “status” diferente, mas não estão correspondendo às inovações pretendidas. Querem ser universidade e continuam repetindo o que há de pior nas universidades, a arrogância, o distanciamento com a realidade, o “doutoritarismo”. A própria negação da oferta do curso técnico integrado e mesmo dos cursos Proeja demonstram que os Institutos Federais estão se distanciando de uma de suas obrigações sociais que é a oferta de educação básica. (SERVIDOR DO MEC, informação verbal, mar. 2015)

Na III fase que está em conclusão, foram entregues, em 2012, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás; no primeiro semestre de 2014, Campus Goiânia Oeste e Águas Lindas de Goiás; no segundo semestre de 2014, Campus Valparaíso e Senador Canedo.

Ao analisar a expansão, o Representante dos Empresários destaca as demandas ainda não realizadas pelo IFG, em sua concepção, essas instituições deveriam ter uma postura ainda mais voltada para as demandas de mercado. Também reflete sobre o problema da centralidade do ensino na vida acadêmica dessas instituições, que esteve inclusive, presente nas falas e nos documentos analisados, que é a diminuta atividade de pesquisa nos Institutos Federais, porém,

refere-se a uma política de pesquisa utilitária e engajada com o setor produtivo e não a de caráter formativo e acadêmico.

Posso dizer que o IFG ainda não cumpre o papel ao qual naquele momento de criação foi desenhado lá no Ministério, que é um papel que a sociedade brasileira precisa. A gente demanda uma força maior no investimento para pesquisa aplicada e mesmo pesquisa básica, pesquisa generalizada, mas pesquisas que dê alguns resultados a partir de demandas práticas da sociedade brasileira, quaisquer que sejam elas, na área do saneamento básico, ou ambiental, ou tecnológico, não é para ser uma pesquisa que a empresa tem que comprar, não é essa ideia. O IFG não aproveita na integralidade a potencialidade que poderia oferecer, com a estrutura física, laboratórios, oficinas, pessoal, experiência, capacidade, capilaridade, eu acho que não aproveita, então a minha perspectiva hoje é de que, ainda o Instituto é um elemento desconhecido para Federação (FIEG). (REPRESENTANTE DOS EMPRESÁRIOS, informação verbal, mar. 2015)

Essa análise reflete uma visão utilitária que parcela dos empresários tem da educação pública e da pesquisa realizada por essas instituições. Não compreende o papel de função social por elas desempenhadas, vincula a pesquisa acadêmica a algo instrumental para a produção capitalista e ganhos de produtividade do mercado, sendo o Estado o indutor desses ganhos com o financiamento dessas pesquisas.

Quanto aos novos campus, todos eles seguiram um modelo de organização estruturado pela Reitoria, estabelecendo as prioridades de oferta de cursos e realizando contratação de professores. Conforme relaciona o Art. 9º da lei de criação dos Institutos Federais (nº 11.892, de 2008), “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (p. 6).

Alguns problemas são comuns às três fases de expansão do IFG, tais como: decisões tomadas com pouca clareza administrativa e por vezes realizadas com pouco planejamento (conforme confirmado pelas entrevistas e nos documentos pesquisados ao longo deste estudo), as pressões políticas regionais para a oferta de cursos<sup>55</sup>, o fortalecimento nos campus implantados de determinadas áreas acadêmicas em detrimento de outras áreas<sup>56</sup>, com poucas

---

<sup>55</sup> O acordo para doação da área onde funciona atualmente o Campus Uruaçu, inclusive com prédio já estabelecido previa, segundo a exigência da prefeitura, que se ofertasse o curso de Engenharia Civil, o que foi atendido pelo IFG.

<sup>56</sup> Dos seis cursos presenciais com elevação de escolaridade em oferta no Campus Itumbiara, três são na área de eletricidade, com oferta de duas engenharias, Elétrica e de Controle e Automação.

instâncias de participação dos segmentos que se relacionam com o cotidiano da Instituição. Estes fatores estão presentes e caracterizam o modelo de gestão institucional do IFG.

Nesse sentido, o Servidor A, reconhece que o planejamento, quando ocorre, é muito pouco observado pela gestão e tem sido na sua avaliação, um dos causadores da diminuída importância dadas até o momento às instâncias de organização e democratização do campus.

O planejamento da Reitoria eu acho que é muito teórico, eu acho que eles têm uma certa dificuldade de chegar aos campus, e o planejamento do campus, é preciso sentar e fazê-lo coletivamente. Nós precisamos ter mais claro quais são as metas em curto, médio e longo prazo, e nós não temos, o que a gestão do campus quer atingir durante esses períodos, e isso não está claro, está em construção ainda. (SERVIDOR A, informação verbal, fev. 2015)

Há uma percepção por parte dos servidores do Campus, que os processos de decisão foram consolidados no IFG com pouca comunicação e escuta aos servidores. Independente de consolidação ou não das Instâncias, não se realizam debates com a comunidade acadêmica para o estabelecimento de pactuações na gestão institucional no Campus.

Mantendo-se o argumento de que existem problemas na constituição de um planejamento institucional que se materializa em processos autoritários, o Servidor D, quando questionado sobre a avaliação da expansão, reconhecendo essas falhas, analisa que, no processo de implantação dos campus, houve dificuldades de estruturação dos currículos escolhidos para cada curso, em torno das ementas e das prioridades de áreas acadêmicas a serem estruturadas em cada campus. Salienta-se que, embora não seja objeto dessa pesquisa, essas questões impactam diretamente no bom funcionamento dos cursos.

A questão que coloca aí é da relação entre funcionamento pedagógico relacionado à didática e aos cursos, sejam técnicos ou superiores. Não houve o aprofundamento de um debate teórico e metodológico da concepção dos cursos, houve uma apresentação, mas não houve uma problematização para que cada um a partir da sua concepção pessoal de teoria que é aquela que ele assumiu relacionada a concepção presentes nas ementas e na grade do curso pudesse despertar uma reflexão. (Servidor D, informação verbal, fev. 2015)

Também o Servidor C quando perguntado sobre a expansão da Rede e a implantação do campus, segue a mesma linha de análise, ao relatar as dificuldades de implementação dos projetos de cursos que efetivamente consolidassem a educação integrada proposta pelo IFG.

Demonstra que há problemas na condução da gestão, sobretudo os de planejamento, nesse sentido, nos relata que,

O campus ele tem uma grande dificuldade de compreender o ensino técnico integrado. Falo mais do ponto de vista dos docentes, a perspectiva da integração curricular, a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a perspectiva da formação do trabalhador contemporâneo ela tem dificuldade de ganhar eco na voz dos docentes, tem uma representação a respeito da formação dos estudantes ainda muito atrelada ao tecnicismo, uma necessidade de formação instrumental dos alunos, esse para eles ainda é o elemento identificador da Instituição. (SERVIDOR C, informação verbal, fev. 2015)

A análise do Servidor B, quando questionado sobre a função social do campus, destaca os problemas iniciais da expansão como um momento que pouco a pouco vem sendo superado pela Instituição, o que não é confirmado pelos demais entrevistados do campus. Embora houve uma mudança do Diretor-Geral, que tomou posse em setembro de 2013 em eleições diretas, nas análises das entrevistas realizadas nesse Campus, não encontramos rupturas em relação ao que vinha sendo realizado na gestão anterior. Houve uma certa responsabilização da gestão quanto aos problemas de organização enfrentados pelo campus, mas sem resultados significativos até o momento.

O que eu percebo é que o campus tem pouco a pouco se conscientizado mais da importância de atuar melhor, de estar mais presente na sociedade, ser uma presença mais forte, mais intensa, a gente passou por uma fase aí em que a ideia do campus oferecia um ensino desorganizado, ou uma organização acadêmica que deixava a desejar e isso está sendo revertido pouco a pouco, isso eu vejo como um sinal muito promissor para os próximos anos. (SERVIDOR B, informação verbal, fev. 2015)

As várias entrevistas elencadas nos permite compreender que no processo de expansão da Rede Federal no IFG a questão didático/pedagógica não foi acompanhada pela gestão como prioridade da implantação dos novos campus, o que redundou em diversos problemas, o que pode, de algum modo, estar relacionado e impactar na evasão escolar. Essas questões foram tratadas como algo secundário no processo de consolidação dessas novas unidades, inclusive pela ausência de um planejamento pactuado entre as diversas instâncias da Instituição.

Nesse processo a gestão institucional acaba sendo muito tangida pelos interesses corporativos em curso na Instituição. Como não se estabelece um ambiente efetivamente democrático, também os processos decisórios em curso, por vezes, são demandas estabelecidas por grupos específicos que se articulam dentro desse processo. A própria pesquisa acadêmica realizada nesse ambiente, por vezes, se dirige a uma lógica utilitária e comercial que não necessariamente atende os interesses dos estudantes.

Dentro dessa lógica, embora os Institutos Federais não tenham um Planejamento Institucional com prioridades previamente definidas, a SETEC permeia a expansão e estabelece suas prioridades, embora a Rede Federal não apresente uma estrutura comum que caracterize uma identidade dessas Instituições, todas elas tem se encaminhado para consolidar uma formação flexível do trabalhador, instrumental para o mercado de trabalho, formando em vários níveis de excelência. Segue uma síntese das principais dificuldades apontadas pelos entrevistados e propostas de intervenção na gestão institucional e expansão da Rede Federal.

#### **Quadro 4 – Dificuldades e Propostas de Intervenção Apresentadas Pelos Entrevistados (Expansão da Rede Federal e Gestão Institucional)**

<b>Nível de intervenção</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Principais Dificuldades apresentadas</b>	<b>Principais Propostas de intervenção</b>
<b>Posição Crítica</b>	<b>Dirigente C</b>	Ausência de planejamento	Atender a função social prevista no PDI do IFG em determinado campus com maior número possível de estudantes
		Falta de interesse dos professores pelos cursos ofertados	
		Falta de estrutura de pessoal	
		Falta de planejamento do MEC com os IFs	Ter servidores em horários alternativos para atender alunos que possuem algum tipo de dificuldade escolar
		Campus com baixa capacidade de atendimento/grande evasão escolar de estudantes	
		Falta de política institucional para combater evasão escolar	
	<b>Servidor C</b>	Perspectiva de gestão institucional que atribui poder além do necessário a alguns dirigentes dentro dos campus	Estabelecer diálogo entre servidores para desenvolver projetos voltados para a consolidação da Instituição
		Os dirigentes não possuem domínio técnico de gestão institucional e não estabelecem planejamento para as ações em curso	Atender as necessidades sociais, sempre que possível, da região onde o campus possui atuação
		Visão simplista de alguns colegas que colocam a culpa dos problemas de evasão escolar na falta de divulgação do campus	Construção imediata de uma Gestão democrática com ampla participação da comunidade acadêmica
		Decisões unilaterais e autoritárias que atrapalham o funcionamento dos campus	Melhorar o apoio institucional dado aos cursos de licenciatura
	<b>Estudante</b>	A gestão possui algum planejamento, mas não faz o que está planejado	O IFG possui condições de melhorar o ensino ofertado pela própria estrutura já consolidada
		Falta de comprometimento de professores de algumas áreas	
Má formação e metodologia deficiente de alguns professores, principalmente na área de humanas		Buscar identidade de atuação para cada campus do IFG a partir das demandas regionais	
Ausência de profissionalismo do servidor público no trato com os estudantes			



	Servidor do MEC	O comitê de política de expansão da Rede Federal era constituída principalmente por arquitetos e engenheiros, com isso se obteve mais desenvolvimento em termos de infraestrutura ficando a área didático-pedagógica com deficiências diversas	Discutir formação integral dos indivíduos que ainda está distante dos projetos curriculares das IFs
		Ausência do MEC em termos de fiscalização e construção de uma gestão democrática junto aos IFs	O MEC tem que criar ações para fomentar a constituição de planejamento estratégico nos IFs
	Servidor D	Falta de comprometimento de professores com o campus e o próprio trabalho prestado	Aprofundar o diálogo em torno dos projetos político-pedagógicos dos cursos com os professores, técnicos-administrativos e dirigentes no sentido de melhorar a qualidade dos cursos
		Deficiências de aprendizagem dos estudantes e baixa escolaridade de seus familiares que ingressaram na Instituição	
		Aporte deficiente de profissionais da área de Psicologia, Pedagogia e Assistente social	
		Concepções pedagógicas inadequadas	
Posição Moderada	Servidor A	A falta de interesse por cursos na área de licenciatura é nacional e não apenas local	Deve ser feito planejamento para cada campus, sendo que cada um possui uma realidade diferente
		Não existe uma relação democrática entre os campus e a Reitoria	
		O planejamento da Reitoria quando ocorre é muito teórico, não há aplicabilidade nos campus	Realizar um mapeamento sociocultural dos alunos no intuito de identificar as dificuldades que eles possuem
	Dirigente B	A expansão da Rede Federal não seguiu um planejamento claro entre o que a Reitoria queria e que o MEC definiu em Lei	Um campus inserido no contexto local onde foi implantado possui uma melhor ligação com a comunidade, podendo consolidar pesquisa e extensão melhorando assim a qualidade do ensino
		Não existe um planejamento estruturado ou organizado, os IFs e o MEC estão aprendendo a planejar a expansão da Rede Federal	
		Investir na construção e expansão de infraestrutura não significa melhorar o ensino ou diminuir o número de evasões. É preciso foco no estudante	Ter um planejamento para que o campus integre a realidade da comunidade na região onde foi instalado
Servidor B	Os procedimentos administrativos seguem o mesmo ritmo da época da criação do Instituto, onde as dificuldades eram outras e os métodos de ensino eram outros	Melhorar a forma de ensino oferecido através do fortalecimento da organização administrativa do campus.	
Posição Institucional	Dirigente A	O governo federal retrocedeu em relação à política de expansão da rede federal, priorizando o Pronatec que não realiza o papel emancipatório da educação profissional	O papel social dos IFs é dar profissionalização para uma determinada região carente de formação, melhorando a vida das pessoas
		Não se sabia o que fazer quando a expansão do IFG começou (governo Lula) não existiam servidores capacitados para atender e suprir as necessidades para aquela expansão da Rede Federal que ocorria, sobrecarregando os poucos técnicos existentes	Democratizar rede pública de educação federal
			A educação profissional tem que ser emancipatória e melhorar a vida das pessoas
	Auditor Externo	Êxodo de professores de campus das cidades do interior para a capital ou cidades maiores, o que atrapalha a consolidação dos campus do interior	O objetivo dos IFs é de desenvolver uma região com a consolidação dos campus e a fixação de professores na cidade onde ministram as aulas
		Os IFs devem buscar cumprir as metas do Plano Nacional de Educação realizando um planejamento de curto, médio e longo prazo. Não buscar soluções abruptas e rápidas	Dar melhor qualificação aos alunos que possui uma escolaridade deficiente para poder capacitá-los para o mercado de trabalho
		O Plano de Metas de Gestão assinado entre o MEC e os IFs possui deficiências, existindo lacunas entre objetivos e como chegar obter êxito nele	Fixar professores no interior do país criando estímulos a sua permanência
	Representante dos Empresários	Os institutos Federais nascem com uma característica de ser uma estrutura de ensino, pesquisa e extensão, mas deficiências diversas de organização não permitem ao seu quadro docente desenvolvê-los satisfatoriamente	Especializar os campus por cidades do interior os consolida, possibilitando levar ensino de qualidade para quem necessita, realizando pesquisa e extensão engajada no desenvolvimento regional

		Não se aproveita na integralidade as potencialidades que os IFs tem a oferecer para a sociedade como um todo	Os IFs tem que ter capacidade de formar profissionais com grau de autonomia para integrar o mundo produtivo
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Principais dificuldades elencadas pelos entrevistados: Dificuldades político-partidária, orçamentário-financeira, infraestrutura, técnico-administrativo/docente e técnico-pedagógica/identidade regional.

## 2.4 A dinâmica institucional do IFG a partir dos documentos que tratam da expansão e gestão

Quando se analisa os diversos documentos do MEC sobre a expansão da Rede Federal depara-se com o Plano de Acordo de Metas e Compromissos (2009), que é um conjunto de diretrizes realizadas entre os Institutos Federais e, esse Ministério, previa como objetivo a, “estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, mediante as cláusulas e condições estabelecidas” (p.2). Nesse sentido, esse é o principal documento norteador desse órgão em relação as concepções de gestão que deveriam ser encaminhadas pela Rede Federal.

Esse documento estabeleceu uma série de metas e compromissos que deveriam ser cumpridos a curto, médio e longo prazo. No tocante as suas cláusulas, definia critérios de eficácia a serem cumpridos pelos Institutos Federais, que deveria ser medido pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas, sendo que tacitamente reconhecia a evasão escolar como problema estrutural da Rede Federal e concebia com essa estratégia instrumentos para mitigá-la.

O Relatório de Gestão da SETEC/MEC é um documento de caráter obrigatório a ser realizado para prestação de contas e apresentação dos trabalhos e resultados realizados no ano anterior. Este documento pode nos ajudar a compreender as prioridades de atuação estabelecidas pelo Ministério em relação aos Institutos Federais. Analisamos os relatórios de gestão da SETEC/MEC nos anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 (último ano disponível).

Encontramos nos relatórios de 2009, 2010 e 2011 referências ao cumprimento do Plano de Metas. No Relatório de 2009 há a transcrição de grande parte das metas e os compromissos realizados para o seu cumprimento, referia-se também, que o MEC/SETEC buscava cumprir as metas intermediárias estabelecidas para o ano de 2013, sem, contudo, definir ações específicas para a expansão da Rede Federal na sua relação com a gestão Institucional ou evasão. A partir do Relatório de gestão de 2012, não foi feita menção as metas, o documento foi citado somente para justificar a transferência de recursos, mas sem apresentar ou se referir as metas de eficácia do Plano.

O Relatório de Gestão de 2013 prioriza as ações em torno do Pronatec, estabelecendo metas de cumprimento para o Programa, não há mais referencia as metas de gestão específicas para melhoria da eficácia da Rede Federal. O documento Termo de Acordo de Metas é citado uma única vez sem nenhuma observação ao seu conteúdo. Não há mais uma referencia ao acompanhamento das ações de gestão da Rede Federal previstas no referido documento.

O documento intitulado Manual para Produção e Análise de Indicadores da Rede Federal de EPCT produzido em 2012, foi idealizado para dar resposta aos acórdãos<sup>57</sup> que foram produzidos pelo TCU a partir de 2005<sup>58</sup> e que realizaram recomendações à SETEC/MEC para a execução de monitoramento, supervisão e apoio na melhoria da eficiência e eficácia das ações dos programas destinados à Rede Federal. Nesse sentido, a SETEC/MEC produziu esse manual para que os Relatórios de Gestão dos Institutos Federais trouxessem tais indicadores que facilitaríamos esse trabalho.

O Relatório de Gestão da SETEC/MEC, de 2013, faz referencia ao Relatório de Auditoria Operacional do TCU sobre a evasão escolar nos Institutos Federais, publicado em junho de 2012, (Dimensão 1. Ações para a Redução da Evasão – p. 76), porém não citou, ou mesmo sinalizou acompanhamento da parte dos Institutos Federais, nem fez menção aos indicadores que deveriam ser criados conforme estabelecia o documento que orientava sobre a constituição de indicadores em cada Instituição.

O MEC também elaborou o “Plano de Ação Acórdão nº 506/2013 TCU”, que estabelecia um conjunto de ações que deveriam ser realizadas pelo Ministério, em relação à evasão escolar, dando respostas as deficiências apontadas pelo TCU na Rede Federal. Esse Plano resultou em um grupo de trabalho constituído no MEC em 2013 com participação de representantes da Rede Federal, para estabelecer ao final dos seus trabalhos, um documento orientador para a superação da evasão escolar e retenção na Rede Federal. Esse estudo foi concluído, mas ainda não foi disponibilizado seus resultados ou recomendações para a Rede Federal (meados de 2015).

Em relação às ações do MEC no que tange a expansão e a gestão da Rede Federal, percebe-se que há um modelo que permitiu uma autonomia relativa dos Institutos Federais. Embora estabelecesse as linhas gerais de atuação nesse processo, essa autonomia relativa

---

<sup>57</sup> A equipe técnica do TCU realiza auditoria que são processos de controle externo que podem gerar um acórdão. As propostas da auditoria podem ser ou não aceitas pelos Ministros do TCU que em uma reunião plenária consolidam essa auditoria em um acórdão, que normalmente tem propostas e/ou determinações e/ou recomendações para os gestores.

<sup>58</sup> Acórdãos nº 2.267/2005 – TCU/Plenário; nº 104/2011 – TCU/Plenário; nº 2.508/2011 – TCU – 1ª Câmara e nº 506/2013 – TCU/Plenário (iniciada a auditoria em 2011).

permitiu que esses fossem se acomodando aos seus diversos contextos, sem uma identidade de atuação clara, se moldando para atender demandas específicas de cada região, inclusive executando projetos que foram sendo propostos na lógica das demandas empresariais e encaminhadas pelo Ministério, a exemplo do Pronatec.

A autonomia acadêmica dos Institutos Federais que em um processo de resistência e ressignificação dessas instituições poderia fazer cumprir sua função social, inclusive consolidando a formação integral dos indivíduos, (conforme estabelecido tanto na lei de criação dos Institutos Federais, quanto no PDI do IFG), ainda é um projeto distante dessa realidade institucional. Na prática a autonomia é consentida pelo MEC em um modelo autocrático de gestão, sendo encaminhadas na medida das demandas estabelecidas pela formação priorizada pelo modelo econômico industrial-primário exportador e capitaneado pelos Institutos Federais no seu cotidiano.

Em relação às proposições e posicionamentos dos sindicatos em torno da questão da expansão da Rede Federal, da gestão institucional e suas relações com a evasão escolar, encontra-se a documentação na página do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), porém esses temas aparecem de forma muito fragmentada em vários documentos desses sindicatos. Optamos por centrar nossas análises nos documentos do Sinasefe por ser a representação sindical dos professores e da maioria dos técnico-administrativos dos Institutos Federais.

Há muitos documentos dos sindicatos que analisam a expansão da Rede Federal, porém esse estudo concentra-se, principalmente, nos anais dos seminários regionais e seminários nacionais (os produzidos a partir de 2009) do Sinasefe para se compreender as posições desse sindicato sobre expansão e gestão da Rede Federal. Os documentos apontam, de forma recorrente ao longo dos anos, a questão da precarização das relações de trabalho nos novos campus, sobretudo a questão das condições de trabalho e suas relações com o modelo de gestão.

Outro tema recorrente é a questão de relações autoritárias nos campus, identificada em nossas análises como a expressão cotidiana do autocratismo de Estado. Há uma preocupação em muitos documentos produzidos pelo sindicato, que se realize um maior acompanhamento da gestão e crie canais de diálogo em torno da defesa dos servidores. Ainda há um forte debate em torno da democratização dessas instituições, inclusive com criação de um grupo de

trabalho sobre a democratização que concluiu seus trabalhos em 2013<sup>59</sup>. Nos seminários regionais sobre a Precarização da Rede Federal realizados no ano de 2013 o Sinasefe avaliou que,

A arbitrariedade dos gestores das instituições foi o "carro chefe" e o ponto alto dos debates no seminário. Ainda de acordo com os sindicalistas o cargo e ou função dos gestores das instituições salientadas não são avaliadas, o planejamento possui falhas e há politicagem na distribuição de funções gratificadas e recursos, em contrapartida há mais prédios dos institutos federais que estão sendo construídas em alguns estados, sem o menor planejamento possível. (Sinasefe – Seção Sindical Palmas – Documento do Seminário, 2013, p. 2)

Não encontramos uma discussão específica da questão da evasão escolar como problema estrutural da gestão da Rede Federal. O que permite afirmar que esse tema não foi estabelecido como uma demanda das relações sindicais e que merecesse atenção maior do Sinasefe. Os problemas de gestão do MEC e a prática incipiente de planejamento na Rede Federal é um tema recorrente nos documentos do Sindicato, inclusive apresentado em reuniões com a SETEC/MEC. Nesse sentido, o documento ainda destaca que,

[...] percebe-se que a situação vivida pelos IFs não é muito diferente de um estado para o outro. A expansão e a propaganda do governo federal serve apenas como um maqueamento de marketing. Eles são criados sem condições de funcionamento. Por outro lado, se descobriu que a gestão se sustenta em uma prática antidemocrática e com uma prática vergonhosa de assédio moral e abuso do poder. (Sinasefe – Seção Sindical Palmas – Documento do Seminário, 2013, p. 4)

Quando se analisa os documentos produzidos pelo empresariado brasileiro por meio do sistema S, encontra-se na Confederação Nacional da Indústria (CNI), um estudo de autoria do Banco Mundial e reproduzido por essa entidade intitulado, *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*, publicado em 2008, no mesmo ano da criação dos Institutos Federais. Esse documento é citado em inúmeras publicações posteriores das diversas federações estaduais<sup>60</sup>,

---

<sup>59</sup> Conforme documento disponibilizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/pdf>> Acessado em 05/06/2015.

<sup>60</sup> Conforme pode ser confirmado no Portal da Indústria do CNI nas diversas publicações disponibilizadas (CNI, SESI, SENAI, IEL). Disponível em: < <http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes-e-estatisticas/>> Acessado em Maio e Junho de 2015.

inclusive a mais representativa delas, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Nesse documento a CNI reafirma, a partir dos estudos do Banco Mundial, que temos uma baixa produtividade ligada a formação profissional deficiente dos nossos trabalhadores, analisa que somos um país das *commodities* agrícolas e produtor de bens de uso intensivo de matérias primas. Afirma ainda, que a base industrial ainda é pouco diversificada e deficiente de capacidade inovadora. Conclui pela necessidade de melhoria do ambiente produtivo e da capacidade do investimento público com melhor racionalidade dos gastos com educação.

Esse documento reproduz a teoria do capital humano que diz respeito a todas as fases da formação educacional de um trabalhador, passando pela sua saúde e suas habilidades natas até o seu treinamento para o trabalho. Chama-se de capital por que transforma a educação, algo que é fundamental para a constituição do nosso ser, em valor instrumental para o trabalho, equivalendo essa formação a uma máquina, um patrimônio a serviço da produção de riqueza. Nesse sentido encontramos em Souza Filho que,

Nessa perspectiva, contraditoriamente, os objetivos finais da educação passariam a atender aos pressupostos do mercado e as crianças e os jovens seriam o foco do investimento no processo educacional com vistas a produtividade econômica. Essa condição deslocaria a função primeira da educação, de formar o indivíduo crítico participativo e atuante político e socialmente, para a esfera de interesse do mercado e da projeção de realização material futura das pessoas pelo conhecimento funcional adquirido pelo processo de formação profissional em educação. (SOUZA FILHO, 2010, p. 3)

Essa é a lógica que o empresariado busca estabelecer para a estruturação e funcionamento da formação profissional na Rede Federal. Uma formação que seja capaz de melhorar a produtividade do trabalhador tornando-o flexível as demandas do capital. Essa concepção está presente e perpassando a maioria dos documentos dessas organizações empresariais, o que se confirma com a materialização do Pronatec e a própria lógica de funcionamento desse Programa a partir do Sistema S.

No documento do CNI intitulado, *Educação para a Nova Indústria*,<sup>61</sup> de 2007, encontra-se a mesma lógica de orientação para a educação encontrada no documento do Banco Mundial com o conceito de educação vinculada à teoria do capital humano. O conceito

---

<sup>61</sup> Disponível em:

<[http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo\\_18/2012/07/31/1118/20120731200048920991o.pdf](http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/07/31/1118/20120731200048920991o.pdf)>  
acessado em 06/06/2015.

de educação expresso no documento afirma que, “na concepção da indústria, a educação é um pilar para o desenvolvimento sustentável do Brasil, fonte de crescimento e uma das bases da elevação da produtividade” (p. 8). Esse material é importante para se compreender o pensamento empresarial brasileiro expresso nos documentos das diversas federações ligadas a indústria.

Os órgãos de controle, externo e interno, TCU e CGU, realizaram fiscalizações<sup>62</sup> na expansão e orientaram a gestão da Rede Federal. Essas fiscalizações estão focadas em direcionar as instituições a cumprirem seus cronogramas de obras e melhorarem sua eficiência na gestão dos recursos públicos, não houve avaliação didático-pedagógica específica das instituições por parte desses órgãos. São pouco observados nessas fiscalizações as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais (conforme a lei nº 11.892/2008), as fiscalizações cuidaram basicamente de execução orçamentária e uma, especificamente da evasão escolar (506/2013 – TCU/Plenário), tratou muito superficialmente esses outros temas.

Quanto aos documentos do IFG sobre a expansão da Rede Federal e a gestão institucional, foram priorizados nesse estudo as atas do Conselho Superior (Consup) e o PDI. Entre as Atas estudadas, a que se ocupou especificamente da gestão foi a quarta ata<sup>63</sup> do Consup, que tratou do Plano de Metas e traz as posições desse Conselho que, de um modo geral, foram confirmatórias em relação a proposta apresentada. Essa questão não foi retomada ou acompanhada por essa instância em outras reuniões. O próprio Representante do MEC no Conselho Superior compareceu em poucas reuniões, demonstrando o distanciamento desse órgão do cotidiano da Instituição. Conforme essa ata,

[...] foi criada uma Diretoria de Administração Acadêmica, que fará, dentre outras atividades, o acompanhamento e análise dos dados dos processos seletivos, relação candidato/vaga, os índices de evasão e as taxas de conclusão fornecidas pelo relatório. Também, sobre as atividades desenvolvidas pelo Pesquisador Institucional, os altos índices em relação às reprovações, trancamentos de matrículas e evasão, podem sinalizar falta de melhores critérios de seleção para o ingresso dos alunos ou deficiência por parte dos professores. (Ata 4 Consup, p.3, jun. 2010)

---

<sup>62</sup> Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo Nº 23 – CGU; Coletânea de Entendimentos Perguntas e Respostas, Edição Revisada, Brasília, maio de 2013, Gestão de Recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CGU; Acórdãos nº 2.267/2005 – TCU/Plenário; nº 104/2011 – TCU/Plenário; nº 2.508/2011 – TCU – 1ª Câmara e nº 506/2013 – TCU/Plenário (iniciada a auditoria em 2011)

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://ifg.edu.br/index.php/atas>> Acessado em 08/06/2015.

Na maioria das reuniões analisadas o Consup tratou das rotinas institucionais, apreciando e aprovando minutas de Resoluções e autorizando a criação e funcionamento de cursos a partir da aprovação dos seus projetos, em boa parte por unanimidade, quase sempre confirmando o que estava sendo proposto pela gestão institucional do IFG. Inclusive os regulamentos das comissões foram criados com poucos questionamentos em relação ao modelo de representação proposto. No que tange a um papel propositor e orientador da gestão, em poucos momentos isso se fez perceber, inclusive os aspectos de eficiência e eficácia da gestão sequer foram colocados como ponto de pauta desse Conselho.

O PDI foi concebido a partir de um processo de escuta e debate da comunidade acadêmica, com a eleição de delegados que participaram do seu processo de elaboração, fato inédito na Rede Federal, fruto do movimento reivindicativo dos servidores, foi constituído um I Congresso Institucional de Educação no IFG, que foi realizado em fevereiro de 2012 e culminou em uma proposta de Plano que foi aprovada, com alterações, em dezembro de 2013, pelo Conselho Superior.

Esse PDI traz avanços quanto ao sua função social, no primeiro capítulo elenca um conjunto de princípios e valores a serem consolidados pela Instituição ao longo dos quatro anos de vigência desse documento (2012 – 2016). No segundo capítulo, relaciona o Projeto Político Pedagógico da Instituição, também consolida avanços no que tange a formação integral e as possibilidades de inclusão. Do terceiro ao décimo capítulo, excetuando o capítulo 7 que trata da autoavaliação institucional, o PDI elenca aspectos administrativos e operacionais a partir da sua organização acadêmica, não possui inovações significativas.

A Reitoria e os campus do IFG até o momento tiveram dificuldades de operar as propostas elencadas no PDI, não conseguindo elaborar um planejamento estratégico que consiga estabelecer os mecanismos e responsabilizações para o alcance das proposições definidas. Assim, as propostas que necessitam maior debate e requerem a participação do conjunto da comunidade acadêmica para sua consolidação, não estão avançando em seu alcance. A estruturação de ambientes democráticos com escuta e participação ainda está muito aquém do proposto no PDI.

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional responsável pelo acompanhamento e avaliação do PDI começou um trabalho de monitoramento e avaliação desse Plano, a partir da criação de um Núcleo de Planejamento e Estatística, elaborou uma série de indicadores que buscam identificar as dificuldades em torno da sua consolidação, sem contudo, avançar em ações efetivas que permitam sua implementação.



Temos nos Institutos Federais uma falsa impressão que toda a educação produzida nessas instituições é emancipadora. A questão dos mecanismos de aferição e importância do trabalho e sua relação com a qualificação do trabalhador se torna na Instituição a justificativa do cumprimento de sua função social, embora na prática, longe de ser efetivamente emancipadora. Nesse sentido, o PDI do IFG e mesmo os diversos projetos políticos e pedagógicos dos cursos não são capazes sozinhos de produzir os efeitos que uma educação integral deveria produzir, ao contrário disso, também se coloca, em certa medida, a serviço dos interesses do capital, nesse sentido, Marx analisa que,

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. (...) substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX, 2011, p. 97)

A melhoria da qualificação do trabalhador, portanto, não permite necessariamente sua emancipação, pois se articulam novas formas de dominação e de regulação do trabalho. A escolarização do trabalhador não necessariamente realiza sua libertação e emancipação, pois a lógica de dominação e alienação vai se complexificando junto com a evolução dos mecanismos de produção e das instituições de ensino, consolidando nessas instituições interesses tecnológicos do capital.

A análise do PDI nos leva à compreensão de que os avanços proporcionados por esse documento ainda foram pouco implementados no cotidiano da Instituição. Sobretudo, quando se analisa o conjunto das proposições referentes aos princípios, metas, objetivos e a função social, percebermos essas dificuldades. Isso reflete na própria forma que esse documento foi escrito, embora com representação do conjunto da comunidade acadêmica reunidos em um congresso, não conseguiu efetivamente se desvencilhar das contradições estruturais de sua execução. Nesse sentido, buscando-se compreender essa contradição do real concreto encontramos em Marx que,

Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si [...]; depreende-se igualmente que toda a classe que aspira ao domínio, mesmo que o seu domínio determine a abolição de todas as antigas formas sociais da dominação em geral, como acontece com o proletariado, deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal, atuação a que é constringida nos primeiros tempos. (MARX, 2007, p. 18)

Busca-se assim, a partir da compreensão dessas contradições, entender a morosidade dos dirigentes em avançar no debate dessas questões estruturais, que tem relação clara com o modelo de gestão em curso no IFG, centralizador dos processos decisórios, autocrático no seu cotidiano e claudicante na democratização efetiva das instâncias de decisão, enfim, subsumido dentro do sistema capitalista da qual é partícipe. Entender essa situação agrega subsídios para o entendimento dos graves problemas da evasão escolar.

## 2.5 Considerações parciais

A Rede Federal que se consolida no Brasil é herdeira das contradições de gestão pública encaminhadas pela burguesia, sejam elas as elites conservadoras, coronéis, usineiros, fazendeiros, empresários etc, seus diversos dirigentes que estavam no poder ao longo de sua história. Estruturadas pelos processos políticos decisórios em curso no MEC, influenciadas diretamente pelos diversos sujeitos (empresários, servidores públicos, Banco Mundial, sindicatos) que ideologicamente interferem em sua concepção, execução e nas ações do Estado para a educação profissional.

A expansão da Rede Federal iniciada nos anos 2000 sofreu influências dos modelos de gestão em curso no Estado brasileiro, sendo realizada a partir de um planejamento que permitiu estabelecer as prioridades na lógica do mercado e sobre a influência do capital. Não houve da parte do MEC uma política que estabelecesse como se daria e quais seriam as prioridades para a oferta de cursos e eixos tecnológicos<sup>64</sup> que delineassem modelos de atuação para a Rede Federal e que permitissem a construção de uma identidade para além dessa lógica, conforme pode ser concluído pelas análises dos documentos desse Ministério.

Os dirigentes do IFG reproduziram internamente essas práticas de gestão institucional nos moldes propostos pelo MEC e delineados tanto na lei de criação dos Institutos Federais

---

<sup>64</sup> Eixos tecnológicos são eixos aglutinadores de áreas afins conforme estabelecidos pelos catálogos do MEC de cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia.

(lei nº 11.892/2008), quanto na estruturação das instâncias de poder da Instituição, a própria configuração dos Conselhos (Superior e Colégio de Dirigentes), seguem as orientações da legislação do MEC e normas do próprio Instituto que concentram poder nas mãos da Reitoria na figura do Reitor, ficando comprovada pela pouca efetividade dos Conselhos que deveriam ser um dos mecanismos de democratização da Instituição.

No tocante aos cursos de licenciaturas oferecidos no IFG, particularmente o curso de Química do campus Inhumas, padece dos problemas comuns das licenciaturas no Brasil, tais como os baixos salários e prestígio acadêmico atribuído à profissão, a pouca articulação entre pesquisa, formação inicial, continuada e a deficiência dos cursos interferem no processo. Além disso, a ausência de uma modernização curricular que alinhe os aprendizados teóricos às práticas cotidianas da sala de aula, dando-lhe uma significação maior do sentido do aprendizado teórico, ainda é comum nas licenciaturas.<sup>65</sup>

A interiorização da Rede Federal permitiu, mesmo que precariamente, a democratização do acesso aos cursos de licenciaturas, embora não tenha consolidado estruturas para realizar a permanência e a saída dos estudantes com êxito. Há avanços em relação à oferta de educação técnica e superior gratuita, porém com problemas quanto a esses fatores, confirmado pela entrevista do Servidor A, salientando que, “estamos no interior com uma quantidade grande de alunos da zona rural com dificuldade de alfabetização, alguns semianalfabetos, alguns não conseguem acompanhar, e aí o aluno reprova, reprova, e ele acaba desistindo.”

Nesse sentido, os problemas de gestão também são identificados na pouca efetividade das políticas de permanência dos estudantes, não há menção nas atas do Conselho Superior dos problemas envolvendo as licenciaturas ou a educação de jovens e adultos, o PDI do IFG também não faz uma menção de ações para mitigar os problemas comuns identificados nos cursos, embora reafirme metas semelhantes as do Termo de Acordo de Metas.

As diversas instâncias que estão sendo estruturadas no IFG, sobretudo a partir de 2014, poderão representar um avanço na democratização dos processos de gestão atualmente em curso, desde que haja o engajamento do conjunto da comunidade acadêmica. Como representam mecanismos de escuta para os diversos temas que compõe a vida acadêmica e

---

<sup>65</sup> Encontra-se uma ampla bibliografia que debate o tema das licenciaturas no Brasil, entre elas duas publicações recentes da UnB, dentro da coleção Políticas Públicas de Educação, contribuíram para o debate. São o livro de Jussara Dutra Vieira, *Piso Salarial para os Educadores Brasileiros, Quem Toma Partido?* e *Universidade e Educação Básica*, organizado por Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva.

administrativa da Instituição, essas consolidações poderão representar um avanço nos processos de gestão institucional, sobretudo nos campus criados na expansão da Rede Federal.

Para a compreensão dos problemas estruturais da Instituição que refletem diretamente no fenômeno da evasão escolar, se faz necessário constituir processos de democratização do IFG, sendo assim, se faz necessário um esforço do conjunto da comunidade acadêmica, chamada à responsabilidade de forma participativa, para então mitigar esse fenômeno.

A questão do planejamento estratégico de atuação é outro elemento que até o presente não se estabeleceu como prioridade de gestão na expansão do IFG. Embora o PDI apresente um conjunto de orientações em torno da sua função e responsabilidade social, constituindo um perfil institucional de atuação que se pauta pela formação emancipadora da classe trabalhadora, não traz elementos claros para sua materialização. Também o PDI apresenta no seu Projeto Político-Pedagógico uma postura progressista no sentido da formação integral dos estudantes, citando inúmeras vezes ao longo do texto a busca por uma formação *omnilateral* dos indivíduos, mas sem estabelecer os percursos formativos para essa conquista.

A consolidação das orientações do PDI deveriam se dar a partir de um planejamento institucional que materializasse as demandas estabelecidas por esse documento. Embora traga no seu escopo um conjunto estruturado de proposições acerca do ensino, da pesquisa e da extensão, no cotidiano da Instituição essas propostas estão sendo de difícil consolidação dado a própria lógica da gestão até o momento. Sem um planejamento estratégico, construído democraticamente ouvindo as instâncias e a comunidade acadêmica, o conjunto de objetivos e metas do PDI não conseguiu ainda se efetivar em um cotidiano de ações que viabilizem tais proposituras, ficando restrito a projetos pontuais.

Os documentos das diversas instituições que influenciam a expansão e a gestão institucional do IFG permitem analisar que se constituiu na Instituição um ambiente de pouca escuta a comunidade, os diversos segmentos entrevistados demonstram o pouco espaço dado ao diálogo e debate, ficando esse restrito a representações democráticas tais como consultas públicas disponíveis no Portal do IFG, debate no colégio de dirigentes e aprovação no Conselho Superior. Sem realizar, de fato, a partir dos princípios e valores elencados no PDI, a consolidação de um espaço democrático.

A expansão da Rede Federal em Goiás, que no IFG possui nove campus com menos de cinco anos, ocorre com pouco debate em torno da evasão escolar. Com orçamento mínimo garantido, os gestores não discutem esse problema, que na prática impacta no recebimento de recursos da parte do MEC, sobretudo, após o quinto ano. O processo de distanciamento da

realidade institucional em relação a esse fenômeno se materializa nos campus que recebem uma parcela de recursos fixa até o quinto ano de sua consolidação para realizar a estruturação de laboratórios e consolidar a oferta dos novos cursos, depois desse tempo a matriz orçamentária passa ser calculada a partir do número de estudantes.

A gestão institucional do IFG tratou muito pouco da evasão escolar. Embora os gestores tivessem consciência dos problemas relacionados aos estudantes, não se encontra uma decisão política, nem da parte do MEC nem do IFG, portanto, entre a omissão, naturalização e acomodação, não há uma ação efetiva em torno desse fenômeno.

Também fica demonstrado ao longo das análises o delineamento de uma gestão que ainda está muito distante de um modelo democrático de organização, influenciada pela tradição autocrática de gestão pública. O IFG pouco fez para romper com esse padrão internamente, haja vista a pouca consolidação das instâncias e o parco diálogo realizado com a comunidade acadêmica, prevalece uma visão ensimesmada dos dirigentes, que inseridos nessas relações de poder, se distanciam dos reais problemas da Instituição.

Nesse sentido, podemos afirmar que a condução da qualificação da classe trabalhadora, mediante iniciativas como a expansão da Rede Federal, podem ser frutos de avanços das lutas dessas pela democratização do acesso à educação, mas também, por vezes, podem atender demandas das frações da classe dominante hegemônica, com vista a suprir as necessidades de qualificação técnica e profissional e ético-moral que a evolução e complexificação das atividades econômicas exigem, sobretudo os setores produtivos industriais, comerciais e de serviços.

Pode-se concluir que as reformas educacionais, seus planos, programas e projetos, no âmbito da sociedade capitalista e burguesa, expressam as lutas de classes em curso, agregando de forma contraditória e conflitiva, elementos de dominação e de emancipação, de treinamento e de formação integral, objetivamente. O acento ou predomínio dos sentidos de cada um dos elementos é determinado pela correlação de forças estabelecidas entre o capital e o trabalho, no caso do IFG, um espaço ainda em disputa e repleto de contradições.

O capítulo 3 trata especificamente do tema da evasão escolar e sua relação com a gestão institucional, com dados que vão permitir estabelecer uma análise da relação entre esses dois temas no IFG.

## **CAPÍTULO 3**

### **A EVASÃO ESCOLAR NO IFG: A GESTÃO INSTITUCIONAL**

Este capítulo busca compreender a evasão escolar e sua relação com a gestão institucional no IFG. Parte-se das análises dos documentos e das entrevistas que foram feitas com os diversos gestores e servidores que tem relação com a expansão da Rede Federal e a gestão institucional. Nesse sentido, uma série de dados sobre esse fenômeno no IFG foram levantados, bem como buscou-se estabelecer a compreensão desse conceito nas ações dos gestores.

Parte-se da contextualização do Campus Inhumas com a análise das licenciaturas no Brasil e também do curso de química, para que possa ser introduzido o recorte a partir do curso de licenciatura do Campus Inhumas do IFG. Essa opção não impede que se realize os levantamentos e análises da evasão escolar no conjunto dos campus, sobretudo, pelos dados levantados e documentos estudados abrangerem toda a Instituição.

O objetivo específico desse capítulo é compreender os problemas de evasão escolar a partir de suas relações com a gestão institucional do IFG, problematizando-se como os gestores e servidores se posicionam frente a esse fenômeno.

#### **3.1 Análise da implantação do Campus Inhumas do IFG: o curso de licenciatura em química**

O recorte do objeto estudado bem como a metodologia desenvolvida concentra os estudos de evasão escolar do IFG, sobretudo para o campus Inhumas e, dentro deste, prioriza-se o curso de Licenciatura em Química. Essa delimitação se faz necessária para a construção das análises e dos levantamentos de dados. Não se desconsidera as limitações dessa escolha, que se realizou dentro dos limites impostos pela própria natureza do trabalho de pesquisa.

Esse curso foi escolhido por ter sido implantado ainda em 2007, ano de inauguração do Campus Inhumas e contar com o maior índice de evasão escolar entre os cursos de licenciatura em química do IFG. Além disso, as entrevistas foram realizadas nessa unidade, embora buscando-se ampliar sempre que possível os dados e as análises para abranger toda a Instituição.

Conforme dados do Instituto Mauro Borges (IMB) e da Prefeitura de Inhumas, esse Município está localizado na Região Metropolitana de Goiânia (RMG), cerca de 50

quilômetros da capital, possui 47.572 habitantes (censo do IBGE/2010), mais de 60% do seu PIB foi originado do setor de serviços, em segundo lugar ficou o setor de Indústria (cerca de 20%) e, por fim, o setor Agropecuário (16,88%).

Embora com um número inferior de empregados, devido a grande informalidade, a agropecuária é a base da economia, com a produção de alho (que ocupa o primeiro lugar em produção), cana-de-açúcar, arroz, feijão, café, e milho, bem como a criação de bovinos, suínos, equinos, caprinos e ovinos<sup>66</sup>.

A expansão da Rede Federal no IFG se inicia nesse município com o Campus Inhumas em 2007, sendo estruturada ainda como uma Unidade de Ensino descentralizada (Uned) do CEFET Goiás, suas estruturas físicas estavam em fase de construção, quando as aulas se iniciaram. Esse processo marca o início da expansão da Rede Federal em Goiás.

Não se deve desconsiderar a importância da interiorização dessas unidades, o incremento econômico dado aos municípios e aos empresários, as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dessas cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos. No entanto, problemas de evasão escolar vivenciados pela maioria dos campus do interior, atestam que há necessidade de uma avaliação minuciosa dessa política, pois trata-se de recursos públicos da área de educação.

A implantação do Campus Inhumas se diferencia das demais unidades construídas ao longo da expansão da Rede Federal em Goiás. Tendo suas obras iniciadas em 1996, onze anos até sua inauguração, sofreu as oscilações dos encaminhamentos das políticas públicas realizadas por diversos governos em todo esse período de sua construção. Nesse sentido analisa Bartholo que,

A implantação do IFG – Campus Inhumas passou por dificuldades oriundas das mudanças de políticas públicas pelo Governo Federal, especificamente no período do presidente Fernando Henrique Cardoso, que levaram em consideração estudos internacionais realizados por órgãos ligados a instituições financeiras, as quais entendem a educação como mercadoria e como tal deve ser tratada. Tais estudos apontavam que o ensino profissional público era elitista, ineficiente, demorado e desarticulado do mercado de trabalho. (BARTHOLO, 2011, p. 89)

É nesse sentido que se estabeleceu a implantação do Campus Inhumas, sofrendo influências das políticas públicas educacionais em curso no país que foram sendo orientadas a

---

<sup>66</sup> Conforme informações disponíveis no Perfil Socioeconômico de Inhumas. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>> Acessado em 25/05/2015.

partir das necessidades e demandas do capital nacional e internacional, que historicamente tem se articulado no encaminhamento dessas políticas no Brasil.

O Campus Inhumas se insere no contexto local com cursos nas áreas de informática, química e alimentos. Atualmente são ofertados os cursos superiores de Sistema de Informação (Bacharelado), Ciência e Tecnologia em Alimentos (Bacharelado) e Licenciatura em Química. Os cursos técnicos integrados ofertados são de Informática, Agroindústria, Química e Panificação. Ainda oferta o curso subsequente na educação a distância (EAD) em Açúcar e Álcool.

Percebe-se, que embora a cidade tenha uma identidade agropecuária, inclusive com a agricultura familiar que, segundo dados da Prefeitura de Inhumas, representam o sustento direto de aproximadamente mil e duzentas famílias em todo o município, não há ofertas de cursos para o atendimento dessas demandas educacionais. O Campus oferta cursos para o atendimento de demandas do agronegócio, presentes na região, sobretudo, com a produção de cana-de-açúcar e a indústria de alimentos.

Nesse sentido, o campus tem apresentado dificuldades para atrair os estudantes para os cursos atualmente ofertados, que podem ser causados pela baixa divulgação da Instituição na cidade e nos municípios do entorno, pela pouca identidade que esse Campus criou com o município até o momento, pela oferta atual de cursos não atender as expectativas dos estudantes e, ainda, pela ausência de restaurante universitário e moradia estudantil.

Nos últimos processos de seleção<sup>67</sup> (a partir de 2013), a demanda para os cursos de Informática tanto o técnico quanto o superior foram baixas, tendo dificuldades para o preenchimento do número de vagas ofertadas ao término do processo. O mesmo problema ocorreu com os cursos na área de Química, tanto técnico quanto a Licenciatura, em ambos os casos, nos últimos anos de sua oferta, tem ocorrido uma baixa procura de candidatos.

Essa baixa procura pode estar ligada ao fato desses cursos não responderem as demandas de formação do município, sobretudo da população trabalhadora, público alvo dos cursos técnicos ofertados pela Instituição, mas também pode representar a pouca identidade que o Campus construiu com a cidade até esse momento.

As concepções em torno da identidade do campus Inhumas já estavam colocadas desde sua criação em 2007. Os cursos foram estabelecidos buscando-se conciliar a identidade da cidade com o agronegócio, no caso, dos cursos na área de alimentos e química. Sendo que, os cursos na área de informática, foram constituídos em vários campus do IFG, partindo-se do

---

<sup>67</sup> Conforme os dados disponibilizados pelo Centro de Seleção do IFG. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/selecao/> Acessado em: 02/07/2015



pressuposto que esses cursos teriam itinerários formativos amplos e profundidade de demanda em diversos contextos.

A infraestrutura e instalações físicas desse campus ainda estão em fase de consolidação, embora seja um dos primeiros campus da expansão, ainda não possui restaurante universitário ou moradia estudantil, o teatro que poderia ser mais um atrativo para os estudantes, ainda não foi terminado por falta de prioridade da gestão, embora conte com estrutura laboratorial para a realização dos cursos, inclusive com laboratórios na área de química, há ainda problemas com a socialização dos estudantes nesse Campus.

Importante destacar a oferta do curso de Licenciatura em Química, que compõe nosso recorte para as análises sobre a evasão escolar no IFG. Para isso, vamos analisar a constituição desses cursos no Brasil, tratando dos aspectos gerais do seu funcionamento, os problemas e as transformações recentes que esses cursos vêm passando, bem como as especificidades da Licenciatura em Química.

Os cursos de licenciatura se iniciam no Brasil com a formação de professores para a educação secundária, são fomentados desde a reforma educacional de Francisco Campos em 1931. Foram estruturados os primeiros cursos desse grau acadêmico no país para atender as demandas de professores que surgiram de um aumento da procura por ensino secundário, que corresponde hoje, guardadas as devidas dimensões, aos dois anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Este nível de ensino secundário de formação foi iniciado no bojo do processo de urbanização e industrialização que requeria um trabalhador com uma formação geral mínima e, nesse sentido, também o Estado desenvolvimentista estabelecia ideologicamente o que e como aprender, formando sobre medida os professores para essas demandas. (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2004)

Outro fator que influenciou os cursos de licenciatura foi a criação, ainda no final do século XIX, das Escolas Normais, posteriormente transformadas, nos anos 1930, em Institutos de Educação. Equivaleriam ao ensino secundário e foi durante muitos anos a maior fonte de formação de professores no Brasil. Os cursos de Licenciatura partiram dessas experiências, sendo que desse período até os anos 1990 sofreram alterações pontuais ao longo de sua história sem efetivamente passar por uma atualização estrutural desse grau acadêmico.

No tocante a Licenciatura em Química, sua história se aproxima muito do conjunto das licenciaturas no Brasil. Se iniciam a partir de meados dos anos 1930 com os cursos vinculados as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) que tinham sua criação prevista na

Reforma de Francisco Campos de 1931. Nesse sentido, afirma Mesquita e Soares (2010), a FFCL era composta no ato de sua criação, “pelos cursos de: Filosofia, Ciências (com subseções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas) e Letras” (p. 166).

Os cursos de Licenciatura em Química, assim como as demais licenciaturas, ao longo desse processo, de um modo geral sofreram com a ausência de modernização curricular e de conteúdos, prevaleceu, predominantemente, até os anos 1990, o modelo 3+1, que organizava toda a formação técnica específica do curso em três anos, sendo o quarto ano destinado às disciplinas didático-pedagógicas. Nesse sentido, novas diretrizes para a formação de professores que mudassem essa lógica só vieram após a LDB/1996 (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), com um conjunto de medidas que reestruturam várias licenciaturas, incluindo a de química, conforme analisa Mesquita e Soares (2010) que,

Tal situação mostra-nos o quanto questões relativas à formação de professores foram relegadas a segundo plano por sucessivos governos, considerando-se que os primeiros cursos foram criados na década de 1930 e só foram estabelecidas diretrizes para a formação do profissional da educação quase 60 anos depois. (MESQUITA e SOARES, 2010, p. 172)

A LDB/1996 é um momento inicial desse processo, com a obrigatoriedade da formação em Licenciatura superior para o exercício do magistério. Assim, foram inviabilizadas as Licenciaturas Curtas que faziam formação de professores de forma aligeirada, por vezes com baixa qualidade, sendo sua oferta muito difundida em instituições de ensino privadas. Propõem-se, a partir daquele momento, modificações nas instituições formadoras e nos cursos de licenciatura, inclusive mudanças curriculares. Nesse sentido, analisa Gatti,

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357)

O conjunto das mudanças que passaram as licenciaturas de um modo geral se inter-relaciona a processos políticos, econômicos e sociais, que ao longo da história recente do país influenciaram na formação de professores. Os espaços de disputas e conflitos em torno do que ensinar e para que e quem beneficiar com esse ensino, faz parte de um plano educacional maior que se vincula a uma lógica estrutural de um projeto de país, que a fração da classe dominante hegemônica no poder busca estabelecer, num processo pautado por desafios, resistências e contradições.

### **3.2 O Conceito de evasão escolar na Rede Federal e no IFG**

O recorte realizado nesse estudo é o de se compreender o processo de evasão escolar em um viés específico, qual seja, da gestão institucional, apesar de reconhecer-se a dinâmica multifacetada desse fenômeno educacional, que pode ser entendido pela interconexão de inúmeros fatores presentes, porém, pela natureza da pesquisa, foca-se nas questões de gestão institucional.

Quando se analisa a evasão escolar na Rede Federal, depara-se com um fenômeno que é histórico e complexo. Apresenta-se como problema estrutural de seu funcionamento desde as Escolas de Aprendizizes e Artífices permeando todas as configurações dessas instituições, ora com menor intensidade e, em outros momentos, com maior intensidade, mas sempre se apresentando como um fenômeno de difícil compreensão (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005).

Neste momento atual de expansão da Rede Federal, convive-se com dados que permitem uma avaliação de que se trata de um momento de elevação nos números da evasão escolar. Conforme o resultado do levantamento da auditoria operacional do TCU<sup>68</sup> (2012), as taxas de evasão na Rede Federal situavam-se em 53,2% para o ensino médio integrado, 62,5% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), 64,6% para a Licenciatura, 62,5% para o Bacharelado e 57,2% para os cursos de tecnólogo.

Além disso, observam-se situações bem díspares entre regiões e modalidades, como são os casos dos cursos de Licenciatura, cuja taxa de conclusão varia de 74,1% (Região Sul) a 6,8% (Região Centro-Oeste), e de Tecnólogo, com 53,1% na região Nordeste e 20,9% na

---

<sup>68</sup>Auditoria operacional realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional, em consonância com o Plano de Fiscalização do Tribunal de Contas da União para o exercício de 2011. Disponível em: <[http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf](http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf)> acessado em 04/07/2015.

Região Norte. O que demonstra um quadro de alta evasão escolar que necessita ser compreendido buscando-se subsídios no recorte específico da gestão institucional.

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto à retenção e repetência do estudante na escola, a saída do estudante da Instituição, a saída do estudante do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e seu posterior retorno. Enfim, um conjunto de situações que foram sendo estabelecidas como evasão escolar e que poderiam ser definidas como outro fenômeno escolar, causando imprecisões na análise desse fenômeno. (DORE e LÜSCHER, 2011)

Nesse sentido, um conceito comum utilizado pelos sistemas educacionais públicos, define que a evasão escolar se refere aqueles estudantes que entram nos sistemas de ensino como matriculados e abandonam o grau acadêmico que está cursando, não voltando mais no ano seguinte para a Instituição em que se deu sua matrícula para retomar seus estudos. Para Freitas (2007), temos que,

É um fenômeno comum e persistente no sistema educacional brasileiro, tanto presencial quanto a distância, ocorre em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação stricto sensu, em instituições públicas e privadas. Esse fenômeno ocasiona, dentre outras inconveniências, grande distorção idade/série e provocam gastos desnecessários e desperdícios financeiros, materiais e imateriais. Muitos talentos nacionais ficam fora do sistema educacional e, por vezes, sem outra oportunidade de desenvolver-se. A matrícula nacional de estudantes tem aumentado significativamente, mas a evasão persiste, sendo está um das preocupações do Ministério de Educação (MEC) e da sociedade em geral. (FREITAS, 2007, p. 1)

Sobre o conceito de evasão escolar, não se consolidou um entendimento, nem há consenso sobre como deve ser realizado seu registro, inclusive, por vezes, o conceito de abandono (estudante que sai da escola não conclui a série, mas retorna no outro ano ou semestre) se confunde, não há um consenso por parte das instituições de ensino municipais, estaduais ou federais para esse conceito no que tange as políticas públicas de educação profissional.

Para o MEC/INEP<sup>69</sup>, um estudante em situação de abandono é definido quando esse aluno que não foi considerado aprovado ou reprovado (pois não frequentou com sucesso o ano letivo) continua vinculado à escola, já o evadido não mais retorna a instituição, ou seja, a evasão escolar pressupõe que o estudante rompe os vínculos com a Instituição de ensino.

---

<sup>69</sup> Diretoria de Estatísticas Educacionais, Nota Técnica, 004/2011.

Como é um tema controverso e permite imprecisões na sua compreensão, usa-se nesse estudo, para quantificar a evasão escolar no IFG, o que a Diretoria de Administração Acadêmica, em seu memorando circular 38/2014, definiu como um padrão de utilização para esse fenômeno.

Deverá ser aplicado o procedimento de Evasão, quando o estudante deixar de frequentar as aulas, caracterizando o abandono escolar. De acordo com os regulamentos acadêmicos, o estudante terá sua matrícula alterada para evasão quando não renovar a matrícula a cada período letivo e o não comparecimento às aulas por 15 (quinze) dias consecutivos após a efetivação de matrícula. (Memorando nº 38/2014/DAA/PROEN/IFG)

Para as professoras Dore e Lüscher (2011), os principais contextos de investigação e avaliação do problema da evasão escolar se situam em duas situações distintas. Na perspectiva do próprio estudante, que abrange o estudante e as circunstâncias em que estão se dando o seu percurso escolar. O outro é o institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos numa relação de totalidade. Nesse sentido, a autora trabalha a possibilidade de compreensão desse fenômeno nessa mesma perspectiva.

Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola. (DORE e LÜSCHER, 2011, p. 776)

Nesse sentido, a partir dessa problematização pode-se considerar também para o IFG esses dois tipos de engajamento escolar, que é algo essencial para compreender como se dá a evasão escolar e quais as formas de mitigação desse problema escolar grave. Sobretudo, avaliando até que ponto a Instituição sofre influências de um modelo reprodutivista da exclusão e da negação de direitos sociais e raciais que se enquadra nessa análise do engajamento social.

Contudo, reconhece-se a difícil tarefa de estabelecer em quais parâmetros se dá o fenômeno da evasão escolar, que pode ser influenciada por um universo grande de fatores, tanto individuais, os que interferem na vida do estudante e sua família fora da instituição, quanto os institucionais, no que diz respeito ao desempenho da gestão, dos professores e

técnico-administrativos que estão vivenciando o cotidiano dos estudantes, concentra-se nesse estudo o recorte especificamente na questão da gestão institucional.

Nesse processo de problematização da evasão escolar, depara-se com a questão do enfrentamento desse problema por parte dos dirigentes do IFG no cotidiano da gestão institucional. Não tem sido encaminhado dentro dessa lógica, junto aos professores, a questão dos itinerários formativos dos cursos, não se acompanha efetivamente os estudantes e suas singularidades socioeconômicas, culturais e afetivas, os técnico-administrativos também são distanciados da gestão institucional e pouco responsabilizados nesse processo.

Nessa perspectiva, os conflitos entre servidores e a gestão institucional surgem e são pouco compreendidos e, por vezes, desprezados pelos dirigentes, com desdobramentos diretos na questão da evasão escolar. Pouco se debate coletivamente a questão da inclusão e permanência com êxito no IFG e esse fenômeno acaba encoberto e negligenciado, tratado como processo corriqueiro no cotidiano, embora evidencie a dupla exclusão social dos estudantes.

### **3.3 A evasão escolar no IFG e especificamente no Campus Inhumas**

Ao se analisar os dados de evasão escolar no IFG encontram-se índices que variam entre os campus da Instituição. A metodologia utilizada não se propõe a buscar as causas que envolvem o fenômeno como um todo, mas interessa as relações que se estabelecem entre esse e a gestão institucional do IFG, buscando-se compreender as possíveis conexões existentes nesse processo e apresentar uma proposta de intervenção local.

O curso de Licenciatura em Química sofre das vicissitudes das demais licenciaturas do IFG e de certa forma do Brasil, no caso de Inhumas, como esse curso teve oferta de 60 vagas anuais de 2007 a 2012 (atualmente oferta 30 vagas anuais) e não se estruturou para receber estudantes de outras regiões do Estado de Goiás, é possível que haja um esgotamento da procura por esse curso, que tem influenciado também nos problemas de evasão escolar, o que pode ocorrer, por vezes, com esse grau acadêmico, em outros campus do IFG.

Quando se observa a Tabela 2, nota-se que o maior índice de evasão escolar em relação ao número total de egressos é o do Campus Inhumas, com 54,96%. Enquanto para o conjunto da Instituição tem-se 38,98%, o que justifica o recorte do objeto de estudo, permitindo visualizar com clareza esse fenômeno.

**Tabela 2 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Campus do IFG, de 2008/1–2015/1**

Campus	Ingressos	Transferências	Cancelamentos	Evasões	Evasão Total	Concluídos	Matriculados	%Concluído/Ingresso	%Evasão/Ingresso
Goiânia	10478	189	928	3307	4235	1683	4371	16,06%	40,42%
Jataí	2828	226	244	923	1167	524	779	18,53%	41,27%
Inhumas	1854	103	235	784	1019	251	481	13,54%	54,96%
Uruaçu	1828	103	149	519	668	262	795	14,33%	36,54%
Itumbiara	1592	213	86	515	601	235	543	14,76%	37,75%
Anápolis	1825	130	243	492	735	144	816	7,89%	40,27%
Formosa	1533	78	82	410	492	151	812	9,85%	32,09%
Luziânia	1489	20	105	570	675	139	655	9,34%	45,33%
Cidade de Goiás	419	46	28	34	62	31	280	7,40%	14,80%
Aparecida de Goiânia	741	21	34	74	108	49	563	6,61%	14,57%
Senador Canedo	125	0	11	14	25	0	100	0,00%	20,00%
Goiânia Oeste	182	2	4	28	32	0	148	0,00%	17,58%
Águas Lindas	215	1	2	14	16	0	198	0,00%	7,44%
Valparaíso	151	0	4	8	12	0	139	0,00%	7,95%
<b>Total</b>	<b>25260</b>	<b>1132</b>	<b>2155</b>	<b>7692</b>	<b>9847</b>	<b>3469</b>	<b>10680</b>	<b>13,73%</b>	<b>38,98%</b>

Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG

Nota: Evasão Total é a soma dos estudantes em situações de Cancelamento e Evasão no período do ciclo.

Os dados específicos do Campus Inhumas por curso, conforme a Tabela 3, demonstram que, embora haja um alto índice de evasão escolar, o maior entre as unidades do IFG, a relação de concluído/ingresso permanece semelhante ao encontrado para o conjunto da Instituição, cerca de 13%, o que pode ser considerado um índice baixíssimo. O Termo de Metas assinado pela Reitoria do IFG com o MEC previa uma eficácia de 70%, o que está longe de ser atingido quando se olha por essa média que vem se repetindo desde 2008.

Esses dados de Evasão/Ingresso e Concluído/Ingresso, permite constatar, que a partir desses resultados a Instituição deveria tomar providências cabíveis dentro de uma perspectiva de atuação da gestão institucional que viessem mitigar esses graves problemas de evasão escolar. A função social da Instituição está comprometida quando não se tem por parte dos gestores a clareza de se estabelecer políticas construídas de forma participativa para mitigar esse fenômeno no IFG.

Essa perspectiva diz respeito a algumas medidas administrativas que podem facilitar a vida do estudante junto à Instituição e proporcionar sua permanência com êxito. Está em estudo por parte da Diretoria de Administração Acadêmica da Pró-Reitoria de Ensino, uma anistia aos alunos que estão terminando seus cursos e que por algum motivo se evadiram, desde que tenham 90% de carga horária já integralizada, para terem a oportunidade de

terminar os cursos. Outra medida é incluir na matriz curricular a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois os alunos tinham dificuldade de fazer o TCC fora da carga horária regular.

A dinamização do percurso acadêmico dos estudantes com a retirada de pré-requisitos para cursar disciplinas, deu maior mobilidade ao estudante. Ainda, a padronização dos nomes de disciplinas, carga horária e ementas comuns a vários cursos, possibilita que ele curse as disciplinas em outros horários. Também o aproveitamento de diversas atividades tais como monitoria, projetos de pesquisas, Pibic, Pibid etc, como estágio obrigatório exigido na maioria dos cursos técnicos e superiores facilitou a conclusão desses cursos.

Estabeleceu-se a disponibilidade, dentro da jornada de trabalho docente, de 4 horas semanais para o atendimento individual dos estudantes. Também estão em construção 7 restaurantes dentro dos novos campus da expansão no IFG. Ainda, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI) disponibilizará para todas as unidades pelo menos 1 cargo de Psicólogo, 1 de Pedagogo e 1 de Assistente Social para o atendimento dos estudantes. Todavia, essas ações são insuficientes se não estão estabelecidas dentro de uma política efetiva de combate a evasão escolar, da forma que estão sendo constituídas, acabam se configurando como respostas isoladas a esse fenômeno.

**Tabela 3 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Ciclos, no Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1**

Ciclo	Ingresso	Transferência	Cancelamento	Evasão	Evasão total	Concluído	Matriculado	%Concluído/Ingresso	%Evasão/Ingresso
2008/1	184	23	22	75	97	60	4	32,61%	52,72%
2008/2	64	1	3	38	41	14	8	21,88%	64,06%
2009/1	200	17	27	97	124	49	10	24,50%	62,00%
2009/2	115	2	21	72	93	7	13	6,09%	80,87%
2010/1	193	17	40	76	116	45	15	23,32%	60,10%
2010/2	143	1	16	86	102	4	36	2,80%	71,33%
2011/1	195	14	34	82	116	41	24	21,03%	59,49%
2011/2	78	0	8	49	57	0	21	0,00%	73,08%
2012/1	181	10	24	77	101	31	39	17,13%	55,80%
2012/2	75	2	2	52	54	0	19	0,00%	72,00%
2013/1	157	11	27	53	80	0	66	0,00%	50,96%
2013/2	29	0	1	9	10	0	19	0,00%	34,48%
2014/1	113	5	8	18	26	0	82	0,00%	23,01%
2015/1	127	0	2	0	2	0	125	0,00%	1,57%
<b>Total</b>	<b>1854</b>	<b>103</b>	<b>235</b>	<b>784</b>	<b>1019</b>	<b>251</b>	<b>481</b>	<b>13,54%</b>	<b>54,96%</b>

Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG.

Nota: Evasão Total é a soma dos estudantes em situações de Cancelamento e Evasão no período do ciclo.



Ao se analisar a evasão escolar no Campus Inhumas do IFG, conforme a Tabela 4, percebe-se que os cursos com maior índice de evasão escolar são respectivamente o curso Proeja em Informática e a Licenciatura em Química.<sup>70</sup> O que pode estar relacionado a problemas que a educação de jovens e adultos vem enfrentando no país, uma vez que o público alvo dessa modalidade de ensino tem dificuldades diversas para se manter nos sistemas de ensino, por outro lado, a Instituição tem que realizar ações no sentido de mitigar a evasão escolar e priorizar políticas que possibilitem tal enfrentamento.

Também ocorre evasão escolar com outras licenciaturas, que padecem com o desprestígio da própria carreira do magistério e também com as dificuldades de se cursar uma licenciatura na área de química. Por outro lado, a naturalização desses problemas por parte da gestão institucional do IFG também é percebida nesses altos índices, pois esse fenômeno poderia ser mitigado por estratégias políticas e pedagógicas que antecipassem os problemas enfrentados por essas modalidades.

São vários os fatores que fazem com que o IFG naturalize a evasão escolar e o trate ainda como problema menor de gestão. Internamente a instituição conviveu historicamente com índices acentuados desse fenômeno, Cunha (2005) ao relatar a história da educação industrial no Brasil, revela esse dado. Esse fenômeno foi agravado com a expansão da Rede Federal e a ampliação do escopo de oferta de cursos.

Também foi sendo construída por parte dos dirigentes, uma convicção de que existem na modalidade da educação profissional, complicadores naturais que exercem uma pressão para os estudantes abandonarem os cursos, sejam de escolha equivocada, de identidade do discente com o ramo profissional, da facilidade de cursar só o ensino médio no caso do técnico integrado, de conclusão do nível médio facilitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quanto aos fatores externos, há uma compreensão das dificuldades iniciais de consolidação dos campus, seja no tocante a infraestrutura, seja na questão dos laboratórios, da consolidação dos prédios, da construção de alojamentos e restaurantes estudantis, mas também a dificuldade de divulgação da Instituição, pois há um certo desconhecimento do que seja o Instituto Federal de Goiás nos contextos de atuação dos novos campus. Também a limitação de oferta de cursos, uma vez que os novos campus tem um quantitativo máximo de 70 professores, dificultando a diversidade da oferta de modalidades acadêmicas.

---

<sup>70</sup> Para uma melhor compreensão dos problemas enfrentados pelos cursos de licenciaturas no Brasil, indica-se o artigo de Gatti intitulado: A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>> Acessado em: 22 de Agosto de 2015.

Os fatores internos e externos têm sido utilizados para se justificar a naturalização da evasão escolar na Instituição, embora sejam elementos importantes, só confirmam a ausência de uma política efetiva de combate a esse fenômeno, o que se agrava à medida que o tempo passa e os campus vão se consolidando e mantendo-se os mesmos índices ou agravando-os, constituindo a necessidade imediata de um planejamento integrado e participativo que permita um diálogo da comunidade acadêmica sobre esse problema.

**Tabela 4 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Curso, no Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1**

Curso	Ingressos	Transferência	Cancelamento	Evasão	Evasão Total	Concluídos	Matriculados	%Concluídos/Ingressos	%Evasão/Ingressos
Téc. Proeja em Manut. e Suporte em Informática	233	3	39	166	205	6	19	2,58%	87,98%
Técnico Proeja em Panificação	57	1	2	19	21	0	35	0,00%	36,84%
Técnico Integrado Agroindústria	30	0	0	0	0	0	30	0,00%	0,00%
Técnico Integrado em Química	217	21	27	37	64	46	86	21,20%	29,49%
Técnico Integrado em Informática	288	41	35	77	112	58	77	20,14%	38,89%
Técnico Integrado em Alimentos	176	23	19	40	59	89	5	50,57%	33,52%
Licenciatura em Química	386	2	51	191	242	31	111	8,03%	62,69%
Bacharelado em Sistemas de Informação	80	1	11	17	28	0	51	0,00%	35,00%
Bacharelado em Informática	336	11	45	193	238	20	67	5,95%	70,83%
Bach. em Ciência e Tec. de Alimentos	57	0	2	9	11	0	46	0,00%	19,30%
<b>Total</b>	<b>1854</b>	<b>103</b>	<b>235</b>	<b>784</b>	<b>1019</b>	<b>251</b>	<b>481</b>	<b>13,44%</b>	<b>52,69%</b>

Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG.

Nota: Evasão Total é a soma dos estudantes em situações de Cancelamento e Evasão no período do ciclo.

Quando se analisa a evasão escolar no curso de Licenciatura em Química, conforme a Tabela 5, percebe-se a baixa porcentagem de concluídos com 8,03%. A procura por esse curso diminuiu em 2014 e 2015, as ofertas anteriores conseguiam preencher o número de vagas ofertadas. O número de concluintes segue um processo de queda ano a ano por ciclo. Não se percebe, analisando esses números, uma posição efetiva da gestão que estabelecesse um enfrentamento desse fenômeno, o que é perceptível no seu crescimento e na diminuição do número de concluídos. As turmas de 2007/1 a 2011/1 já tiveram seu ciclo de quatro anos concluído, sem que ações em torno da mitigação desse fenômeno seja percebida no aumento do número de formados.

**Tabela 5 – Número de Ingressos, Transferências, Cancelamentos, Evasões, Conclusões e Matriculados, por Ciclos, no Curso de Licenciatura em Química, Campus Inhumas do IFG – 2008/1 – 2015/1**

Ciclo	Ingressos	Transferências	Cancelamentos	Evasões	Evasão Total	Concluídos	Matriculados	%Concluídos/Ingressos	%Evasão/Ingressos
2007/1	30	3	2	8	10	15	2	50,00%	33,33%
2007/2	31	0	6	11	17	13	1	41,94%	54,84%
2008/1	30	1	3	19	22	6	1	20,00%	73,33%
2008/2	31	0	1	20	21	10	0	32,26%	67,74%
2009/1	34	0	2	22	24	7	3	20,59%	70,59%
2009/2	39	1	7	20	27	4	7	10,26%	69,23%
2010/1	34	0	11	16	27	3	4	8,82%	79,41%
2010/2	31	0	3	15	18	1	12	3,23%	58,06%
2011/1	37	0	5	23	28	0	9	0,00%	75,68%
2011/2	24	0	3	12	15	0	9	0,00%	62,50%
2012/1	31	0	2	15	17	0	14	0,00%	54,84%
2012/2	20	0	1	13	14	0	6	0,00%	70,00%
2013/1	35	0	8	11	19	0	16	0,00%	54,29%
2014/1	17	0	5	5	10	0	7	0,00%	58,82%
2015/1	23	0	0	0	0	0	23	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>386</b>	<b>2</b>	<b>51</b>	<b>191</b>	<b>242</b>	<b>31</b>	<b>111</b>	<b>8,03%</b>	<b>62,69%</b>

Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG.

Nota: Evasão Total é a soma dos estudantes em situações de Cancelamento e Evasão no período do ciclo.

A análise desses dados de evasão escolar no IFG e especificamente no Campus Inhumas, não permite relacionar esse fenômeno com a diminuição das demandas educacionais. Os Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - 2011) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta uma população de 18 a 24 anos de 23,8 milhões de jovens, onde 27% não concluiu o ensino médio, sendo que entre 2001 e 2012 houve, segundo o Censo Escolar do Inep (2012), crescimento negativo de 0,5% nas matrículas do Ensino Médio. Temos cerca de um milhão e meio de jovens fazendo cursos técnicos, o que representa pouco mais de 5% da população nessa faixa etária.

Esses dados ajudam a compreender as análises de alguns entrevistados no que tange a defesa da expansão da educação profissional, mesmo que esteja crescendo para atendimento de interesses diversos. Problematisa, assim, a pouca procura pelos cursos ofertados no Campus Inhumas e a evasão escolar encontrada no IFG, embora o ensino médio seja um nível de ensino que possui dificuldades enfrentadas por todos os sistemas educacionais.

Faz-se necessário, portanto, fazer as mediações entre evasão escolar e as questões relativas ao modelo de gestão institucional em curso no IFG, que possui relações com a lógica de atuação do Ministério da Educação, da dinâmica de formação pretendida pelo

empresariado, dos modelos de educação internacionais fomentados pelo Banco Mundial, enfim, se faz necessário compreender as contradições presentes no processo.

### **3.4 A evasão escolar no IFG: perspectivas dos servidores/dirigentes a partir do Campus Inhumas**

A evasão escolar no IFG não se consolidou como tema do debate institucional e ainda não se constituiu como problema a ser priorizado como pauta da gestão institucional. Nesse tópico apresentam-se as visões dos diversos entrevistados em torno desse tema e a partir de que perspectiva essa análise se realiza, se em uma perspectiva crítica, moderada ou institucional. Nesse sentido, o que está dito deve ser contrastado com o que está sendo feito no cotidiano da Instituição.

No processo de análise das entrevistas, na maior parte dos entrevistados constata-se o reconhecimento que, em menor ou maior medida, os problemas de gestão institucional impactam e interferem na evasão escolar no IFG. A compreensão dessa realidade, no estudo, passa pelo entendimento não só das causas desse processo, mas, sobretudo, o estabelecimento das conexões possíveis entre a gestão institucional e esse fenômeno, compreendendo ainda a ausência de ações mais eficazes que combata e o minimize no cotidiano da Instituição.

Para o Servidor D<sup>71</sup>, em uma postura crítica em relação à gestão, aponta que vários fatores são responsáveis pela forte evasão escolar no Campus Inhumas, mantendo a lógica comum encontrada nas falas do Estudante, Servidor C e Servidor do MEC, reconhece que problemas ligados a esse fenômeno são fruto da indiferença da Instituição em tratá-lo como um dos maiores desafios a ser enfrentados pela gestão institucional. Ele afirma que pela carga horária e os diversos cargos disponíveis na Instituição seria possível efetivar importantes ações no sentido de mitigar esse fenômeno. Conclui, ao analisar a evasão escolar nos campus, que a maior responsabilidade com esse problema está na gestão institucional, nesse sentido,

O descaso de alguns professores, as funções pedagógicas que são exercidas por funcionários administrativos não serem efetivadas, como o reforço escolar. Como nós trabalhamos pouco e tem professor aqui que dá dez aulas só por semana, ele poderia criar um dia cumprindo horário dele, estratégias paralelas para poder fazer a compensação da aprendizagem, então, seja por parte desse pessoal técnico pedagógico, seja por parte de alguns professores não existe esse interesse. Então, eu vou pegar um aspecto particular, o

---

<sup>71</sup> Conforme indicado no quadro 2 “Instituições, Código de Anonimato, Tempo de Atuação na Função e Formação Acadêmica” na página 30.

campus tem autonomia, tem um Diretor-Geral legitimamente eleito, ele tem os cargos, ele tem muitos doutores com informações acadêmicas diversas, o campus tem que efetivar sua autonomia, trabalhar e fazer o que tem que ser feito. As políticas corporativistas de agradar a carga horária do professor, o dia do professor, o horário do professor, nós tivemos uma turma logo no primeiro ano em 2007, já em 2008 a evasão da turma foi de 80%. Não existe ação, não existe diagnose porque não se elaboram provas diagnósticas. Pois é, nós teríamos funcionário para isso, assistente social, psicólogo, pedagogo, isso não é feito, mas a partir disso a primeira questão é não deixar o aluno sair, você tem uma turma de tantos alunos, todo mundo está repassando o que está acontecendo, os alunos estão saindo, e ninguém faz nada. As pessoas têm que chamar mais para si a responsabilidade, nossos salários são ótimos, a estrutura do Instituto é muito boa, temos contadores, temos laboratórios, temos professores que trabalham pouco, temos funcionários que trabalham trinta horas semanais, então eu penso que a questão básica aí que resolveria grande parte, 70% das adversidades da evasão é a questão de cada um chamar para si a sua responsabilidade, tem tido pouco isso no Instituto como um todo. (SERVIDOR D, informação verbal, fev. 2015)

Para o Dirigente C, os processos ligados à evasão escolar podem até ser compreendidos por um viés social, porém a Instituição deveria ser instrumentalizada para lidar com esse estudante que possui problemas diversos que poderiam ser enfrentados pelo IFG. Reitera que a falta de foco da gestão institucional se torna um elemento que aprofunda e agrava esse problema. Mantém uma avaliação crítica da Instituição quando questionado sobre as ações em torno desse fenômeno.

Nós temos campus que tem um índice muito grande de evasão e nenhum estudo até o momento foi feito relativo a essa questão. Ainda não assume como problema, porque a gente sabe que existe a evasão, ela pode ser de vários modos, às vezes o aluno não se adaptou aquele curso, ele vai para outro curso, que é, eu chamaria isso até de evasão saudável, mas nós temos muitos casos de evasão que o aluno não adapta a Instituição, ele tem problemas de nivelamento, e ele não consegue acompanhar, nós temos problemas de professores que não estão preparados para atender esses alunos, quando a gente oferta em alguns campus a educação em tempo integral, muitas vezes a gente não tem a infraestrutura necessária para atender esses alunos que ficam o dia todo dentro da nossa instituições, com restaurantes, com lugares de apoio, então a falta de apoio, a falta de servidores para ajudá-los e de tempo dos professores para atender esse alunos fora do horário, no contra turno, para tentar compreender melhor esse aluno, e evitar essa possível evasão escolar. Comprometimento da gestão em pensar em algo que realmente vai atender a função social da Instituição, isso tem gerado sim a evasão, então eu acredito que os gestores tem a sua parte de culpa no processo da evasão. Não posso dizer todos, mas a maioria realmente não tem demonstrado o interesse em combater a evasão. (DIRIGENTE C, informação verbal, fev. 2015)

O estudante analisa a questão do pouco preparo de alguns professores para o exercício da docência no IFG, que enfrenta o desafio de atuar em vários níveis e graus acadêmicos, que exige do professor no cotidiano da sala de aula a compreensão do perfil dos estudantes que possuem estágios diferentes de aprendizagem, com uma diversidade social também alta, onde essas dificuldades evidenciam problemas que o estudante traz para a Instituição, que deveria, como uma decisão prioritária de gestão, buscar os meios possíveis para sua superação. Ou seja, não se deveria usar como justificativa esses complicadores para naturalizar esse fenômeno na Instituição.

Ainda no que tange aos problemas da evasão escolar, o estudante tem uma postura crítica em relação aos professores, que também deve ser compreendido a partir das deficiências de um conjunto de instâncias de acompanhamento, tanto dos docentes quanto dos estudantes, que não cumprem o papel para qual foram criados. Confirma-se a fala do Servidor D que analisa o problema dentro dessa mesma lógica.

Eu acho que o primeiro deles é a falta de organização, postura de professor, por exemplo, tem alguns professores que eles não estão nem aí se você tem tempo, até que ponto a preocupação desse professor está em se o aluno está aprendendo ou não? a incoerência que eu vejo é um curso de licenciatura, de formação de professores que não está preocupado com a formação de professores, então é um ponto que eu sempre questionei. Se eu estou formando docentes para Licenciatura em Química e eu leio um texto de Vygotsky, leio textos de vários autores que me dizem que eu preciso trazer didática para a sala de aula como é que eu vou ler uma coisa na teoria e aplicar outra totalmente diferente na prática, ou eu vou dizer que teoria não funciona, se a teoria não funciona para que estou estudando? (ESTUDANTE, informação verbal, mar. 2015)

Nesse sentido, mantém uma postura crítica e remete também a responsabilização da gestão institucional pela evasão escolar, analisando que o IFG não constituiu uma identidade de atuação na região, sobretudo, pelas decisões equivocadas.

A postura negativa de alguns professores pode influir completamente na evasão. Eu vejo isso em alguns professores, em alguns funcionários, poxa, se o cara trabalha numa instituição pública de ensino e não gosta de lidar com aluno o que ele está fazendo ali? É difícil. Olha, eu não vejo identidade no Campus Inhumas, eu acho que por ser novo a identidade dele ainda está sendo construída. Eu acho que o Instituto, pelo menos os coordenadores e gestores eles deviam estar com o olhar mais direcionado, eu acho que eles estão olhando para o lugar errado, talvez a chave da questão não é olhar o instituto, porque se ele está para servir a comunidade a gente tem que olhar a comunidade, o que ela precisa para saber o que a gente vai oferecer, não é

falar, vamos oferecer isso, isso e isso, se quiseram acatar, se não quiser, não. Então eu acho que se uma das funções sociais do instituto é servir a comunidade, a gente tem que estar preocupado em olhar ali o que a gente tem primeiro, qual é o público que se tem para se direcionar qual é o curso que vai ter. (ESTUDANTE, informação verbal, mar. 2015)

Para o Servidor C, os problemas de gestão institucional tem sido cruciais para se entender a evasão escolar no IFG. Mantendo a mesma linha do servidor D, do Estudante e do Dirigente C, reconhece as questões sociais envolvidas no processo como problema menor, focando suas análises no entendimento dos problemas ligados a ausência de planejamento, que culminou em cursos ofertados equivocadamente, baixa capacidade da gestão institucional de realizar a organização do Campus, bem como a forma em que o estudante é tratado no cotidiano da vida acadêmica Institucional. Quando questionado sobre a gestão institucional e a evasão escolar, analisa que,

Primeiro é uma dificuldade de organização acadêmico-pedagógica do Campus, nós tínhamos dificuldades com professores que não davam aula, professores que não vinham, professores que davam aula reduzida, professor que não entregava plano de curso, professor que reprovava aluno sem justificativa, esse é um elemento que contribui para o aluno não querer estudar numa instituição, quando ele percebe que a instituição não tem organização acadêmico-pedagógica, que o esforço dele por mais que possa ser grande ele não vai ser valorizado ou reconhecido, dependendo do professor, dependendo da disciplina, então ele prefere não fazer, dependendo da situação ele prefere até sair do curso, esse é um elemento. O segundo elemento é conjuntural, isso depende da perspectiva que a região tem em relação ao seu próprio desenvolvimento, nesse sentido eu tenho percebido que a organização dos eixos tecnológicos está um pouco inadequada a região, a química, que é um dos eixos tecnológicos, que o curso superior escolhido para ela é licenciatura, sofre de problemas que gera evasão aqui em Inhumas e gera evasão em qualquer lugar: falta de formação docente, falta de condição de trabalho, hostilidade em relação ao próprio trabalho docente, isso tudo também ajuda na evasão. O primeiro que eu citei ele é recorrentemente levantado como explicação da evasão em Inhumas, porque somos um campus desorganizado, os alunos veem isso e saem falando mal da gente na cidade, essa talvez seja a tônica, dentro dessa tônica a principal solução que o campus arrumou foi divulgar o campus, eles acham que o problema do campus Inhumas é um problema de divulgação, as pessoas não vem aqui porque não conhecem o campus, eu acho que isso é uma análise muito míope. (SERVIDOR C, informação verbal, fev. 2015)

Analisa ainda que a função social do IFG está por ser consolidada, destaca que o conjunto dos servidores não tem uma compreensão da identidade a ser desempenhada pela Instituição.

Pelas recorrentes reuniões que nós temos e vira e mexe nós ouvimos algum docente ou algum técnico administrativo dizendo que nós temos que ser uma escola igual ao colégio militar, uma escola igual a um colégio particular, nos comparando com o colégio tal, isso mostra que nós não sabemos qual é nossa identidade, isso mostra que nós não temos uma identidade firmada com a instituição nem com a nossa região, de saber que nós na região exercemos um papel, uma função social diferente do colégio militar, e uma função social diferente do colégio particular, não existe esse sentimento de uma identidade em torno do projeto da instituição, isso talvez não seja problema central, mas isso sempre amarra e tem o alinhamento com problemas diversos. (SERVIDOR C, informação verbal, fev. 2015)

O Servidor do MEC centra suas análises nas questões didático-pedagógicas que envolvem os Institutos Federais e que impactam na evasão escolar. Destaca a questão da auditoria do TCU para confirmar as dificuldades encontradas pela gestão do MEC em buscar estruturar políticas de combate a esse fenômeno. Embora reconheça que existem fatores externos que a causam, não desconsidera que políticas de mitigação são necessárias e devem ser estabelecidas pelo MEC.

Demonstra inclusive sua preocupação com a descontinuidade das ações técnicas do Ministério, que sofre com interferências, tão comuns quanto danosas, as políticas públicas educacionais. Mantendo-se as análises críticas do Servidor C e D, do Dirigente C e do Estudante, responsabiliza a gestão do MEC e do IFG pela ausência de ações para mitigar a evasão escolar.

A Evasão na Rede Federal é alta, em alguns cursos, acima de 40% e 50%. Hoje já sabemos que esse problema é motivado por um conjunto de fatores que se relacionam: aspectos socioeconômicos, questões pessoais, fatores internos da instituição de ensino, fatores externos, dentre outros. Porém, das experiências e análises que tenho realizado na SETEC, ousou afirmar que um fator preponderante para evasão, na Rede Federal, tem sido o aspecto pedagógico (currículo, formação de professores, organização do tempo, carga horária, etc). Em 2013, decorrente de uma auditoria do TCU na Rede Federal, que indicava elevados índices de evasão nos cursos ofertados, a Setec iniciou um trabalho junto às instituições de ensino de diagnóstico, discussão e produção de um documento para combate a evasão. A proposta era que, a partir do seminário e da consolidação do documento, iniciaria, coordenado pela Setec, um conjunto de ações para que cada instituição produzisse um plano estratégico de combate a evasão. No segundo semestre de 2014, houve mudança de gestão na SETEC e esse trabalho, até o momento, fevereiro de 2015, ainda não foi encaminhado. Essa descontinuidade de ações é permanente no MEC e prejudica sobremaneira a implantação das políticas. (SERVIDOR DO MEC, informação verbal)



Ainda destaca a questão da importância do planejamento das políticas públicas de educação profissional como elemento essencial para o sucesso dos Institutos Federais, demonstra que, a ausência de referências para a atuação no ensino faz com que as contratações não priorizem profissionais que compreendam o sentido da formação que se pretende buscar nessas instituições. Destaca ainda o distanciamento do MEC em relação aos problemas de gestão institucional enfrentados pela Rede Federal, sobretudo no que tange a evasão escolar.

É fundamental que o MEC fomente ações para que cada instituição de ensino estabeleça um planejamento estratégico para garantia da permanência e êxito dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Acredito que hoje a demanda dos Institutos Federais seja enorme, a oferta vai dos cursos de qualificação profissional ao doutorado; da educação básica à pós-graduação. E tudo isso está ocorrendo muito rapidamente, dificultando, um amadurecimento das questões. Outro agravante é a chegada de muitos docentes oriundos das universidades que ainda não possuem compreensão da educação profissional e tecnológica. Ou mesmo, profissionais que não possuem nenhuma formação docente. Como discutir formação integral dos indivíduos nesse contexto? Acredito que a SETEC precisa investir esforços em ações que, pelo menos, coloquem em pauta as Diretrizes de Educação Profissional e Tecnológica, Resolução nº 06/2012, que após aprovadas pelo CNE, foram engavetadas, já que em tempos de Pronatec não se tem mais tempo para nada, só para fomento de cursos de curta duração para atendimento às demandas do mercado de emprego. (SERVIDOR DO MEC, informação verbal, mar. 2015)

Quanto ao Servidor A, o Dirigente B e o Servidor B, tiveram uma postura moderada durante a entrevista, embora reconheçam os problemas de gestão institucional, mantiveram uma perspectiva de compreender o fenômeno sem relacioná-los as decisões advindas da Reitoria.

Para o Servidor A, a evasão escolar é prioritariamente agravada por problemas sociais enfrentados pelos estudantes, embora reconheça a ausência de um projeto estruturador dos campus e ordenador da gestão institucional, não atribui a essas questões esse fenômeno. Não reconhece em sua entrevista que, embora a questão social dos estudantes seja um aspecto essencial para se compreendê-lo, é importante também perceber como a Instituição poderia agir em vários aspectos, inclusive nas deficiências de aprendizagem, citadas por ele, mas não age. Ele afirma que não há uma clareza de como atender esse estudante trabalhador, o que deve ser compreendido como problema de gestão institucional.

Toda reunião a gente discute muito isso, o que o Campus quer, para onde vai? Não está claro, há professores, por exemplo, no médio que acha que tem que se preocupar com Enem, há professores que não, o Instituto não se preocupa com Enem, a gente tem que se preocupar com aluno que não dá conta, ah não, a gente não tem, então, assim, cada um faz do jeito que achar melhor, não há claro qual é a identidade do Campus, qual é a nossa função. O aluno noturno, por exemplo, da licenciatura, é um aluno trabalhador, então os que tem tempo para pesquisa são poucos. Nós temos 24 alunos no PIBID<sup>72</sup> ganhando bolsa e nós temos mais um monte de alunos PIBIC<sup>73</sup> porém tem um monte que trabalha e para fazer pesquisa tem que se dedicar, então, assim, o aluno ele reclama muito que ele não tem tempo, se você vai marcar uma reposição, alguma aula até no sábado à tarde tem alunos que não podem vir, da própria licenciatura, então, assim, é complexo porque eles precisam trabalhar, não são ricos, nós temos alunos de classe média baixa que depende dessa bolsa de quatrocentos reais para sobreviver, então é muito complexo, eu não posso exigir do meu aluno que ele deixe de trabalhar e se dedicar aos estudos, ali ele já tem uma certa dificuldade porque ele não tem base, ele tinha que correr atrás do estudo, mas ele tem que trabalhar, então é muito complexo, que é o que acontece muito no Proeja também. (SERVIDOR A, informação verbal, fev. 2015)

Em uma análise mais superficial, avaliando a gestão em vários aspectos, o Dirigente B, compreende a questão da evasão escolar levando-se em conta os processos de gestão institucional envolvidos nele. Reconhece a ausência de planejamento como um elemento importante para agravar esse fenômeno e enfatiza que o problema permeia o cotidiano dos novos campus, ou seja, é algo que faz parte de um processo em curso, dentro de uma estrutura que vai se distanciando das demandas estudantis mais prementes.

A gente tem problemas de planejamento na expansão, na constituição de um campus, na organização de um campus, a gente vai ter problemas nos cursos, se a gente tem um problema de planejamento, nós podemos ter um curso inadequado para aquela região, nós podemos ter cursos que tem pequena demanda, mas que a gente poderia diante de um planejamento organizar uma ação na comunidade ou até mesmo interna para identificar os pontos ou os elementos dessa evasão, as ações de combate a essa evasão ainda estão muito incipientes, eles estão desvinculadas de um planejamento institucional, tem sido feita ações pontuais, locais de um diretor, uma discussão e levantamento de dados em um ou outro campus, mas dissociado do estudo de um planejamento maior, então eu acho que eficiência dessa ação institucional é muito limitada. (DIRIGENTE B, informação verbal, fev, 2015)

<sup>72</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas.

<sup>73</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior.

Em sua análise, a evasão escolar está ligada a própria dinâmica de estruturação curricular da Instituição, que não se organizou a partir da realidade vivenciada. Nesses novos campus não se partiu de uma compreensão do público que estava sendo atendido. Há um processo de distanciamento da comunidade acadêmica e das realidades regionais. Essas unidades foram sendo moldadas dentro de uma lógica. Na sua avaliação da expansão e gestão, os dirigentes têm dificuldades de levar em conta seu público alvo.

A Instituição precisa rever os seus currículos, eu acho que uns dos grandes pontos, na minha visão, para combater a evasão é a revisão dos currículos dos cursos, e o segundo ponto é verificar realmente o que a Instituição pode fazer em relação a essa situação do aluno, mas talvez o currículo ajude, eu acredito muito que o currículo é uns dos pontos na questão do trabalhador que está na nossa Instituição e trabalha o dia inteiro, chega lá a noite tem uma aula totalmente teórica que não envolve esse aluno. (DIRIGENTE B, informação verbal, fev. 2015)

O Servidor B mantém uma postura moderada em suas análises, reconhecendo, ao ser perguntado sobre gestão institucional e evasão escolar, que um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar está na ausência de planejamento, desde a oferta de cursos até os processos de seleção. Em suas declarações, porém, reforça que há problemas com os estudantes atendidos pela Instituição, remetendo às questões sociais envolvidas no processo.

A gente precisa pensar num conjunto de elementos que passam pela adequação dos cursos que são ofertados com a realidade social, para saber se aqueles cursos realmente são os cursos que vão atender a demanda da região que a gente está inserido, também alguns elementos que eu acredito que são internos da relação dos nossos alunos com os professores, com a maneira como o ensino é organizado, com a atenção que o ensino tem dado aos alunos que se encontram em dificuldades, que enfrentam dificuldades para conseguir alcançar as notas, então acho que esses fatores tem gerado essa evasão. Com relação à Reitoria a única ação muitas vezes é apenas a da cobrança com relação ao quantitativo de alunos efetivamente matriculados. Alguns elementos da organização da Instituição atrapalham você evitar a evasão, ou até antes da evasão, que o aluno realmente entre na Instituição, a rigidez dos processos seletivos, talvez a gente precise repensar isso, para permitir que o aluno chegue na Instituição. Os professores esperam um aluno mais preparado, que já chegue com uma bagagem capaz de acompanhar o ritmo da aula que ele pretende colocar. (SERVIDOR B, informação verbal, fev. 2015)

Três entrevistados, o Dirigente A, o Auditor Externo e o Representante dos empresários mantiveram uma postura mais institucional, no sentido de fazer a defesa das

instituições e remeter os problemas a questões sociais, ou mesmo, a desvios organizacionais que ocorrem em órgãos públicos. Ao serem questionados sobre os temas envolvendo a gestão institucional e a evasão escolar, mantiveram uma fala que remete a naturalização dos problemas que envolvem esse fenômeno.

Encontra-se na fala do Dirigente A uma análise que compreende que os processos de gestão poderiam minimizar as questões sociais, sem contudo, considerá-la elemento essencial para se compreender as questões envolvidas no processo de evasão escolar. Ele remete aos problemas sociais e de público atendido para explicar o fenômeno. Ele analisa que,

Primeiro a nossa dificuldade de compreensão do perfil do aluno, segundo, a falta de trabalho em relação ao preparo do professor para lidar com esse perfil de aluno, eu posso considerar que um sujeito que teve que abandonar a escola porque ele não tinha resistência física para trabalhar o dia inteiro e estudar, ou trabalho dele não permitia ele estudar, ele foi reprovado, ou chegou lá com um nível muito baixo, o professor fez um comentário sarcástico e ele já abandonou, a gente compreender o perfil desse aluno, e eu acho que aí incide o maior número de casos, como é que eu vou considerar evasão escolar num aluno que desistiu porque ali dentro ele foi hostilizado, ele desistiu porque ele precisava antes de mais nada botar comida dentro de casa, esse é o perfil do nosso aluno, não dá para tratar evasão escolar na educação profissional igual as outras instituições públicas. (DIRIGENTE A, informação verbal, mar. 2015)

O Auditor Externo, que participou da auditoria promovida pela TCU na Rede Federal, quando questionado sobre evasão escolar nos Institutos Federais, analisa que a educação é um processo de acumulação de capital cultural do indivíduo, portanto, os problemas estão ligados a pouca formação dos estudantes atendidos.

Orienta suas considerações, mais uma vez, dentro da teoria do capital humano, embora reconhecendo que há na educação brasileira uma desigualdade de oportunidades que perpassa toda a vida acadêmica dos estudantes. Não reconhece problemas de gestão institucional como elementos norteadores desse fenômeno, ao contrário, reafirma que a clientela atendida e a especificidade de atuação em vários níveis são os elementos vitais para se compreender tal processo.

A existência de evasão não significa que os Institutos Federais não estejam cumprindo a sua função social, o problema é que a evasão não depende só dos Institutos Federais, ela depende no sentido de que ele tem que dar qualidade, tem que prestar um serviço, prestar um ensino de qualidade, mas para evasão também incide o aluno, por mais que o professor e a direção se

dedique, se o aluno tem as suas deficiências prévias, não é tudo que o Instituto Federal vai poder resolver, eu acho que isso não afeta a sua função social. Ele acaba tendo uma clientela mais pobre, mas no desenho da política de ensino profissionalizante, está não só você chegar a alunos de nível superior, alunos de ensino médio, tem todos aqueles cursos fixos que são para alunos com baixa ou baixíssima escolaridade, e aí você não pode culpar os Institutos Federais por essa evasão, o desafio é imenso. Então, os Institutos Federais são obrigados a ministrar cursos para segmentos da população que notoriamente tem baixíssima formação acadêmica, então isso para mim é a principal causa de evasão. (AUDITOR EXTERNO, informação verbal, mar. 2015)

Ainda analisa de forma institucional o desenho de direcionamento do acesso da política de educação profissional em voga no país, supõe que a ineficiência dos Institutos Federais pode estar ligada a clientela que se quis formar, não reporta a questão da gestão institucional, mais uma vez direciona suas análises as deficiências dos estudantes em seus perfis de formação.

Os órgãos de controle externo têm dificuldades de compreender a lógica de atuação e gestão institucional implementada pelos Institutos Federais, nesse sentido, a auditoria do TCU traçou um diagnóstico pouco preciso da atuação da Rede Federal, as recomendações apresentadas por esse órgão no seu acórdão (Acórdão 506/2013 – Plenário) não conseguem efetivamente melhorar o atual modelo de atuação dessas instituições. Nesse sentido, a análise do Auditor Externo reflete essa abordagem.

O principal problema de evasão é o próprio desenho da política, porque a política de ensino profissional no Brasil ela é uma política bastante social, ela não quer privilegiar só as regiões ricas do país, ela não quer ser só para os níveis mais altos de educação para o nível superior, para o nível médio, não. Pelo desenho da política deveria ser feito uma avaliação custo benefício disso, porque o governo está botando muito dinheiro, a evasão é um custo muito grande, não adianta também você “dar murro em ponta de faca”, entendeu, você tem que ver, eu consigo resolver esse problema, tem alguma coisa que eu possa melhorar na gestão, tem alguma coisa que eu possa melhorar na forma de dar aula, cursos que tem uma evasão muito grande eu acho que tem que acender o alerta, será que nós somos capazes de alterar essa situação? Entendeu, porque se for, ótimo! Se não for, eu acho que é um desperdício de recurso público, é um problema muito difícil de resolução, muito difícil pelo desenho do programa, e não é algo que se resolva rápido, então ele demanda um controle contínuo. (AUDITOR EXTERNO, informação verbal, mar. 2015)

Retoma ainda a questão da evasão escolar no Acordo de Metas assinado entre o MEC/SETEC e os Institutos Federais. Esse documento propõe criar parâmetros para aumentar

o número de estudantes atendidos pela Instituição, o que remete a gestão institucional como elemento importante do combate à evasão escolar, embora ele não a responsabilize por esse problema. O entrevistado desconsidera que uma instituição pública de ensino deve buscar a qualidade social da educação em sua atuação, ao invés de simples eficiência e eficácia nos indicadores.

Eu acho que se a instituição está querendo uma eficácia de 70%, sendo que hoje você tem uma eficácia de 30%, você não vai alcançar isso num curto espaço de tempo, então as metas elas serão de curto, médio e longo prazo e dizer mais ou menos em que período você acha que isso vai acontecer, uma coisa importantíssima da meta é atrair os esforços da atuação pública para o alcance dela. Eu não sou contra metas ambiciosas, eu acho que a gente tem que pensar o nosso país de forma ambiciosa, ter esse índice de eficácia alto, o problema é que se a gente bota ela num patamar irrealista, ela perde a credibilidade. A evasão ela é um problema da eficácia, da efetividade, é um indicador muito forte de baixa qualidade, se você está tendo uma evasão muito grande, o objetivo do Instituto Federal ele não está sendo alcançado, o objetivo é formar bons alunos, então esse vazamento é um indicador de problema. (AUDITOR EXTERNO, informação verbal, mar. 2015)

O Representante dos Empresários, também em uma defesa institucional, remete a evasão escolar a problemas eminentemente sociais. O que pode ter um peso importante nesse fenômeno, mas não o explica sozinho, desconsiderando que outros aspectos podem concorrer para esse abandono que vai além da própria vontade do estudante, que são aspectos externos a ele, inclusive os causados pelo modelo de gestão institucional. Revisita a teoria do capital humano ao analisar a importância da profissionalização como algo estrutural da vida do trabalhador, desconsidera, por vezes, que a educação deve ter aspectos mais abrangentes no sentido de sua formação integral.

As pessoas, o público atendido na educação profissional, muda muito mais de lugar, de espaço, de bairro, do que a gente imagina. Sofre a dinâmica da vida: assaltos, perda de documentos, tem uma desordem na vida doméstica, na vida familiar muito mais elevada do que a gente consegue avaliar. Você tem várias perturbações, moças que se engravidam muito jovens, pais que se separam, pais com dependência alcoólica, ou mesmo outras drogas lícitas ou ilícitas. Então você tem uma vida social, a vida familiar com muitos altos e baixos, isso impacta na evasão. O segundo dado, mesmo nos cursos do Pronatec, que eles tem um estímulo de material concedido pelo Programa, mesmo com a ajuda do Bolsa Formação, mesmo com o auxílio do Vale Transporte, mesmo assim a gente tem evasão, porque as pessoas não conseguem compreender o que ele está indo fazer, no sentido mais preciso da palavra, para que eu vou fazer esse curso, no que ele vai me ajudar, como e que eu me coloco no mercado. Existe uma falta de clareza sobre o

que a educação profissional oferece. O terceiro elemento da evasão se consuma quando o aluno não conclui o curso ao final do estágio, ele faz toda a parte teórica interna dentro da escola, até faz alguma experiência prática na empresa, está estimulado por um professor, pela coordenação do curso, mas quando ele vai para o estágio ele não completa esse ciclo. O aluno não termina porque isso não está na vida dele, quer dizer, como é que é ir para a indústria, fazer um estágio, cumprir um horário, eles são muito jovens também. A quarta e última questão é que não é atrativo, essa juventude, esses meninos e meninas de 16, 17 anos, eles saem com quatorze anos do ensino fundamental, 15 anos no máximo, eles não conseguem sentir atratividade para fazer um curso de mecânica, eles não querem ficar sujos de graxa. Também a pessoa às vezes começa e ela se sente desestimulada, nós temos aí um índice, de gente que vem, se matricula, faz todo o procedimento, passa até no processo seletivo e não vem, começa e em cinco dias desaparece e nunca mais volta. (REPRESENTANTE DOS EMPRESÁRIOS, informação verbal, mar. 2015)

Percebe-se ao longo dos excertos citados que existe de forma bem definida entre os entrevistados que tiveram uma posição mais crítica, Dirigente C, Servidor C, Estudante, Servidor D e Servidor do MEC, uma compreensão da responsabilidade da gestão institucional em torno dos problemas da evasão escolar. Notadamente se estabelece uma conexão entre os erros de planejamento, os desvios administrativos, o autoritarismo na gestão institucional, a ausência de um diálogo acadêmico e de espaços democráticos que permitiriam uma avaliação dos problemas, com o abandono dos estudantes do IFG.

A responsabilização da gestão institucional não foi desconsiderada na fala dos entrevistados que tiveram uma posição mais moderada, caso do Servidor A, Dirigente B e Servidor B, embora se posicionem em suas análises que as causas sociais tem sido um fator importante para o agravamento dos problemas de evasão escolar. Em suas afirmações foram considerados diferentes fatores, pois um estudante do IFG que toma a decisão de abandonar seus estudos, somente consolida um processo que se iniciou muito antes, sendo que os três reconhecem em suas falas, que tem sido agravado por problemas de gestão institucional, sobretudo, a ausência de planejamento.

Os entrevistados, Dirigente A, Auditor Externo e Representante dos Empresários, fizeram análises no sentido de considerar, sobretudo as questões sociais, como problemas que causam evasão escolar. Reconhecem que a gestão institucional poderia avançar mais, melhorando a eficiência e eficácia no trato com os estudantes, mas desconsideram que os problemas da gestão institucional sejam elementos importantes para compreender esse fenômeno, eximindo os dirigentes de uma responsabilização maior em suas ações institucionais.

Elemento comum às entrevistas é que, embora o IFG ofereça aportes escolares melhores que do conjunto dos sistemas de ensino estaduais e municipais, caso de bolsas de permanência, atividades esportivas e culturais, assistência estudantil especializada, não tem sido suficiente para mitigar a evasão escolar. Ainda que a Instituição possua uma estrutura educacional melhor, têm-se altos níveis de abandono, o que precisa ser compreendido nos estudos que partem desse fenômeno.

Nesse sentido, a escolha de se manter ou sair do ambiente escolar é estabelecida também pela própria atração que outras modalidades de socialização são apresentadas aos estudantes e, por vezes, a Instituição não consegue sobrepô-las, que junto com as características individuais do indivíduo, propenso a essas interferências de fatores sociais e/ou familiares, contribuem para agravar esse fenômeno. Os entrevistados de posição crítica e moderada, constataam que há pouca interferência da gestão institucional no sentido de mitigar esse processo. (DORE, 2013)

A maioria das entrevistas permite visualizar como os processos de gestão institucional, seja a ausência de planejamento, o autocratismo da gestão institucional, a dificuldade de constituição de políticas de permanência que envolva o conjunto da comunidade acadêmica, o pouco envolvimento dos servidores interferiu diretamente nos processos de evasão escolar. Embora sem desconsiderar as causas apresentadas por entrevistados que se reportaram a outros problemas, em algumas falas, os motivos elencados se apresentam interconectados com a forma como é dirigido o IFG. Apresentam-se, no Quadro 5, as dificuldades vivenciadas e propostas de intervenção realizadas pelos entrevistados.

**Quadro 5 – Dificuldades e Propostas de Intervenção Apresentadas Pelos Entrevistados (Evasão Escolar)**

Nível de intervenção	Entrevistados	Principais Dificuldades apresentadas	Principais Propostas de Intervenção
Posição Crítica	Dirigente C	Nenhum estudo foi realizado referente aos altos índices de evasão escolar no IFG	Os professores precisam se envolver mais com a Instituição fora dos horários obrigatórios das aulas
		Não se assume que existe um problema grave de evasão escolar	
		Servidores sem qualificação e capacitação para trabalhar com os estudantes carentes	Os coordenadores dos cursos devem buscar maior envolvimento dos professores com a questão da evasão escolar
		Não fica claro para a comunidade acadêmica o interesse da gestão institucional em combater a evasão escolar	Identificar alunos com dificuldades de aprendizagem para constituição de políticas de nivelamento de conteúdos
	Servidor C	Dificuldade de organização acadêmico-pedagógica dos campus.	Deve ser criado mecanismos de valorização e reconhecimento do esforço dos estudantes
		A organização dos eixos tecnológicos estão inadequadas à realidade dos campus	
Os problemas com evasão escolar não são responsabilidade somente da gestão institucional, mas também de todos os		O Instituto deve atuar em uma determinada região naquilo que irá contribuir para o desenvolvimento regional, colocando cursos	



		servidores da Instituição	que se identifiquem com a região de influência
	Estudante	Há falta de organização da Instituição para resolver o problema de evasão escolar	Buscar uma identidade diferenciadora para cada campus em relação a sua região
		Falta de postura profissional de alguns professores, não se importando com a evasão escolar na Instituição	Entender o que a comunidade necessita para adequar a formação profissional da Instituição as demandas da população
	Servidor do MEC	A causa da evasão escolar na Rede Federal passa pelos aspectos pedagógicos e deficiência dos currículos	É necessário que o MEC fomenta ações para que cada instituição de ensino estabeleça um planejamento estratégico para garantia da entrada, permanência e saída com êxito dos estudantes na Instituição
		A expansão da Rede Federal está ocorrendo muito rapidamente e sem a constituição de uma política para esse fim, dificultando um amadurecimento da instituição para o enfrentamento da evasão escolar	Fortalecer e discutir a implementação das Diretrizes de Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE nº 06/2012 que pode avançar na formação dos estudantes
	Servidor D	O descaso de alguns professores e as funções técnico-administrativas que deveriam acompanhar de fato os estudantes e não acompanham	O IFG tem que possuir pessoal técnico-pedagógico especificamente para ficar responsável pelo controle da evasão escolar
Não existe uma diagnose que permita compreender a evasão escolar e não existe ação efetiva de combate a esse fenômeno		Cada servidor do campus tem que chamar para si a responsabilidade de combater a evasão escolar na Instituição	
Posição Moderada	Servidor A	Cada professor segue seu próprio método de ensino, tendo objetivos e metas diferentes entre professores do mesmo curso	Constituir metodologias para estudar o perfil dos estudantes do IFG e melhorar a interação e comunicação entre os docentes
		Os estudantes que precisam trabalhar não conseguem ter o mesmo ritmo de estudo que os que possuem bolsas educacionais	Investimento na qualificação dos profissionais do IFG para atender alunos com dificuldades de aprendizagem
	Dirigente B	Pouco planejamento na expansão da Instituição	Deve ocorrer alguma ação relacionada ao combate a evasão escolar encaminhada pela Pró-Reitoria de Ensino
		Muitos cursos ofertados não atendem as expectativas da comunidade	Discutir sobre os cursos de licenciatura em âmbito nacional
		Uma resistência dos estudantes em permanecer em cursos de licenciatura pelo seu desprestígio profissional	Revisão dos currículos dos cursos para aprimorá-los à realidade dos estudantes
	Servidor B	Rigidez dos processos seletivos dificulta a entrada de pessoas interessadas em estudar na Instituição	Adequação dos cursos que são ofertados com a realidade social da região
Professores incapazes de trabalhar com alunos despreparados para o curso			
Posição Institucional	Dirigente A	Dificuldade de compreensão do perfil do aluno	Construir vínculos entre a Instituição e os estudantes com políticas de permanência
		Falta de preparo do professor para lidar com alunos em dificuldade	Dar oportunidade para construção de planejamento estratégico em cada campus da Instituição
	Auditor Externo	Falta de esforço do estudante para tentar se adequar aos cursos ofertados	Metas para serem atingidas em curto, médio e longo prazo
		Quem estabelece a política educacional é a legislação, nesse sentido ela é falha na criação de mecanismos para melhorar a gestão das instituições públicas de ensino	Os Institutos Federais tem que dar qualidade de ensino, sendo que assim cumprirá sua função social na medida que melhore seus indicadores nessa área
		Alunos com uma formação acadêmica muito baixa tem dificuldades de aprendizagem	Constituir mecanismos para o reforço acadêmico
	Representante dos Empresários	Jovens de 16, 17 anos, não conseguem sentir atratividade para fazer um curso que irá definir seu futuro profissional pela própria insegurança da sua idade	Mostrar ao estudante, desde o processo de seleção que o curso em que ele está matriculado vai ajudá-lo financeiramente e socialmente no seu futuro
Ausência de relações efetivas do curso com o setor produtivo			

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Principais dificuldades elencadas pelos entrevistados: Dificuldades político-partidária, orçamentário-financeira, infraestrutura, técnico-administrativo/docente e técnico-pedagógica/identidade regional.

### **3.5 A evasão escolar no IFG: análise dos documentos institucionais**

Compreender o comportamento do IFG em relação a evasão escolar pode ser realizado buscando analisar os documentos produzidos sobre esses temas. Retoma-se aqui o estudo do PDI, do Termo de Metas, do Conselho Superior, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, os documentos do CNI e dos sindicatos, alguns já citados no segundo capítulo, porém, nessa seção iremos aprofundar as análises do tema.

Quando se analisa o PDI (2013) e sua relação com a evasão escolar encontram-se as seguintes metas no documento: “1) alcance da meta intermediária de 70% de eficácia da Instituição até o ano de 2013; 2) alcance da relação de 20 alunos, regularmente matriculados nos cursos presenciais, por professor;” (p. 13), reproduz-se, portanto, a meta anteriormente pactuada no Termo de Metas (2010) assinado pela Instituição.

O PDI (2013), no tópico “Perfil Institucional”, busca-se como estratégia para atingir essas metas a construção da democratização da Instituição com efetiva “ampliação de acesso aos segmentos sociais historicamente dela excluídos” (p. 9). O que nos permite compreender que o aprofundamento da sua função social passaria pela consolidação de um ambiente efetivamente democrático, conforme é destacado em diversos pontos do documento inclusive delineado como princípio do IFG, assim citado: “promoção da racionalidade e transparência administrativa, bem como da colegialidade, participação e democratização dos processos, ações e políticas institucionais, do orçamento à gestão cotidiana da Instituição.” (p. 11)

Nesse sentido, o que se tem na Instituição são processos contraditórios de organização dos espaços de interlocução com a comunidade acadêmica, embora o PDI estabeleça, em várias partes do documento, a organização e estruturação de instâncias de organização da vida institucional com espaços e dinâmicas para a consolidação da democracia institucional, ela ainda não se apresenta no cotidiano das práticas de gestão institucional.

A função social do IFG apresentada no PDI (2013) se estruturou com o seguinte princípio: “O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos” (p. 10). Estabeleceu-se a partir do conceito de formação omnilateral dos estudantes, ponto de partida fundamental para a formação integral dos indivíduos.

Essa proposta alia o conhecimento geral produzido pela humanidade ao longo da sua história em consonância com a formação para o trabalho, sendo que, esta junção se transforma em um princípio educativo fundamental para a formação humana, ou seja, uma educação multilateral e integral da personalidade tornando-se indissociável a ciência, a arte e a técnica na formação humana (RODRIGUES, 2006).

A função social prevista no PDI não se concretizou na prática cotidiana da gestão institucional. A evasão escolar é uma das faces mais claras do distanciamento dessas proposições. Não se constituiu uma integralidade curricular que permita efetivamente aproximar o estudante da ciência e essa com o seu cotidiano. Muitas das disciplinas dos cursos ofertados são teóricas e muito voltadas à reprodução de um ambiente universitário ensimesmado nos interesses docentes, com a sala de aula sendo o local dos que não sabem e que vão ao encontro dos que sabem em um modelo tradicional de educação.

Mantem-se no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), apresentado no 2º capítulo do PDI (2013), o mesmo distanciamento dessas proposições na realidade do cotidiano dos campus. O PPI confirma a busca por uma educação omnilateral na formação dos estudantes do IFG, conforme se delinea logo na sua apresentação: “No PPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano” (p. 26). O que na prática da gestão institucional sequer é compreendida como possibilidade de atuação. Em nenhuma ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, foi encontrada a busca por essa afirmação ou feita alguma problematização.

O Termo de Acordo de Metas e Compromissos (Termo de Metas) assinado em junho de 2010 se estabeleceu como um documento que permitiria ao MEC, por meio do seu Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), realizar o controle e monitoramento da expansão da Rede Federal, estabelecendo ainda uma série de compromissos, sobretudo por parte dos Institutos Federais, para a melhoria da eficácia e consequentemente a diminuição da evasão escolar.

O que se percebeu após a assinatura desse documento foi, ao contrário, o agravamento do fenômeno da evasão escolar no IFG, sobretudo no Campus Inhumas (tabela 5 e 6), o que pode ser entendido, entre outros fatores, pelo lançamento do Pronatec como um Programa que foi ofertado por todos os Campus do IFG. Não se considerou mais o Termo de Metas como instrumento de acompanhamento da expansão da Rede Federal, ficando o monitoramento desse Programa a cargo do SISTEC, mantendo-se a pouca transparência na disponibilização dos dados e informações.

A partir de 2011, a decisão política de priorizar a formação inicial e continuada dos trabalhadores por meio do Pronatec, uma vez que as dinâmicas de formação requeridas pelo empresariado confirmavam o apoio desses amplos setores ao Programa, sobretudo, no seu modelo de formação com perfil aligeirado, fez com que, seguindo um modelo autocrático de gestão do MEC, na lógica do bolsismo<sup>74</sup>, o IFG iniciasse a oferta de cursos de formação inicial e continuada sem elevação de escolaridade, ficando o Termo de Metas, que priorizava os cursos técnicos integrados e previa recursos para mitigar os problemas de evasão escolar, abandonado.

Os dois principais Conselhos do IFG, o Conselho Superior e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, também não se posicionaram de forma objetiva sobre os problemas de evasão escolar. Órgãos essenciais da estrutura de funcionamento da gestão institucional do IFG, não estabeleceram prioridades em relação a esse fenômeno. Conforme pesquisa nas atas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, não foram discutidos temas específicos dessa questão em nenhuma ata desse Conselho entre junho de 2010 a fevereiro de 2015.

O Conselho Superior não tratou o tema da evasão escolar. Nos parágrafos iniciais das atas, são apresentados os temas a serem tratados pela reunião e, em nenhuma das 31 atas, esse tema foi proposto como ponto de pauta. Quando se tratou desse tema na 4ª ata (sem previsão desse ponto de pauta no início da reunião) não se esboçou por parte dos Conselheiros nenhuma preocupação com o Termo de Metas na sua relação com os problemas de evasão escolar no IFG.

Na 9ª ata, tratou-se entre outros temas da criação dos cursos técnicos integrados de tempo integral. A única referência à evasão escolar foi feita no sentido de que os cursos técnicos de quatro anos possuíam problemas quanto ao abandono de estudantes no último ano de curso, pois esses terminavam o ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não concluíam o curso técnico. Sobre os problemas em relação a esse fenômeno ou a questão dos desafios a ser enfrentados pelos cursos técnicos integrados de tempo integral, não houve propostas nem se apresentou ações que, porventura, poderiam ser realizadas pelos campus.

Houve questionamentos na 14ª ata em torno da criação de novos cursos e extinção de outros, não se tocou no tema da evasão escolar. Embora se destaque no documento a importância de reorganização dos campus e dos cursos, não se relacionou a eles os problemas

---

<sup>74</sup> Bolsismo é um termo utilizado para se referir ao modelo de indução de políticas públicas educacionais realizadas pelo MEC sobre a lógica de remuneração por meio de bolsas para o encaminhamento dessas proposições.

de currículo, de política de permanência, das questões sociais, enfim, aprovou-se novos cursos mantendo-se a lógica de oferta e atuação intocada. Na 20ª ata encontra-se o relato desse fenômeno nos cursos Proeja, porém não houve posicionamento do Conselho sobre tal questionamento. Quanto às Resoluções, em nenhuma delas (2010 a 2015) aparece menção à evasão escolar.

Quanto às ações do MEC, para responder a auditoria do TCU que identificava um alto índice de evasão escolar na rede federal, lançou um Plano de Ação do Acórdão nº 506/2013 TCU Plenário, em agosto de 2013, onde estabelecia sete diferentes dimensões. Essas foram pouco ou nada implementadas. No IFG esse documento não foi citado nas instâncias da gestão institucional pesquisadas, não se encontra menção em nenhuma entrevista ou nos documentos oficiais pesquisados referências a esse documento. O auditor do TCU entrevistado afirma que os desdobramentos da auditoria, foram o acórdão e ações de monitoramento do mesmo.

As dimensões eram: Redução da Evasão, Estímulo à Formação de Parcerias, Estímulo ao Desenvolvimento de Pesquisa e Inovação, Estímulo à Inserção Profissional dos Estudantes, Capacitação dos Servidores e a Avaliação de Cursos da Educação Profissional. Quanto a Distribuição de Cargos e Funções foi parcialmente implementada, porém não se encaminhou a estruturação de coordenações nos campus ou na Reitoria que articulassem o combate a evasão escolar. Parece ser um modelo de gestão sem prioridades claras, os cargos não são direcionados para consolidar uma política de combate efetivo a esse fenômeno.

A descontinuidade administrativa é uma tônica das políticas educacionais implementadas pelo MEC, demonstradas pela pouca capacidade desse órgão de estabelecer políticas de Estado para educação profissional. Embora a expansão da Rede Federal é uma política com características de uma ação educacional permanente, os encaminhamentos nesse sentido sofrem as influências de processos políticos, de políticas orçamentárias restritivas, de ausência de uma identidade que estabeleça claramente seus horizontes de atuação, enfim, a cada novo dirigente um novo encaminhamento, uma nova prioridade, um novo enfoque, demonstrando os estreitos limites da atuação dessas instituições.

O orçamento para a Rede Federal no ano de 2015 foi aprovado com uma redução drástica de recursos para investimentos<sup>75</sup> que suspenderam parte das obras em andamento no IFG. A Pró-Reitoria de Administração projeta que menos de 50% do que seria disponibilizado

---

<sup>75</sup> Em 2015 o governo federal cortou 10% do custeio que pressupõe material de consumo, serviços de terceiro de pessoas físicas e pessoas jurídicas, locações, contratação por tempo determinado e encargos sociais. Já o Investimento, que diz respeito a material permanente, foi feito um corte de 50% do que estava previsto.

nesse ano será executado em termos de implementação da infraestrutura para os novos campus. A expansão da Rede Federal proposta, previa garantia de investimentos regulares em um período de 5 anos, que deveria realizar a constituição de toda estrutura física e laboratorial dos novos campus, inclusive com a consolidação do número médio de 1200 estudantes por campus, que fica assim comprometida com esses cortes.

Quanto a atuação dos sindicatos, pesquisou-se, sobretudo, documentos do Sinasefe (17 ao todo), buscando-se compreender como essa Instituição pautou o debate sobre a evasão escolar. Sendo tratado com pouco destaque nos debates desse sindicato, na análise dos documentos da Fasubra<sup>76</sup> não foram encontrados textos que priorizassem o tema.

O material pesquisado demonstra que desde o início da expansão da Rede Federal, alguns documentos citam a evasão escolar e alertam que esse fenômeno já vinha ocorrendo antes da criação dos Institutos Federais. Identificava-se a ausência de uma política de capacitação dos servidores, de democratização e a crescente precarização dos trabalhadores como fatores que interferiam nesse processo. O Sinasefe não possui uma posição oficial sobre esse tema, nos relatórios e revistas da entidade, noticia a evasão escolar, mas não a vê como um problema fundamental de gestão institucional ou que interfira efetivamente com os trabalhadores ali representados.

As representações sindicais são instituições de natureza corporativa, vinculadas, sobretudo, as lutas por melhoria salariais e melhores condições de trabalho. Ainda não percebem a importância de atuarem na governança institucional, na defesa do interesse público em uma variável que interfere diretamente na vida dos servidores. Ainda não compreendem que a evasão escolar deve ser assumida como demanda sindical. Embora seja um fenômeno que afeta as estruturas organizacionais dos Institutos Federais, não se configurou, sequer, como tema levantado e compreendido em sua complexidade pelas bases representadas.

Nos documentos da CNI, levantou-se sete pontos que eram mais pertinentes ao tema da evasão escolar. São poucas análises específicas sobre esse referido fenômeno, houve a publicação de um artigo sobre o Pronatec no Boletim Técnico do Senac, volume 40 (2014), reconhecendo que, as instituições devem reforçar estratégias que consigam dar conta desse fenômeno, afirma que a vulnerabilidade social dos estudantes tem que ser compreendida para

---

<sup>76</sup> Foram estudados os informes de base – IB, Informes de Direção – ID, os Informes de Greve – IG, os Relatórios e as Publicações que estavam disponíveis no Portal. Disponível em: <fasubra.org.br> Acessado em 04 de agosto de 2015.

não impactar na evasão escolar. Embora reconheça e faça críticas ao Programa, o define como importante instrumento de profissionalização dos trabalhadores.

O documento, *Conhecimento e Inovação* (2008), produzido pelo Banco Mundial e publicado pelo CNI, analisa a evasão escolar sobre a ótica da gestão, para seus autores, reconhecem a necessidade de melhoria do ambiente da escola. Essas vinculadas a dinâmica de formação para o mercado de trabalho e a melhoria da produtividade requerida, sobretudo, na lógica do capital humano. “A maioria das análises sobre evasão escolar se concentra nos fatores socioeconômicos, mas há um crescente número de indicadores que vinculam as características das escolas – inclusive o aprendizado – à decisão de se manter matriculado” (p. 193).

Quando se analisa os documentos das diversas instituições e gestores/dirigentes, constata-se o reconhecimento da evasão escolar, porém de forma encoberta e tolerada. O MEC e o IFG não construíram políticas e tomaram uma decisão institucional efetiva de mitigar esse problema. Não há nos documentos institucionais analisados uma decisão de assumir como uma questão premente de gestão institucional dentro dos mecanismos organizativos desses órgãos. Não se constituiu espaços de interlocução para centrar os estudantes e suas demandas como elemento fundamental de uma instituição de ensino.

Embora o MEC e o IFG reconheçam a evasão escolar, esse é um dado presente nas entrevistas e alguns documentos, não se firmou por parte dessas instituições uma efetiva decisão política de estruturar ações para mitigar esse fenômeno. No processo autocrático de organização do Estado, perdura uma visão patrimonialista, onde não se pensa a lógica de gestão a partir dos interesses públicos. Ela é enviesada pela satisfação dos interesses dos grupos de poder e nesse sentido, a evasão escolar ainda não se transformou, de fato, em problema de gestão institucional.

Os empresários nos documentos analisados estabelecem suas expectativas na formação de trabalhadores aptos e flexíveis as diversas demandas do capital e, nesse sentido, a evasão escolar pode se tornar mais um mecanismo de seleção para o mercado, sendo por vezes, funcional para a organização das estruturas de qualificação, seleção e organização do mercado e do mundo do trabalho.

### **3.6 O modelo de gestão institucional a partir da lógica do Estado autocrático**

A Gestão Institucional no IFG se caracterizou ao longo de sua história pela aproximação com os modelos neopatrimonialista, burocrático, tecnocrático e gerencialista presentes no conjunto do Estado brasileiro. Nessas inter-relações é que se encontram subsídios para a compreensão de como está estabelecida essa relação entre a evasão escolar, premente na Instituição e os processos de gestão em curso no IFG.

Tomou-se como ponto de partida dois conceitos, de autoridade e autocratismo, na sua relação com os processos de gestão institucional em curso no IFG, bem como, o sentido da evasão escolar nesse processo. Apresenta-se um breve percurso do autocratismo no Brasil e como ele se articula nas instituições públicas para descer até o IFG e seus processos decisórios e de relações de poder institucional.

O conceito de autoridade deve ser compreendido em suas mediações com o autocratismo do Estado. Para a teoria marxista, o Estado é constituído a partir das relações entre a infraestrutura, que é a base econômica da sociedade e da superestrutura que pressupõe as estruturas políticas, jurídicas e ideológicas. O Estado e sua autoridade constituída é sempre um instrumento de afirmação da classe dominante hegemônica. É a compreensão dessa autoridade e como ela é instrumentalizada no cotidiano das instituições que compõe esse Estado que se encaminha às análises a seguir.

Nesse sentido, pode-se conceituar o autocratismo como uma modalidade de exercício de poder e de hegemonia burguesa das classes dominantes que se estruturou no Brasil, em instituições do Estado, ao longo de sua história. (FERNANDES, 1976; OLIVEIRA, 2003; FONTES, 2010; MACIEL, 2009).

O autocratismo está socialmente estabelecido, de um modo geral, nas relações do Estado com a sociedade e se reproduz dentro das Instituições. Compreender esse fenômeno a partir de uma análise materialista dialética histórica, esta fundamentado no trabalho hierárquico alienado na transição da subsunção formal para a subsunção real do domínio do capital sobre o trabalho. É nesse processo que reside o elemento, a materialidade última que ajuda a compreender esse caráter dentro dessas relações do Estado e suas instituições (FERNANDES, 1976).

Do ponto de vista da abordagem marxista está relacionado aos processos de afirmação do capitalismo e da classe burguesa em sociedades de capitalismo tardio e hipertardio, onde o Estado assumia um protagonismo estratégico e, de certo modo, internalizava o nível de consciência médio da classe burguesa para a consolidação dessa burguesia, uma vez que em



outras partes de mundo de capitalismo central, esses processos já estavam consolidados em bases industriais e financeiras. Para Fernandes (1976), nesse sentido,

[...] a Revolução Burguesa combina — nem poderia deixar de fazê-lo — transformação capitalista e dominação burguesa. Todavia, essa combinação se processa em condições econômicas e histórico-sociais específicas, que excluem qualquer probabilidade de “repetição da história” ou de “desencadeamento automático” dos pré-requisitos do referido modelo democrático-burguês. Ao revés, o que se concretiza, embora com intensidade variável, é uma forte dissociação pragmática entre desenvolvimento capitalista e democracia; ou, usando-se uma notação sociológica positiva: uma forte associação racional entre desenvolvimento capitalista e autocracia. Assim, o que “é bom” para intensificar ou acelerar o desenvolvimento capitalista entra em conflito, nas orientações de valor menos que nos comportamentos concretos das classes possuidoras e burguesas, com qualquer evolução democrática da ordem social. A noção de “democracia burguesa” sofre uma redefinição, que é dissimulada no plano dos mores, mas se impõe como uma realidade prática inexorável, pela qual ela se restringe aos membros das classes possuidoras que se qualifiquem, econômica, social e politicamente, para o exercício da dominação burguesa. (FERNANDES, 1976, p. 292)

Soma-se a isso o fato do capitalismo brasileiro ser tardio, em que o Estado se constituiu em uma estrutura primordial de construção do mercado de trabalho, do financiamento e construção da estrutura produtiva industrial e de modernização de uma estrutura agrária. O próprio Estado consolidou e também cumpriu um papel primordial liderando todo esse processo de construção e de consolidação das relações capitalistas de produção numa sociedade de capitalismo periférico.

No Brasil durante boa parte do século XX, o Estado capitalista acaba, de certo modo, internalizando um nível de consciência média da própria hegemonia burguesa, conduzindo tarefas, desencadeando ações e consolidando esse sistema capitalista em uma dinâmica periférica e subordinada, com defasagem em termos tecnológicos, sociais, políticos e econômicos. Em relação aos países de capitalismo central, promove a acumulação de capitais e investimentos em relação a esses centros hegemônicos, algo que a burguesia sozinha e fragmentada em vários segmentos desarticulados não conseguiria consolidar.

Nesses países periféricos como o Brasil, o Estado assumiu um papel fundamental para a consolidação do capitalismo. Um Estado centralizado e centralizador, extremamente consolidado e sobrepujando a sociedade, burocrático e militarizado, concentrador de estruturas políticas, planejador e interventor do universo econômico. O que faz, no caso brasileiro, estabelecer uma estrutura autocrática de organização, requerido assim, como parte

de um processo de inserção do capitalismo como modelo mundial numa sociedade que está atrasada nesse processo de afirmação desse sistema.

Contudo, há uma afirmação de uma elite burguesa que prescindiu de uma revolução consolidada mediante apoio popular. O caráter autocrático do Estado reflete um tipo de revolução burguesa passiva, que não mobilizou e não incorporou demandas em espaços de participação dos trabalhadores, das camadas populares, portanto, uma revolução burguesa não jacobina, uma revolução burguesa sem mobilização social e popular operária. Nesse sentido uma revolução que faz restauração e contra-revolução, uma revolução, de fato, passiva. (FONTES, 2010)

O autocratismo praticado no Brasil possui a dimensão de um Estado capitalista que é fundamental para a consolidação de um sistema industrial, moderno em um contexto em que esse está, em termos mundiais, na sua segunda revolução industrial, em uma fase que já se afirma como monopolista. Portanto, uma viabilização do capitalismo pelo alto, sem participação popular ou concessão para as demais classes.

Nesse sentido, mesmo que se consolidem instituições democráticas representativas, não são genuinamente democráticas, no sentido de incluir amplos setores, pois não foram constituídas a partir do apelo e participação do conjunto dos trabalhadores, ou de lutas de fração da classe operária mais organizada, mas de uma concessão do Estado, que assume um papel fundamental e imprescindível para a organização da sociedade.

Prevalece um domínio burguês sobre a hegemonia passiva, não sobre uma hegemonia ativa que se consolidou nos países capitalistas centrais se estruturando pelas contradições e lutas de fração de classes que incluíram diversos segmentos sociais, com maior justiça social.

Soma-se a isso o caráter dependente e periférico do sistema capitalista no Brasil, onde esse autocratismo perpassa o Estado. Nesse processo, por um lado, de uma afirmação de um capitalismo tardio sem nenhuma mobilização, por outro lado, o autocratismo de Estado de hegemonia passiva, distanciado da grande maioria da sociedade brasileira, tem-se um elemento que media todas essas relações que é a dependência dessa burguesia em relação ao Estado. (FERNANDES, 1976; OLIVEIRA, 2003; FONTES, 2010; MACIEL, 2009)

É, nesse sentido, que deve ser compreendido como se opera as empresas transnacionais no Brasil. A lógica do capital internacional é sempre a de remeter seus lucros para colocá-los em circulação nas suas sedes, multinacionais que lucram alto no país e não possuem nenhuma identidade ou compromisso local, que se estabelece a partir de alianças e parcerias estabelecidas com esse Estado autocrático.

Tem sido recorrente o movimento de capitais que vem para o Brasil para se reproduzirem mais rápido. Dentro desse processo tem-se uma fração da elite nacional, detentora de influência nesse Estado autocrático, que se alia aos capitais internacionais para acumulação de lucros fáceis, dando sustentação a esse modelo.

O país que é fortemente dependente de commodities agrícolas e minerais, e de bens tecnológicos de uso intensivo de matérias primas, sob o controle, sobretudo, dessa elite nacional, que atua dentro do Estado em parceria com esses capitais internacionais, estabelece um processo onde, o capital nacional e o capital internacional se articulam em torno do domínio do Estado e se legitimam a partir de um modelo autocrático de gestão.

Quanto mais se aprofunda a transformação capitalista, mais as nações capitalistas centrais e hegemônicas necessitam de “parceiros sólidos” na periferia dependente e subdesenvolvida — não só de uma burguesia articulada internamente em bases nacionais, mas de uma burguesia bastante forte para saturar todas as funções políticas auto defensivas e repressivas da dominação burguesa.[...] As burguesias nacionais dessas nações converteram-se, em consequência, em autênticas “fronteiras internas” e em verdadeiras “vanguardas políticas” do mundo capitalista. (FERNANDES, 1976, p. 294)

Nesse sentido, esse modelo estabelece relações sociais que exclui e cria um excedente de pessoas que estão apartadas desse processo, restringindo em grande medida, a possibilidade de participação de parcelas da sociedade. A segregação social, que se faz sentir nas políticas educacionais, de saúde, de moradia popular, do emprego, de níveis de consumo e de conforto, da própria precarização de parcela considerável da sociedade, um exército de mão de obra precarizado e submetido a processos de exploração do trabalho com pouca ou nenhuma proteção social, com desagregações sociais diversas que podem ser visualizadas no perfil das nossas grandes cidades, da explosão da violência, na mobilidade urbana, etc.

Enfim, esse processo de afirmação das elites ajuda a compreender que essa hegemonia burguesa não produziu no Brasil reservas sociais com inclusão de maiores contingentes populacionais, ao contrário, aceita e evidencia a naturalização das desigualdades. A partir desse modelo entende-se como esse Estado autocrático se articula no Brasil e cria contradições sociais, minimizando problemas estruturais e se articulando dentro da lógica empresarial de uma elite que tem pouca identidade local. Nesse sentido, Fernandes (1976) analisa o caráter elitista dessa burguesia.

Se se quiser traduzir tais conceitos em termos claros, o enfrentamento da burguesia brasileira com sua realidade estrutural e histórica impulsionou-a a colocar-se o dilema de como instaurar, abertamente, uma oligarquia coletiva das classes possuidoras. O que entrava em questão era, portanto, o problema da autocracia (embora dissimulado sob a aparência ambígua da “democracia forte”). Só assim ela podia deter os processos incipientes ou adiantados de “desagregação da ordem”, passando de uma ordem burguesa “frouxa” para uma ordem burguesa “firme”. Aí, o elemento político desenhava-se como fundamento do econômico e do social, pois a solução do dilema implicava, inevitavelmente, transformações políticas que transcendiam (e se opunham) aos padrões estabelecidos institucionalmente de organização da economia, da sociedade e do Estado. As “aparências da ordem” teriam de ruir, para que se iniciasse outro processo, pelo qual a dominação burguesa e o poder burguês assumiriam sua verdadeira identidade, consagrando-se em nome do controle absoluto das relações de produção, das superestruturas correspondentes e do aparato ideológico. (FERNANDES, p. 333, 1976)

Esse Estado autocrático no Brasil está desde o século XIX mantendo sua lógica de atuação e dominação. O Império brasileiro<sup>77</sup> foi tipicamente de tipo autocrático, sua transição para a república (1889) não modifica suas bases de estruturação e articulação. A transição da 1ª república para a Era Vargas, no final dos anos 1920, segue a mesma lógica. A crise de 1929 no Brasil é a síntese desse modelo de autocracia burguesa dentro do Estado, onde capitais são protegidos a custos sociais altíssimos, sendo que o presidente Vargas (1930) inicia uma nova fase com essas elites, em um domínio operado dentro desses mesmos limites, pois o Estado Novo é a face mais clara desse autocratismo do Estado brasileiro.

O Golpe militar de 1964 é o período onde o autocratismo de Estado se consolida para permitir a reorganização do capitalismo brasileiro, mantendo-se o distanciamento de parcelas sociais populares e fortalecendo a burguesia nacional em suas parcerias internacionais, em um modelo de capitalismo dependente associado e de profunda exclusão social.

A partir da Constituição brasileira de 1988, com o retorno da democracia formal, liberal burguesa, consolidada com as eleições presidenciais, não houve rupturas em relação ao Estado autocrático e não se consolidou, por consequência, espaços efetivamente democráticos, o exercício do poder continuou sendo realizado de forma concentrada no poder executivo, apesar de movimentos reivindicativos como os Sem Terra, Central Única dos Trabalhadores, Representações de Professores etc. Nesse sentido, analisa Fontes que,

A principal inflexão nas lutas sociais dos anos 1980 – e sua derrota principal – não decorreria da imposição de mais uma ditadura, mas de uma complexificação do padrão da dominação burguesa no Brasil, que agregaria

---

<sup>77</sup> Período que vai da Proclamação da Independência em 1822 à Proclamação da República em 1889.

à autocracia burguesa e à truculência no trato social novas modalidades de convencimento. A democracia, fruto da conquista popular, enfrentaria uma regular e sistemática redução de seu teor igualitário, crescentemente sinonimizada aos mecanismos eleitorais e parlamentares, o que se inicia com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989. (FONTES, p. 320, 2010)

As coalizações em nome da governabilidade, a partir dos anos 1990, não mais fez que submeter o poder legislativo aos interesses de fração das elites representadas e fortemente articuladas em um Congresso Nacional onde ainda prevalece o fisiologismo. Os interesses empresariais, o agronegócio, a elite rentista, garantiram nos últimos 25 anos a manutenção de uma agenda conservadora e elitista, onde as alianças para a governança do país, contribuem para a consolidação de um modelo político amalgamado por esses interesses a partir da interconexão dos capitais nacionais e internacionais, representados e consolidados em grupos de poder dominantes na máquina pública dos três poderes.

Alterando-se para assegurar a continuidade da autocracia, a estabilização política pós-ditatorial sob a forma eleitoral (democrática) foi recheada de retóricas altissonantes (como a Nova República), de propostas de conciliação pelo alto e de “mudancismos”, procurando bloquear uma aproximação entre diferentes setores populares que reinaugurasse a história e resgatasse a “gentinha” como protagonista política. [...] A autocracia burguesa, incrustada na própria ossatura do Estado, resistia ao formato pretensamente universalizante proposto pela Constituição de 1988. (FONTES, p. 321, 2010)

Esse modelo autocrático se reproduziu, dadas as suas especificidades e contradições também nos estados e municípios brasileiros. As articulações em torno de agendas típicas dos interesses de grupos econômicos se fizeram sentir fortemente na construção das políticas públicas ao longo desse período. Exemplo disso é o crescimento do agronegócio no centro-oeste brasileiro, fruto da articulação de capitais nacionais, dinamizados pelo crescimento das commodities agrícolas em detrimento da agenda ambiental e da agricultura familiar.

Os interesses fisiológicos e clientelistas dos partidos políticos reflete esse autocratismo de Estado e parte do próprio judiciário e suas instâncias superiores operam dentro dessa lógica. O Supremo Tribunal Federal como órgão máximo desse Poder se configura como uma Instituição conservadora e legitimadora desse processo. Suas decisões, ao longo dá história recente da democracia brasileira, tem demonstrado seu caráter de classe e de manutenção dos privilégios burgueses construídos e consolidados nas demais esferas e poderes do Estado.

[...] procurando, não obstante, manter o Estado e suas forças econômicas, culturais e políticas como uma esfera controlada e segura do poder burguês, no que era ajudada pelos efeitos políticos diretos e indiretos do desenvolvimento desigual interno; e pela estrutura do presidencialismo em um País no qual o legislativo e o judiciário estão condenados à predominância de interesses burgueses ou pró-burgueses conservadores. (FERNANDES, 1976, p.325)

Outra característica do Estado autocrático brasileiro está na organização policial e do exército. Uma legislação autoritária de organização das polícias militares estaduais foram mantidas de forma intocada, uma estrutura de legalidade garantidora da ordem social que, a qualquer momento, lança mão de aparatos violentos e antidemocráticos com apoio irrestrito dos diversos governos nas diferentes esferas. A polícia federal tem demonstrado essa natureza em nome do combate a corrupção sustentando-se em um modelo de organização extremamente autoritário. (MACIEL, 2008)

Em um Estado organizado nessa lógica, as relações sociais são frágeis e facilmente se encaminham para o colapso e desagregação. A extrema violência vivenciada nas grandes e médias cidades do país é seu resultado mais imediato. Como respostas das elites, há uma pronta disposição para que esses instrumentos dos aparelhos repressivos do Estado sejam chamados à organização da ordem.

As greves seguidas de profissionais da educação em vários estados da federação demonstram essa fragilidade. Em 2015 houve greves de professores em quase todo o país redundando em prejuízos de formação dos estudantes, do calendário escolar e da aprendizagem. Não houve posicionamento mais efetivo para resolver os problemas da educação pública brasileira por parte de nenhum dos poderes ou governos, demonstrando a astúcia do estado autocrático que não se curva frente às demandas de formação dessas parcelas sociais atendidas pela escola pública, nem às consequências dessa formação desigual.

Caso emblemático foi à repressão policial sofrida pelos profissionais da educação no Paraná (abril de 2015), onde em uma manifestação pacífica, foram agredidos fortemente pelo aparato policial do Estado. Nesse sentido, questões sociais no seu cotidiano, são respondidos pelas elites locais, detentoras da organização do Estado, a partir de vasta repressão policial, sendo materializados, além das polícias civis e militares, em um conjunto de leis e de aparatos como a guarda civil metropolitana, força nacional de segurança e instituições de segurança privada de todos os tipos.

A criminalização dos movimentos sociais, dos movimentos de luta por moradia, por transporte, da luta pela posse da terra, ou seja, a cada forma de luta e mecanismo de

organização social surge um aparato legal capaz de combatê-lo prontamente. O Estado autocrático brasileiro se municia de um conjunto de legislações que permite o controle social de forma difusa e organizada nos diversos níveis da estrutura do Estado, haja vista o controle do debate em torno da maioria penal, da lei de greve, dos recursos para a educação, da reforma agrária entre muitos temas da pauta social do país.

Outra característica do autocratismo brasileiro diz respeito a como ele é impermeável a mudanças, resistente às transformações sociais, de difícil combate, pois se entranhou historicamente na estrutura do Estado brasileiro em todos seus níveis (federal, estadual e municipal) e poderes (executivo, legislativo e judiciário).

Na verdade, a institucionalidade democrático-liberal instalada preservou em seu interior elementos fundamentais da institucionalidade autoritária, amalgamando uma legalidade extremamente funcional para a preservação da autocracia burguesa no Brasil. A institucionalidade democrática criada e consolidada no período que estamos tratando não só não aboliu o caráter autocrático e sincrético do Estado burguês no Brasil, como preservou e/ou reformou elementos fundamentais para a manutenção da dominação burguesa herdados da institucionalidade autoritária, atualizando práticas políticas de tipo tradicional, como o oligarquismo, o corporativismo e o patrimonialismo. Sob o predomínio dos elementos democrático-representativos (sistema de partidos, liberdade de organização partidária, rotina eleitoral, independência entre os poderes, liberdade de imprensa, etc.), os elementos autoritários, fascistas e oligárquicos foram atualizados, conferindo à nova institucionalidade um perfil autocrático decisivo para manter a crise de hegemonia nos marcos da ordem burguesa. (MACIEL, P. 269, 2008)

Um dos poucos momentos que os acontecimentos de rua despertaram e causaram algum impacto no âmbito do governo, especificamente do governo federal, mas também em alguma medida nos três níveis e poderes, foram as jornadas de pessoas nas ruas em junho de 2013, em todas as grandes e médias cidades do país. Embora houvesse formalmente difusa na sociedade brasileira a compreensão da legalidade e legitimidade daquelas manifestações, no entanto, se desencadeou debates e discussões que culminaram na construção de legislações punitivas, prisões de lideranças, métodos de punir e agir contra as entidades e movimentos sociais, responsabilização pela depredação de patrimônio público e privado.

Uma característica do Estado autocrático brasileiro é que, no seu âmbito, se reconhece os problemas sociais, criando mecanismos para mantê-los disciplinados dentro da perversidade estrutural do sistema, seja no âmbito educacional, da questão da criminalidade, da desigualdade abissal de renda, da questão da moradia, do transporte, da saúde pública. O

Estado capitalista, portanto, conduz com mecanismos repressivos, ou por meio de pequenas concessões essas contradições, persistindo o privilégio de poucos, em um combate dos efeitos dos problemas (FONTES, 2010).

Portanto, há elementos que são da própria essência de como as relações sociais de produção do capitalismo vai se consolidando. Esses são processos históricos no sentido de que carregam aquilo que tem de especificidade, mas conduzem também o que tem de universalidade própria das relações sociais da concepção do capitalismo. O autocratismo não é um fenômeno no cadinho institucional que é o Instituto Federal de Goiás. Essa Instituição é parte constituinte de um campo de materialização de um processo muito mais complexo.

### **3.7 A gestão institucional do IFG: estruturas de organização a partir do modelo autocrático**

O Estado autocrático influencia e engendra processos em todas as esferas e níveis do Estado, interfere nas instituições, na constituição das autarquias, enfim, permeia a ação estatal onde ela atue. Quando se analisa o IFG enquanto autarquia federal que possui uma história centenária, encontra-se nele ao longo de sua história esse padrão autocrático de gestão institucional.

O autocratismo está subjetivado no homem comum em suas relações de produção e na média dos servidores que estão dentro do Instituto Federal de Goiás, sejam eles técnicos administrativos ou professores predominam essa cultura autoritária. A existência da hierarquia é influenciada pelas relações de poder e por distribuição de gratificações, que vão refletindo em termos de valores e do que é importante para a Instituição. Privilegia um processo onde, quanto mais alto se localiza o dirigente dentro da estrutura, maiores são as funções gratificadas que ele pode distribuir, mais cargos, mais poder e mais autoridade dispõe, estabelecendo sua rede de influências e seguidores.

Nesse sentido, é analisado por Paula (2005) que a estrutura do Estado brasileiro concentra poder de decisão nos órgãos centrais e estabelece a execução a partir das autarquias, caso do IFG, chamada pela autora como secretarias executivas, consolidando poder autocrático e mantendo o controle das políticas públicas, o que ocorre fortemente na expansão da Rede Federal.

Quando analisamos a estrutura do aparelho do Estado pós-reforma, constatamos uma clara concentração do poder no núcleo estratégico. Aposta-



se na eficiência do controle social e se delega a formulação de políticas públicas aos burocratas: o monopólio das decisões foi concedido às secretarias formuladoras de políticas públicas e a execução, atribuída às secretarias executivas, aos terceiros ou às organizações sociais, de acordo com o caráter da atividade. De um modo geral, o governo da aliança social-liberal separou os grupos técnicos do sistema político, engajando-os em programas controlados pela própria Presidência. (PAULA, p.43, 2005)

Nesse sentido, Paula (2005) ainda analisa que,

Abre-se assim espaço para o neopatrimonialismo e para uma autocracia que recorre a técnicas democráticas. Por outro lado, estimula-se o governo por meio de medidas provisórias, hábito do Poder Executivo que se acentuou a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Além disso, esse governo seguiu o mesmo estilo tecnocrático de gestão e excesso de discricionariedade dos governos anteriores, cujas decisões estratégicas não se parametrizavam pelos procedimentos democráticos, e as elites tecnocráticas se eximiam de justificar suas ações. (PAULA, 2005, p.43)

A expansão dos Institutos Federais foi marcada por essa autocracia de Estado. Seu planejamento estratégico sofreu com as interveniências políticas, na definição das cidades, dos terrenos, das regiões, por vezes na definição dos cursos, enfim prevaleceram interesses e prioridades diversas evidenciando um modelo organizativo da gestão pública.

O cotidiano da gestão institucional tem materializado essas contradições em diversos programas e ações de gestão, conforme demonstrado pelo Pronatec, na oferta de licenciaturas, entre outros. Conforme Evangelista e Leher (2012), ao analisar como os setores dominantes interferem nas políticas públicas educacionais, articulando diversas instituições do Estado, eles destacam que,

[...] o Estado-Maior intelectual do bloco histórico não necessariamente se organiza em um partido político formal, podendo se espalhar por inúmeras siglas partidárias, atuar por meio de um jornal, como foi o caso do Times na Inglaterra, ou da maçonaria, no caso da unificação italiana. (EVANGELISTA e LEHER, 2012, p. 6)

A compreensão da autocracia no IFG passa pelo entendimento de como se estrutura o modelo de gestão institucional dessa autarquia. Até o momento, o PDI pouco se configurou como mecanismo de planejamento, de gestão e de democratização da Instituição. Tem sido utilizado mais na composição burocrática das exigências governamentais. Não existe um planejamento estruturador que estabeleça um fio condutor das proposições presentes nele,

sendo que as próprias pró-reitorias não possuem um desenho de gestão institucional que permitiria articular a estrutura organizacional a partir das proposições presentes nesse documento, como princípio e função social dessa Instituição.

Essa estrutura de gestão institucional se estabelece com um conjunto de ideias e proposições fragmentadas e desconectadas que não conseguem ser materializadas em um projeto estruturador da Instituição. Sem esse projeto norteador, que poderia evidenciar um objetivo de gestão, não se constitui também um planejamento estratégico que permita atingir o PDI. Essas ideias e projetos desconectados da função social do IFG guardam relação com os modelos de gestão da Escola Técnica Federal de Goiás e do CEFET Goiás, que se caracterizaram por uma ação cotidiana que reproduzia as regras, medidas e práticas que o Estado autocrático articulava em suas diversas instâncias e instituições.

Quando se estabeleceu, a partir de 2011, como prioridade a oferta de cursos de formação inicial e continuada por meio do Pronatec, houve uma articulação imediata da Instituição em torno dessa decisão política. Embora houvesse uma compreensão por parte dos gestores que propostas como essa se distanciavam da política de consolidação da expansão da Rede Federal, não houve questionamentos efetivos para sua implementação. Em meados 2015, sequer há um posicionamento preciso do MEC/SETEC em torno da continuidade ou não do Programa nos Institutos Federais, mais uma vez com um posicionamento turvo por parte da Rede Federal.

As políticas públicas se iniciam e acabam sem nenhuma avaliação de sua viabilidade e do impacto direto ou indireto na gestão institucional. A oferta de cursos Pronatec por parte do IFG, padece de uma avaliação cuidadosa que dê conta de esboçar em linhas gerais qual o impacto dessa política na formação dos trabalhadores no contexto de atuação dessa Instituição e mesmo, se houve impacto direto nas demais modalidades e graus acadêmicos.

A oferta de licenciaturas, estabelecidas na lei de criação dos Institutos Federais com obrigatoriedade de 20% do total das vagas de nível superior, ainda não foram avaliadas efetivamente o seu impacto, nem dimensionado o perfil da oferta ou dos cursos. Da forma como estão sendo articuladas essas ofertas, contribuem e impactam para formação inicial de professores que, quando se formam, por vezes, não vão para a docência<sup>78</sup>. Por outro lado, ainda não se assumiu um protagonismo necessário à requalificação dos professores da educação básica, demanda socialmente necessária.

---

<sup>78</sup> Conforme os dados do Inep do número de formandos e do número de ingressantes na carreira.

A lógica de funcionamento posta aparta as três pró-reitorias (Ensino, Pesquisa e Extensão) em instâncias de cumprimento da execução financeiro/orçamentária sem um planejamento conjunto efetivo. Cumpre-se um conjunto de regulamentos estabelecidos para os Institutos Federais de um modo geral e nesse sentido, incorpora políticas pouco adequadas à realidade social presente em cada contexto.

Os editais de pesquisa propostos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), materializam as políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sem a mediação necessária com a realidade local. Uma tendência desses editais são o fortalecimento da inovação tecnológica e suas pautas empreendedoristas de formação estreita para o mercado.

A Pró-Reitoria de Ensino é responsável pelo Centro de Seleção do IFG, que realiza os processos de seleção de estudantes, nesse sentido, há uma decisão governamental de se adotar o ENEM como processo único de seleção para os cursos superiores. O que está sendo acatado sem as mediações necessárias com as realidades locais e os candidatos atendidos, sem que se estabeleça efetivamente uma avaliação de qual a melhor forma de seleção e qual é a mais adequada ao cumprimento dos princípios institucionais do PDI.

A Pro-Reitoria de Extensão é responsável pela política de assistência estudantil que ainda está ligada a um modelo assistencial que se assemelha a uma política compensatória aos mais pobres que estão na Instituição, não se constituiu uma política efetiva de acesso, permanência e saída com êxito desses estudantes como um direito social. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não se consolidou no IFG, tampouco há precisão da importância da constituição dessa articulação na formação do estudante.

O IFG nesse processo se distancia, em vários momentos, dos interesses da grande maioria da sociedade goiana, reproduzindo protocolos e projetos estabelecidos no MEC, permeados, por vezes, pela lógica de exclusão/inclusão subalterna, presentes no modelo autocrático de gestão do Estado brasileiro reproduzidas em suas instâncias de atuação.

O projeto essencial de emancipação humana a partir da formação omnilateral dos estudantes, formulado pelo PDI (2013), estabelece em sua Função Social que: “O objetivo precípuo do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos” (p. 10). Ainda, nos Princípios da Instituição estabelecidos nesse documento tem-se: “implantação e implementação de currículos e de atividades institucionais orientados para a formação educacional omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral dos

estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino” (p.11), muito no nível da retórica institucional, não aparecendo no cotidiano institucional.

Esses princípios ainda são um projeto em disputa na comunidade acadêmica. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que esse documento se constitui como algo distante do cotidiano institucional, se faz necessário para os processos políticos e de gestão tal qual são realizados, se apresentando como compromisso da Instituição, embora ainda sem ações práticas para sua realização.

Nesse sentido, a ausência de um projeto institucional de formação integral dos estudantes também ocorre nas relações com os próprios servidores, muito concentrada em termos de gestão institucional na figura dos professores, que assumem a maior parte dos cargos nos campus e na Reitoria. Esse modelo não consolida uma autonomia institucional e impede uma nova hegemonia que questione os meandros do autocratismo, impossibilitando democratizar a Instituição a partir de um projeto de formação omnilateral dos indivíduos.

### **3.8 A gestão institucional do IFG: A institucionalidade autocrática**

O IFG está em processo de consolidação de uma institucionalidade que pressupõe um conjunto de procedimentos, ordenamentos, portarias, resoluções, um acúmulo de normas que vão organizando a vida política e social da Instituição, estabelecendo processos e reordenando as relações de poder e acomodando diversos setores nas estruturas institucionais. Algo comum a todas as instituições que vão se tornando mais complexas e se organizando a partir de estruturas que necessitam de um aparato organizativo para administrar tal complexidade, seja democrática ou autocrática.

Um processo de aglomeração de cargos, de funções, de interesses diversos, de grupos que vão se articulando à medida que a Instituição vai se consolidando com o crescimento exponencial do número de servidores, com visões e papéis sociais muito diversos. Essa institucionalidade, portanto, ocorre para dar respostas a essas novas realidades e expedientes.

Essa institucionalidade se aprofunda à medida que a Instituição necessita dar respostas a determinadas demandas, sobretudo, no momento da sua consolidação, caso da expansão da Rede Federal em Goiás, internalizando e reproduzindo o autocratismo de Estado presentes no conjunto das estruturas estatais em seus diversos níveis e poderes, consolidadas na naturalização desses processos de gestão institucional.

Essas transformações tomam uma dimensão maior a partir de 2012 no IFG, quando se inicia a consolidação dos quadros de servidores da Reitoria. Muitos campus estão consolidando seu quadro de docentes e técnico-administrativos e também há uma ampliação da oferta de cursos com níveis e modalidades muito diversas.

Essa institucionalidade parte de alguns pressupostos que a torna complexa. O IFG é uma autarquia com autonomia relativa em relação ao governo federal, por outro lado, essa questão não é consolidada no cotidiano da gestão institucional por parte dos gestores em suas relações com o MEC que estabelece políticas e processos de atuação para a Rede Federal, por vezes descumprindo orientações da própria lei de criação dos Institutos Federais, sem um posicionamento por parte dos dirigentes dessas instituições.

O conjunto de normas da Instituição expressas em portarias, resoluções, editais, chamadas públicas, não são neutras e destituídas de uma natureza política e social. O papel ou direção que se pretende com esse arcabouço institucional remete a natureza da institucionalidade que está sendo construída. Nesse sentido, analisa Santos (2013), que esses processos de consolidação passam por relações complexas, onde as organizações governamentais interagem e se organizam sobre influências multifacetadas,

Por isso, refletir sobre planejamento governamental implica ir além das definições mais simples, conceitos geralmente vinculados às teorias da administração. O centro do debate sobre planejamento governamental, portanto, deve estar nas relações entre Estado, sociedade civil e esfera pública; no papel do Estado; nos dilemas entre política e análise de políticas; e nos assuntos que decorrem destas relações. (SANTOS, 2013, p. 308)

Essa institucionalidade internaliza políticas autocráticas de Estado, que naturaliza essas práticas no cotidiano da gestão. Os processos de estruturação de regulamentos, portarias e de organização da vida administrativa, que formalmente dariam transparência a vida institucional, não garantem um rompimento da cultura autocrática, mas transita para uma institucionalidade concentradora. Um processo que possui uma interface oficial, que apesar de instâncias legalmente estabelecidas não são capazes de efetivamente consolidar um ambiente de debate, interlocução e escuta.

Para Santos (2013), ao analisar a ação do Estado e sua burocracia, compreende que as institucionalidades na administração pública, embora criadas para consolidar processos e estabelecer um entendimento institucional comum que possa gerar estabilidade nas dinâmicas

governamentais, por vezes democrático, se distancia da realidade para qual estão sendo estruturadas. Nesse sentido, analisa que,

São recorrentes, por exemplo, as soluções que visam institucionalizar regras, padrões e procedimentos a fim de se tentar criar agendas que racionalizariam a ação pública com vistas à melhoria dos resultados. Ocorre que a dinâmica de formação das agendas não respeita a institucionalidade criada, até porque esta institucionalidade é idealizada, por vezes, sem considerar a dinâmica real do funcionamento de uma organização pública em que os poderes são fragmentados, o grau de disputa é elevado, as agendas são controladas e nem sempre as decisões respeitam um fluxo institucional. (SANTOS, p. 326, 2013)

A internalização dessa institucionalidade, com pouco debate e interlocução, dentro de uma realidade autocrática, permeia esses ambientes com mecanismos de controle. Nesse sentido, mesmo que uma norma criada tenha amplo debate e seja fruto de um consenso institucional balizado no PDI, esta pode ser modificada a partir do entendimento do Colégio de Dirigentes e chancelada pelo Conselho Superior. Como não se tem no IFG um ambiente mobilizado em torno dos debates institucionais, esse tipo de modificação facilmente se consolida na Instituição, embora negando os anseios da maioria e descumprindo, por vezes, o PDI.

A composição do Conselho Superior, dentro da realidade que se encontra no IFG, apresenta um desenho que permanece sob controle do MEC, dos empresários (do sistema s ou das federações), além da própria Reitoria, com um modelo de estruturação que acaba tendo pouca influência da comunidade acadêmica, sendo que se mantém o controle nas mãos do Reitor.

Os Conselhos, dentro dessa institucionalidade, são estruturados para realizar a democracia representativa, mas essa representação não consegue funcionar na prática com essa dimensão. O debate e a formulação quando são feitos nos campus com participação da comunidade acadêmica, por vezes, é realizado em uma instância, que não se comunica com a outra que aprova, tendo assim, na própria estrutura de organização administrativa, dificuldades de se comunicar com os demais Conselhos e o próprio Colégio de Dirigentes.

Os processos eleitorais da forma que estão estruturadas no cotidiano do IFG são apenas uma manifestação dos processos autocráticos em curso nas instituições públicas. Ele é uma parte estruturante desse processo. Embora o Reitor seja eleito, abre-se um processo, ele é empossado pelo Ministro da Educação após análise, sendo que não há mecanismos de

controle social da comunidade acadêmica no cotidiano da Instituição e os processos de gestão institucional vão sendo geridos de forma apartada desse controle.

Esses processos eleitorais se constituem apenas numa formalidade democrática aparente, preservadora da própria estrutura de trabalho hierárquico alienado dentro do IFG. As eleições periódicas não indicam efetivamente consolidação democrática, mas é representação formal desse processo, muito influenciado pelo autocratismo do Estado.

Os diretores gerais dos novos campus são empossados por um período de cinco anos pelo Reitor. Não se constituiu um formato de atuação definido que garanta a participação da comunidade acadêmica, ao contrário, há uma legislação que assegura ao Reitor a indicação desses e dos pró-reitores sem critérios objetivos de seleção. Nesse processo, os servidores que serão empossados nas gerencias e diretorias desses novos campus sofrem influencia da Reitoria, em ultima instancia, quem indica é o Reitor e as articulações políticas que determinaram a consolidação desses diretores gerais.

Ocorre que, depois de cinco anos de relações autocráticas dentro de um campus, é tempo bastante razoável para se sedimentar essa cultura institucional, política e social, que está presente na sociedade, tendo uma dinâmica no próprio capitalismo, que se consolida e se faz presente tanto na sociedade, como nas instituições. No processo de expansão da Rede Federal, o campus é um local privilegiado de reprodução dessas relações, sendo que, nesse tempo vão se consolidar como processos e mecanismos de centralização, corporativismo e clientelismo.

Vivencia-se o processo de composição dos Conselhos de Campus (2015), dentro dessa nova institucionalidade, porém, os dirigentes nomeados nos diversos campus então exercendo controle sobre essas escolhas. O conjunto dos cargos diretivos que compõe o campus está sobre a influência do diretor-geral nesse processo, sendo que parte dos representantes que compõe esse Concampus são cargos natos que foram colocados lá por esse dirigente, conforme as normas estabelecidas pela Reitoria, sendo servidores da estrita confiança dele.

Acontece que a parte dos representantes escolhidos por eleição também são influenciados por esses grupos políticos de dirigentes dentro dos campus. As estruturas de gestão se estabelecem a partir de relações clientelistas, consolidando grupos de poder, fortalecendo áreas acadêmicas que apoiem a gestão, direcionando os investimentos e o cotidiano do campus para o fortalecimento desses setores por meio da priorização da constituição de laboratórios, infraestrutura física, contratação de docentes para essas áreas em detrimento de outras. Portanto, a própria dinâmica do processo eleitoral, a forma de

representação da democracia e a institucionalização de instâncias, nesse processo de expansão, foi se dando de forma a reiterar o autocratismo.

Essa internalização do autocratismo dentro dessa institucionalidade ocorre também pela desmobilização do conjunto dos servidores, os sindicatos e suas pautas reivindicativas, sobretudo, de melhorias salariais, não consolida um ambiente de debate por meio dessas organizações. A jornada de trabalho docente muito circunscrita ao ensino faz com que uma parcela dos professores não se vinculem aos debates institucionais, por vezes, nos campus do interior, professores trabalham alternando suas jornadas, não se encontrando com frequência no ambiente institucional, muito vinculado ao cumprimento da carga horária em sala de aula<sup>79</sup>.

Os servidores trazem impregnados na sua subjetividade relações autocráticas de dominação, que se revelam no cotidiano do IFG nas relações socioculturais. A partir de relações hierarquizadas que consolidam servidores que executam trabalhos sem participar da concepção desses, que não interferem nas rotinas e nos procedimentos executados, em um processo de alienação do trabalho, estabelecidos pela gestão institucional para materializar esse modelo de dominação, que acaba se refletindo, por parte desses trabalhadores reificados, em um comportamento demasiadamente impositivo com os estudantes nas relações cotidianas dentro dos campus.

Nesse sentido, o ambiente institucional no IFG formalmente se estrutura como democrático em seus diversos documentos e instâncias, mas nas suas práticas cotidianas se estabelecem, na maioria das vezes, como representação. A desarticulação, o desconhecimento do processo de funcionamento das instâncias e o próprio desinteresse da comunidade acadêmica, fazem com que prevaleçam os interesses da gestão institucional que influencia todos os processos em curso, pelo controle administrativo e da execução orçamentário-financeira.

Não se desconsidera que exista pluralidade de ideias, de ideologias e de concepções de mundo dentro do IFG, que geram uma multiplicidade de concepções políticas, ideológicas e culturais. Porém, todas as relações de classes estão internalizadas na própria estrutura hierárquica dessas relações de trabalho, de poder, de gestão institucional. Nesse sentido, ocorre na Instituição a internalização desses processos de forma contraditória, ou seja, as contradições sociais do capitalismo estão introjetadas dentro dessa pluralidade ideológica. (FONTES, 2010)

---

<sup>79</sup> Conforme pode ser visualizado por meio do Portal Visão IFG, que disponibiliza a distribuição de carga horária em sala de aula dos docentes. Disponível em: <<http://visao.ifg.edu.br/>> acessado em 29/07/2015.



Ocorre ainda que, parte de proposições dos campus, que terão impactos nele, serão aprovados em outras instâncias fora desse espaço, ou seja, um documento construído a partir de um debate democrático, normalmente passa por várias instâncias sem o mesmo debate, o que ao longo do seu tramite e modificações vai perdendo sua natureza democrática.

Nesse sentido, essa institucionalidade concentradora de poder nas mãos da Reitoria internaliza não só o debate mais o processo político e os mecanismos de decisão, controlando e mediando-os, quando são realizados. Enfim, embora tenham embates, enfrentamentos, oposição e questionamentos a esse modelo, na própria natureza de desarticulação e desorganização dos servidores opera os mecanismos de controle.

As instâncias propositivas como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, constituído de cargos natos (representações com cadeira fixa) e eleitos nos campus (nas situações previstas na estrutura organizacional da Instituição), acabam subordinados a processos de concertação e acomodação, pois a desmobilização em torno de um ambiente de representação democrática, desmoralizada em todos os níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), soma-se a própria cultura autocrática da gestão institucional, fazendo com que tenha representantes com dificuldades de manter o debate e o dissenso em ambientes onde predominam a concertação.

Essa institucionalidade que propõe certos mecanismos de debate e escuta, recrudesce os processos de aprovação, a exemplo da forma de atuação da Procuradoria Jurídica do IFG, que embora sendo constituído por servidor de carreira da Advocacia Geral da União (AGU), possui um Cargo de Direção (CD) do IFG, que equivale a função de Diretor dentro da Reitoria. Sua atuação, por vezes, interfere também nas dinâmicas de tramitação desses processos, em muitos casos os pareceres que não tem caráter impositivo, são usados para sustentar mudanças e reorganizar posicionamentos.

A própria institucionalidade autocrática em curso no IFG, contraditoriamente convive e internaliza processos de escutas formais, como é o caso da disponibilização de minutas de determinados documentos no Portal da Instituição para receber contribuições da comunidade acadêmica. Na maioria das vezes, recebe poucas contribuições e que não garante efetivamente que isso é um processo de amadurecimento da democracia institucional, uma vez que as contribuições de uma minoria na defesa de seus interesses podem ser aprovadas, pois esse modelo de escuta não pressupõe o debate em torno de um projeto estruturador da Instituição, mas um diálogo de escuta formal.

Os movimentos de servidores e suas representações de classe, que poderiam conduzir o debate em torno dessas questões, possuem pautas ainda centradas nas questões econômicas e não se discute o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão institucional. O modelo autocrático internaliza toda a manifestação de dissenso que surgem de movimentos autônomos, seja dos sindicatos ou de servidores que se organizam, trazendo o debate para os limites dessa institucionalidade apresentada.

A capacidade de permanência do debate e do diálogo por parte desses movimentos se enfraquece à medida que se alonga os processos de encaminhamentos das decisões, fazendo com que, tendo haver, processos de concertações e pequenas concessões dentro dos limites do controle institucional.

Nesse contexto se torna prejudicada a estruturação das políticas de ensino, de pesquisa, de extensão e dos recursos humanos necessários a esses fins. A gestão institucional tem dificuldades de estabelecer elementos ordenadores que vão para além de demandas e projetos pontuais. Contudo, essas políticas não se encontram constituídas e com processos plenamente definidos, não se pautam a partir de um modelo de atuação que permita consolidar uma identidade estruturadora da Instituição, longe assim, de se constituir, como autarquia emancipada em relação a esse Estado autocrático.

A instrumentalização dessa autocracia é percebida pela ausência de um diálogo institucional liderado pela comunidade acadêmica, que chamaria a responsabilização o conjunto da Instituição para os princípios, metas e função social do IFG. Também a ausência de um planejamento estratégico de atuação, que materialize as proposições e demandas do PDI, a falta de comprometimento desse processo por parte dos dirigentes, estruturas sindicais corporativas, processos de gestão institucional influenciados pelo clientelismo e cancelados pela desarticulação de parcela dos servidores públicos consolidam tais estruturas.

Quando se analisa os dados gerais do município de Inhumas se torna evidente que a escolha dos cursos não levou em conta critérios técnicos, não houve por parte dos gestores responsáveis por essas escolhas, preocupação em se criar uma identidade do Campus com as demandas regionais e buscar a melhoria de formação da classe trabalhadora a partir da inserção desse Campus na vida econômica e social do município.

A pesquisa aponta que o problema crônico de evasão escolar nos campus não foi combatida ao longo dos anos pelos gestores, que deveriam ser responsáveis pelo problema juntamente com toda a comunidade acadêmica, alguns cursos inclusive foram extintos sem nenhuma avaliação desse fenômeno.

Não se estabeleceu como prioridade de gestão a melhoria desses indicadores em relação a esse fenômeno, presentes tanto no Termo de Metas quanto no PDI, que poderiam ajudar na democratização do acesso e permanência com êxito ao longo dessa expansão recente do IFG, melhorando o alcance de sua função social.

A suposta democratização da Instituição fica subordinada a essa institucionalidade, envolta em processos democráticos que não podem ser consentidos, não podem ser ato de concessão do dirigente, mas devem ser um conjunto de ações autônomas que parta da consolidação das diversas instâncias de participação presentes na Instituição, do Colegiado dos Departamentos de Áreas Acadêmicas, passando pelo Conselho de Campus, nas instâncias representativas da Reitoria, consolidando-se assim, no dia a dia dos processos decisórios, mas também pela mobilização permanente dos amplos setores da vida acadêmica da Instituição.

Embora a gestão institucional reconheça o problema da evasão escolar, não se constitui políticas para sua mitigação, tem o diagnóstico da situação mas rapidamente é encoberto e esquecido. No arcabouço institucional não foram constituídas estruturas para dar sustentação a essas ações, mesmo um conjunto de iniciativa dispersas, tem dificuldades de ser operacionalizadas.

Em um processo contraditório, embora se reconheça esse fenômeno, porém, o ensimesmamento dos dirigentes do IFG, entrelaçado em processos de gestão distanciados da realidade institucional, amalgamados pelo clientelismo e corporativismo, contaminados pelo autoritarismo, faz muito pouco para absorvê-lo no cotidiano institucional como um dos problemas graves para o cumprimento de sua função social.

### **3.9 Plano de intervenção na realidade do IFG**

Esse Plano de Intervenção na realidade é parte integrante do mestrado profissional. Apresenta uma proposta que consiga realizar contribuição positiva como consolidação desse estudo. Prevê um conjunto de ações que serão propostas como resultados possíveis e acúmulos realizados a partir dessa dissertação. Buscou-se estabelecer as mediações possíveis entre a gestão institucional em curso na Instituição e a evasão escolar.

Essa pesquisa partiu do conceito de evasão escolar que vem sendo consolidado em inúmeras pesquisas sobre esse tema. A partir dos anos 1970, começa a se consolidar na academia a perspectiva que esse é um fenômeno multifacetado. Nos estudos de Tinto (1975) começa a ganhar evidencia a análise que esse fenômeno ocorre pela falta de integração

acadêmica e social com a Instituição e por fatores individuais, que em menor ou maior grau vão se interagindo com essas motivações na vida do estudante.

Em 1996, o MEC ao pesquisar o fenômeno da evasão escolar na educação superior instituiu a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras. Essa Comissão consolida no Brasil a teoria de que esse fenômeno é algo multifacetado e possui várias dimensões que podem ser estabelecidas a partir de três vertentes, uma delas relacionada aos estudantes, outra relacionada aos cursos e as instituições e, por último, as questões socioculturais e econômicas.

A partir das pesquisas conduzidas por Dore (2013) temos a consolidação do conceito de evasão escolar que foi utilizado por esse estudo e que será encaminhado nas proposições desse Plano.

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (DORE, 2013, p. 5)

Nesse sentido, as instituições de ensino não são responsáveis únicas pela evasão escolar. Porém a partir dos anos 1970 as pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema trazem uma crescente responsabilização dessas instituições no sucesso ou fracasso escolar do estudante. Portanto, esse Plano parte do pressuposto que o conjunto da comunidade acadêmica envolvida no cotidiano da instituição pode contribuir no processo e deve ser responsabilizada pela mitigação desse fenômeno.

Esse Plano de Intervenção embora reconheça o caráter multifacetado que envolve a escolha de abandonar ou permanecer na escola, se ocupa de aspectos que envolvem a atuação institucional, mais precisamente os aspectos relativos à gestão institucional, ou seja, esse plano objetiva a mitigação da evasão escolar a partir das práticas de gestão, sobretudo, em suas relações democráticas.

Nesse sentido, os diversos documentos pesquisados sobre a evasão escolar, afirmam que as principais causas desse fenômeno são: Acesso às instituições; dificuldades de relacionamento do estudante (seja com professores, diretores e colegas de sala); condição e fatores socioeconômicos; frustração de expectativas em relação ao curso; fatores intra escolares (currículo, horários e carga horária dos cursos); motivação, interesse ou compromisso com o curso; inserção do estudante no mundo produtivo, em particular a

necessidade de trabalhar; modelo de ensino escolar e suas valorações; problemas de aprendizagem ou dificuldades nas disciplinas; repetência ou desempenho acadêmico insuficiente;

Ainda, a distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido na vida real; inadequação dos programas de estágio; práticas pedagógicas; perfil do corpo docente; excesso de matérias/disciplinas por período do curso; exigência dos professores; características estruturais da escola; enfraquecimento dos vínculos com a escola; comportamento e atitudes do estudante perante a vida escolar; formação precária no ensino fundamental e/ou médio; e resistência às leis da educação profissional e às perspectivas de seus alunos. Portanto, aspectos que vão para além do recorte proposto, contudo, que podem ser mitigados pelas ações de gestão institucional.

Quanto ao recorte do Plano de Intervenção, tem-se que a gestão institucional também é responsável pelas causas intrainstitucionais da evasão escolar, nos processos burocráticos, fisiológicos, centralizadores que marcam a Instituição e que culminam em uma lógica autocrática, sendo assim, ela assume grande relevância nesse fenômeno.

Isso posto, coloca-se a urgência de estabelecer diálogos e debates na Instituição sendo de fundamental importância a construção, a partir desses acúmulos, de um planejamento estratégico para o balizamento do PDI que, estabelecendo um conjunto de ações que irão para além do atual modelo de gestão institucional em curso no IFG, dê conta de encaminhar proposições em direção a uma educação efetivamente emancipadora.

O planejamento estratégico é o momento onde se estabeleceria no IFG um conjunto de proposições que dariam materialidade as propostas do PDI, sendo que, para que ele não fosse mero documento formal, deveria partir de um processo de entendimentos e pactuações coletivas onde, de um projeto com função social previamente estabelecida, se construísse o planejamento de forma integrada, com projetos traçados em um ambiente democrático e de participação coletiva, rompendo com possíveis desvios.

Iniciativas institucionais de caráter global e estrutural, lideradas pela gestão institucional, a exemplo do planejamento estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, não conseguiram solucionar sozinhas as questões da evasão escolar. Esse Plano de Intervenção não compartilha de concepções técnico-burocráticas como parte integrante de um método e de política de resolução das contradições e de conflitos institucionais.

Por outro lado, reconhece-se que iniciativas técnico-burocráticas, subordinadas a práticas democráticas e de escuta e participação coletivas, referenciadas em concepções

libertárias e emancipadoras de educação, se constituem em iniciativas necessárias às ações mitigatórias e mesmo de superação da evasão escolar. Nesse sentido, destacam-se algumas iniciativas que deverão ser elementos essenciais que nortearão esse processo, são elas:

### **3.9.1 Democratização dos conselhos**

Essa ação é ponto de partida para a superação de uma cultura autocrática de gestão institucional em curso no IFG, democratizando a Instituição. Deve se materializar pela modificação do atual modelo de representação e participação, bem como desburocratizando o ambiente de apreciação e deliberação das proposições que surgem dos campus. Essa democratização deve ocorrer para que haja um ambiente de responsabilização do campus em relação aos seus problemas, particularmente, a evasão escolar.

O Conselho Superior deve assumir o seu papel de instância que determine processos e iniciativas que balizem a elaboração de políticas institucionais, a criação desses espaços permanentes ou extraordinários no sentido dessa democratização. No que tange a evasão escolar, assumindo o direcionamento de processos e instando a Reitoria à promover seminários, colóquios, diagnósticos e avaliação, tendo em vista modificar o padrão de gestão institucional vigente e colocar a questão da atuação no ensino no centro de suas preocupações institucionais.

### **3.9.2 Ressignificação da semana pedagógica**

A semana Pedagógica acontece em todos os campus da Instituição a cada começo de semestre. Tem sido utilizada para planejar as atividades acadêmicas, para discutir projetos de cursos e, por vezes, acorrem eventos acadêmicos. Deve ser organizada para se tornar momento de reflexão, debate e deliberações estruturantes/permanentes da vida acadêmica institucional.

Também deve ser o momento para se tratar da questão do acesso, acompanhamento e conclusão com êxito do curso por parte dos estudantes. Nos últimos anos esses temas se fizeram presentes ocasionalmente, de forma pontual, não refletindo em uma mudança de perspectiva efetiva dos servidores da Instituição quanto à questão do ensino.

### **3.9.3 Reconfiguração da gestão institucional praticada no IFG**

O atual modelo de gestão institucional em curso no IFG, influenciada por um modelo de gestão autocrática, encaminha a Instituição para um distanciamento dos problemas que emergem no cotidiano institucional. Prioridades são perpassadas por questões pontuais, sendo que nesse processo o clientelismo é uma prática que media as relações de poder. Nesse sentido, a construção em todos os níveis institucionais de uma gestão efetivamente democrática, estruturada a partir do PDI, poderia representar um avanço para a consolidação da educação integral na Instituição.

A reconfiguração da gestão institucional praticada no IFG, democratizando-a, passa também pelo cumprimento da função social prevista no PDI. No âmbito dessa função, assume destaque o acolhimento, acompanhamento e conclusão com êxito nos cursos por parte dos estudantes. Dessa forma, a questão da evasão escolar passará a ser tratada como prioridade institucional no cotidiano da Instituição.

#### **3.9.4 Avaliação da estrutura curricular e concepção pedagógica dos cursos ofertados no IFG**

A estrutura curricular é algo que, por vezes, tem contribuído para a evasão escolar dos estudantes que ingressam na Instituição. Currículos organizados de forma concentrada na parte teórica dos cursos, por vezes, reproduzindo ambientes acadêmicos das universidades federais sem que se leve em conta a realidade atendida pelo IFG. Nesse sentido, esse distanciamento entre a teoria e a prática nos processos de aprendizagem em curso na Instituição tem motivado o abandono. Faz-se necessário, uma avaliação desses currículos e a verificação se eles efetivamente cumprem o PDI em sua função de oferecer uma formação integral.

A atual concepção pedagógica em curso no IFG ainda é profundamente marcada por uma visão de formação para o mercado de trabalho, sobre a influência do conceito de capital humano, muito presente nos cursos de engenharia e nas formações técnicas correlatas, ofertado em praticamente todos os campus da Instituição. Mantem-se o dualismo estrutural da formação profissional, sendo que a formação integrada praticada ainda é, sobretudo, o escalonamento das diversas disciplinas do núcleo comum e da formação técnica na grade curricular, sem efetivamente um diálogo transdisciplinar.

### 3.9.5 Encaminhamentos

É necessário estabelecer um conjunto de debates e ações em torno da formação omnilateral dos estudantes e, nesse sentido, o IFG não se organizou para efetivamente construir uma formação integral e integrada em todos os níveis da vida acadêmica da Instituição.

A concepção de uma política pública de combate a evasão escolar que esteja internalizada na gestão institucional demandará instâncias voltadas para sua implementação. Nesse sentido, serão necessárias a criação de coordenações em cada campus do IFG, focadas no acesso, permanência e conclusão com êxito.

Para que seja possível realizar tais transformações, é importante estabelecer os instrumentos para se atingir as mudanças necessárias para a consolidação da Instituição na formação omnilateral dos seus estudantes. Nesse sentido, propõem-se nesse Plano de Intervenção a criação de um Núcleo de Diagnóstico, Proposição e Acompanhamento da Evasão Escolar no IFG, que se encarregará de estruturar e articular os diversos sujeitos, realizar o debate e a escuta nos campus e apresentar para confirmação do Conselho Superior, as proposições elencadas.

Esse Núcleo realizará em parceria com o Observatório do Mundo do Trabalho (Coordenação ligada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional) o levantamento quantitativo da evasão, bem como os levantamentos qualitativos, na busca de se compreender as especificidades dessa evasão escolar no IFG. As fragilidades e os gargalos que impedem o êxito dos estudantes devem ser mapeados em todos os campus, buscando compreender as razões do fracasso escolar e também levantando as experiências exitosas que, porventura, estiverem sendo realizadas isoladamente em algum campus.

Nesse sentido, o Núcleo fará um processo não só de diagnóstico e proposições, como também encaminhamentos das propostas, de diálogo com a comunidade acadêmica, de consolidação de ambientes de debates e o estabelecimento da interlocução necessária com o conjunto da comunidade acadêmica e os diretores gerais nos campus, bem como entre essas unidades e a Reitoria.

Uma das primeiras atividades desse núcleo é organizar seminários, colóquios, diagnósticos quantitativos e qualitativos nos campus, para que se possa em um ambiente de diálogo e participação, realizar a elaboração de uma política de combate à evasão escolar.



Política que venha a ser internalizada em uma gestão institucional reconfigurada em que o autocratismo, a centralização e o autoritarismo deem lugar a concepções e práticas democráticas de escuta e participação da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos 1990 é retomado no Brasil o processo de reforma da educação profissional, devendo ser compreendida em um contexto marcado pela reconfiguração jurídico-política e social encaminhada, de um lado, pela Constituição Federal de 1988 e sua regulamentação, que ocorrem fundamentalmente nos anos 1990, e, por outro, pela progressiva integração neoliberal ao capitalismo.

Assim, as reformas educacionais, incluindo a educação profissional, se processou em conjunto com as transformações que vinham sofrendo o país com a crise do pacto fordista e a nova ordem neoliberal. No Brasil ações e medidas de aprofundamento das privatizações, abertura das importações, câmbio flutuante, desregulação econômica e social, reforma da previdência, diminuição do tamanho e importância da máquina pública, um conjunto de transformações que viabilizaram um novo modelo econômico para o país, superando o pacto fordista e consolidando o modelo econômico capitalista flexível neoliberal.

A expansão da Rede Federal com o lançamento dos Institutos Federais tem como objetivo central a empregabilidade dos trabalhadores e como fundamento estrutural a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem, dos currículos, da carga horária, das disciplinas e da gestão institucional. Essa proposta foi conformada com base em habilidades e competências para o mercado de trabalho, em um processo de adaptação das estruturas escolares às novas tecnologias e demandas profissionais em curso no país e às especificidades regionais.

As transformações operadas pelo Decreto 5154/2004 que alterou a oferta de Educação Profissional, revogando o Decreto 2208/1997, se estabeleceu como marco de mudanças decisivas, se confirmando como mais um capítulo das transformações operadas em um processo de espaço em disputa pelos vários segmentos da sociedade civil.

O conjunto das transformações operadas nos anos 1990 e 2000 não conseguiram realizar as mudanças desejadas no processo de reformulação da educação profissional necessárias à busca de uma formação emancipada da classe trabalhadora. É necessário compreender que essas transformações impactam diretamente e processam reorganizações que ainda estão em curso nos Institutos Federais, conforme analisado durante a pesquisa.

Nesse sentido, dentro das transformações operadas pelo sistema capitalista no Brasil é que se opera o autocratismo de gestão no IFG, ele tem uma finalidade instrumental nessa

Instituição. As decisões são tomadas consolidando uma ideologia da governabilidade, sem que haja as mediações necessárias com a comunidade acadêmica.

Em uma estrutura fechada na figura dos dirigentes, poucos espaços são abertos para a interlocução e a percepção dos equívocos na tomada de decisões. Não se estabelece um ambiente democrático e de responsabilização do conjunto da comunidade acadêmica, fazendo com que as ideologias estruturadoras do sistema capitalista, se consolidem na Instituição. Tais como a cultura empreendedorista, individualista, corporativa, clientelista, autoritária que faz com que a comunidade acadêmica do IFG se distancie de problemas graves como a evasão escolar, que acaba sendo tratada como problema menor de gestão institucional.

A operacionalidade deste autocratismo permitiu que problemas crônicos como a evasão escolar fosse conduzido como questão secundária do cotidiano institucional, não sendo identificada como efetivo desvio da função social da Instituição. Como as relações de poder dentro do IFG estão concentradas e sob controle da Reitoria, essa não estabeleceu o devido enfrentamento que o problema demandava, inclusive não se percebe movimentações nesse sentido pela comunidade acadêmica, haja vista que não são citados e nem há registros durante esse estudo, de projetos de pesquisa, ações de extensão ou proposições de ensino que buscam a efetiva mitigação desse fenômeno.

As relações do Reitor com os diretores gerais e pró-reitores se estabelecem nesse ambiente centralizador onde, as decisões autoritárias das ofertas de cursos, sem profundidade de demanda, o atendimento de relações tipicamente clientelistas como remoção de servidores, prioridade na concessão de benefícios como carga horária baixa, viagens, nomeação dos mesmos sem comprovação técnica para os cargos de confiança e outros equívocos de gestão, vão sendo sistematicamente realizados e praticados nessas relações autocráticas, onde se estruturam relações ensimesmadas e distantes do enfrentamento dos problemas.

Nesse cenário a evasão escolar não foi encaminhada pela gestão institucional como pauta essencial do ambiente institucional. Em um espaço público de pouco debate, não se constituiu uma estrutura democrática com capilaridade suficiente para constituir um planejamento integrado que desse conta de identificá-la como problema de gestão institucional. Não houve diálogos institucionais onde a comunidade acadêmica pudesse não só estabelecer prioridades, mas também fosse chamada a responsabilização dos desvios da função social do IFG causados por esse fenômeno.

Os documentos institucionais comprovam a complexidade deste autocratismo de gestão. Se por um lado se estabeleceu um conjunto de documentos que previam a atuação em

torno dos problemas de evasão escolar, por outro, há o distanciamento entre o que se definiu como prioridade nesses documentos e o que, de fato, foi encaminhado a partir dessas normas.

Comprovou-se a partir do estudo dos documentos institucionais que embora o MEC pactuou metas para serem cumpridas sobre a evasão escolar no IFG, na prática da gestão institucional, essas demandas não apareceram no cotidiano de nenhum dos dois órgãos. O IFG e o MEC encaminharam outras políticas que julgavam mais necessárias, como o Pronatec e as demandas de capacitação de órgãos que buscavam serviços educacionais, a exemplo do convenio firmado em 2014 para qualificar as prefeituras a operarem recursos da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

O autocratismo de gestão opera nessa lógica, estabelecendo relações pessoais e distanciando prioridades institucionais, desconsiderando encaminhamentos necessários e favorecendo outros, por vezes, em uma lógica perversa para a Instituição e a sociedade brasileira. A evasão escolar que ceifa as possibilidades de melhoria de vida para parcela considerável dos estudantes evadidos, não aparece com preeminência para a ação institucional dos dirigentes do IFG. Sendo que esse fenômeno não consta nos documentos institucionais e mesmo nas entrevistas como de importância fundamental para a gestão institucional.

Os baixos índices de permanência de alunos na Instituição como um todo e no campus Inhumas em particular, confirma a necessidade de uma política de gestão democrática, onde estudos técnicos devam balizar um debate coletivo sobre os destinos que devem ser traçados pelos campus para mitigar esse fenômeno. Há que construir uma maior responsabilização de todos os envolvidos com a vida acadêmica e romper com um ciclo de desperdício de recursos públicos que tanto prejudica a melhoria da educação brasileira.

A democracia liberal representativa, com eleição de Reitor, de diretor de campus, de representante de conselhos não foi capaz de estruturar efetivamente a participação representativa de amplos setores da Instituição. Busca-se um processo de engajamento efetivo dos servidores em um projeto estruturador que encaminhe a construção do IFG para a formação integral e omnilateral dos indivíduos, como princípio maior de sua organização, não permitindo que o debate corporativo e imediato, com questões menores, impeça o debate maior.

Entretanto, a alternativa para a construção de resistências e enfrentamentos a esse processo está na consolidação de um ambiente efetivamente democrático na Instituição com a superação do autocratismo, da centralização e do autoritarismo ainda presentes no IFG. Sendo que só ocorrerá por meio da organização dos servidores, a consolidação das instâncias de

representação sindical, a organização estudantil forte e atuante, a sensibilização e responsabilização dos docentes e técnico-administrativos para atuação mais efetiva no cotidiano da Instituição.

A democracia nas instituições de ensino pode ser compreendida como um ambiente de debate qualificado em torno dos temas que são relevantes para o país e para a sociedade, no sentido de uma definição da atuação no contexto regional em que se está presente e, para a própria Instituição. É um lugar de interlocução e de reflexão, de interação com organizações da sociedade civil, numa situação em que as políticas institucionais são pensadas e estão correlacionadas, sendo qualificadas por esse debate.

Essa reflexão e acumulação pode repercutir nas políticas de ensino, de pesquisa e de extensão. Uma dinâmica da gestão institucional integradora, com fóruns, políticas de participação em vários níveis, não apenas as que já estão constituídas, mas pensando também outras formas de diálogo e interações. O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, embora com ampla representação, não é o lugar do debate acadêmico e político, mas um debate mais técnico, portanto, podem ser elaborados e amadurecidos espaços de diálogo acadêmico institucional que agregue o debate mais amplo.

O amadurecimento dos amplos setores da comunidade acadêmica do IFG reflete, de certo modo, a realidade do conjunto da sociedade brasileira em relação a processos democráticos. Não se consolidou, até o momento, um projeto condutor, que consiga articular os amplos setores da Instituição em torno de um planejamento estruturador realizado de forma autônoma, emancipada e independente, que permita efetivamente que se avance na função social proposta no PDI.

A Instituição necessita criar mecanismos para esse debate e acumulação que vão além das instâncias já estabelecidas, um diretor-geral pode conduzir o planejamento do campus em um espaço de diálogo institucional, a partir de debates que resultem em acumulação democrática. Não é uma instância institucional e dentro de uma institucionalidade, mas um espaço de interlocução horizontal, que construa efetivamente um plano de proposições e ações e que persiga um projeto maior para o IFG. Balizados no PDI, esses espaços devem ser perenizados para a consolidação desse ambiente democrático institucional.

Se a reprodução dessa Instituição se encaminhasse para consolidar uma educação omnilateral do indivíduo, conforme previsto no PDI, então a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com estrutura curricular efetivamente integradora, disponibilização de jornada docente para atendimento individual dos estudantes, constituição de grupos de

pesquisas se articulando em torno das áreas acadêmicas afins, políticas de expansão articuladas a pesquisa, entre outras, se expressaria nesse conjunto de normas, fazendo assim parte dessa institucionalidade.

A dimensão de uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, não foi alcançada, sendo que os Institutos federais ainda tem se posicionado, por vezes, como executores de políticas públicas do MEC e da gestão financeiro-orçamentária necessária a esses fins. A autonomia estabelecida por sua natureza jurídica, ainda não estruturou a construção de políticas educacionais autônomas, mantem-se ainda distante da realidade institucional a efetiva independência de gestão.

Nesse sentido, se, de um lado, o IFG é espaço de atuação do Estado por meio de políticas públicas de educação profissional, de outro lado, é um espaço de mobilização e elaboração de reivindicações de experiências educativas e vivenciais, de projetos de educação, do questionamento de instâncias dirigentes que elaboram e sistematizam essas políticas educacionais. Enfim, é uma Instituição e espaço de vida social onde se realizam projetos de hegemonia e de contra-hegemonia de classe, sendo que o atual modelo autocrático da gestão institucional é um processo histórico a ser superado.

Esse autocratismo da gestão institucional poderá ser superado pelo aprofundamento das relações democráticas no IFG. Deve-se criar uma co-relação de forças que sejam capazes de realizar os debates e os diálogos necessários, criando mecanismos para forçar tais mudanças. Não será pelas políticas públicas institucionais que se mudará a Instituição, mas será transformada por dentro, no processo democrático da participação de toda a comunidade acadêmica. Reafirmando sua função social e se voltando para o conjunto dos seus servidores/estudantes e externamente para sociedade, incorporando a população como elemento de reflexão e diálogo, consolidando, enfim, a formação integral e omnilateral dos estudantes.

A atual democratização formal da Instituição, ainda não estabeleceu espaços efetivamente democráticos e de diálogos permanentes. Há espaços e instâncias, que por vezes, fazem escuta e participação, isso não é suficiente para a construção efetiva de uma democracia plena, pois internalizada dentro de estruturas hierarquizadas, que exercem o controle dentro dos limites estabelecidos pela Instituição, não há avanços efetivos na superação do autocratismo. Portanto, avançar na consolidação desses processos de diálogos é essencial para constituírem-se os espaços de participação e as responsabilizações institucionais necessárias.

Um ambiente democrático passa por consolidar diálogos entre o IFG e instituições da sociedade civil, dos segmentos sociais populares, enfim, interlocução ativa que desvele e promova a compreensão da função social da Instituição a partir do espaço e da interlocução ativa para os que necessitam efetivamente do IFG.

Essa emancipação, com processos de planejamento e organização das instâncias democráticas de interlocução do poder, permitirá ao IFG romper com os interesses do grande capital, presentes e permeadores das concepções e ações do Estado brasileiro em seu modelo de atuação autocrático, que consolidou instituições reprodutoras de um sistema capitalista excludente, dependente e associado ao capital internacional, consolidando no seu cotidiano um modelo de ordenamento distanciado dos interesses do conjunto da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o IFG é uma Instituição onde as possibilidades de avanços sociais são potencialmente mais ampliadas, posto que embora integre a sociedade política (Estado) e seja por excelência o espaço de sua ação, também é, contraditoriamente, espaço de intervenção da sociedade civil, tanto do mundo do trabalho quanto do mundo do capital, o que a torna muita mais complexa, mas possível de ser modificada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. **O Princípio da Gestão Democrática na Educação Pública**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

ALMEIDA NETO, Antônio Clodoaldo de. **Modelagens Sobre Gestão Organizacional em uma Perspectiva Multidisciplinar e Sistêmica**: Proposições para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Salvador: UFBA, 2013.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Teoria da História, Didática da História e Narrativa: Diálogos com Paul Ricoeur**. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 32, nº 64, 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BARBOSA, Walmir. **Reflexões Acerca dos Debates e Encaminhamentos em Torno da Criação do Conselho de Campus no IFG**. Goiânia: Revista Observatório em Debate, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) – Planejamento e Reprodução do Capital (1964 a 2004)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Goiânia: UFG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Planejamento e IPEA no Brasil: de 1964 aos Anos 2000**. A Reconstituição de um Itinerário por Meio de Entrevistas. NETEFH. Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://ifgoias.edu.br/goiania/cienciashumanas/index.php/artigos-do-nucleo>> acessado em 17 de out de 2014.

\_\_\_\_\_. **Transformações Econômicas e Estrutura e Formas de Financiamento no Brasil, dos Anos 1950 aos Anos 1990**. In: Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/PUC-GO. Goiânia, 2010. III. Anais do Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/PUC-GO. 2010. Disponível em: <[http://www.cpgss.ucg.br/ArquivosUpload/16/file/Anais\\_III\\_Seminario\\_de\\_Pesquisa\\_da\\_Pos-Graduacao\\_em\\_Historia\\_UFG-PUC\\_Goias/pdf/Walmir%20Barbosa.pdf](http://www.cpgss.ucg.br/ArquivosUpload/16/file/Anais_III_Seminario_de_Pesquisa_da_Pos-Graduacao_em_Historia_UFG-PUC_Goias/pdf/Walmir%20Barbosa.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/São Paulo: Edições 70 e Livraria Martins Fontes; 1977.

BARTHOLO, Monica Graziella de Paolis. **Em Busca de Uma Escola – As Políticas Públicas e a Implantação do Instituto Federal de Goiás Campus Inhumas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 2011.



BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e Educação Profissional nas Décadas de 1930 e 1940 no Brasil: Análise do Pensamento e das Ações da Burguesia Industrial a Partir do IDORT.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp, 2013.

BATISTA, Eraldo Leme. LIMA, Marcos Roberto. **Trabalho, Educação e Hegemonia nos Anos 1930 e 1940 no Brasil: Análise a Partir do IDORT.** Campinas: Revista HISTEDBR On-line, número especial, ago.2010.

BEZERRA, Daniela de Souza. **Políticas e Planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da Língua Estrangeira (Inglês): Na Mira(gem) da Politecnia e da Integração.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2012.

\_\_\_\_\_. Daniella de Souza. MACHADO, Flávia Pereira. BARBOSA, Walmir. **De CEFET a IF: Reconfiguração Institucional e Ensino na Rede Federal de EPCT e no IFG (2000-2012).** Goiânia: Editora IFG, 2014. (no prelo)

BOITO JÚNIOR, Armando. **Estado e Burguesia no Capitalismo Neoliberal.** Curitiba: UFPR, Revista de Sociologia e Política. Volume 28, nº 0, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes,** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6691&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6691&Itemid=>) Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 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.** Diário Oficial da União, edição de 30/12/2008, Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 06/2012 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** 2012. Disponível em: file:///C:/Users/4344981/Downloads/rceb006\_12.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo nº 23: Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: CGU, 2013.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O Novo Modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas Sobre a Configuração do Instituto Federal de Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CAETANO, José Manuel Martins. **Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar**. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa-Portugal: Universidade Aberta de Lisboa, 2005.

CAMPOS, Roselane Fátima. SHIROMA, Eneida Oto. **O Resgate da Escola Nova pelas Reformas Educacionais Contemporâneas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 1999.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf)  
Acessado em: 17 de out. de 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual**. Rio de Janeiro, Dados, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)  
Acessado em 14/07/2015.

CASTIONI, Remi. O Papel dos Institutos Federais na Promoção do Desenvolvimento Local. IN: CASTIONI, R. e SOUZA, E.C.L (ORGs). **Institutos Federais: os Desafios da Institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

COSTA, Aline Moraes. **Educação Profissional e Interiorização: O Caso de Volta Redonda como Expressão do Nacional**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação Sobre a Educação Tecnológica no Quadro da Educação Profissional brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2005.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 72, 175-195, maio/ago. 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DIAS, Emerson de Paulo. **Conceitos de Gestão e Administração: Uma Revisão Crítica**. Franca: Revista Eletrônica de Administração, Vol. 01, Edição 01, 2002.

DORE, Rosemary. ARAÚJO, Adilson Cezar de e MENDES, Josué de Sousa. **Evasão na Educação: Estudos, Políticas e Propostas de Enfrentamento**. Brasília: RIMEPES, 2013.

DORE, Rosemary e LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, vol.41, 2011.

ESCOTT, Clarisse; MORAES, Marcia. **História da Educação Profissional no Brasil: As Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2012. João Pessoa: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação No Brasil”, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Trabalho Necessário, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da USP, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1989.

FERREIRA, Jesse Rodrigues. **O FNDE e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social nos Municípios de pequeno porte.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1961.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: Teoria e História.** Rio de Janeiro: Fiocruz e UFRJ, 2010.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. FRIGOTTO, Gaudêncio. **As Faces Históricas do Trabalho: como se Constroem as Categorias.** Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília: INEP, v.74, n.178, p.529-554, 1993.

FREITAS, Katia Siqueira de. Evasão de Estudantes e Educação a Distância. In ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de. **Educação a Distância no Contexto Brasileiro: Experiências em Formação Inicial e Formação Continuada.** Salvador: ISP/UFBA, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: **Manual de Educação para a Mudança no Mundo do Trabalho.** Coletânea Organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional. UNESCO: Berlim, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percorso Histórico Controvertido.** Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: Moll, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O Método Científico: Teoria e Prática**. São Paulo: Harbra, 1979.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Campinas, Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

HONORATO, Maria Aparecida. MION, Rejane Aurora. **A Importância da Problematização na Construção e na Aquisição do Conhecimento Científico pelo Sujeito**. Florianópolis: VII Empec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

INEP. **Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar do Censo da Educação Básica**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, Nota Técnica, 004/2011.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense: Um Estudo de Caso no Campus Passo Fundo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo: UPS, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações Entre Educação e Trabalho**. Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em:

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_includente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. **Educação Tecnológica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edutec.html>> Acesso em: 26 jul. 2014.

MACHADO, Flávia Pereira, PIRES, Luciene Lima de Assis, BARBOSA, Walmir. **Entre artífices, Técnicos e Industriários: Trajetórias de Ensino e de Trabalho no IFG (1930-1990)**. Goiânia: Editora IFG, 2014. (No prelo)

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: Contribuição Para o Estudo do Ensino Técnico Industrial Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACIEL, David. **Neoliberalismo e Autocracia Burguesa no Brasil**. Campinas: Cadernos Cemarx, nº5, 2009.

\_\_\_\_\_. **De Sarney a Collor: Reformas Políticas, Democratização e Crise (1985-1990).** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Goiânia: UFG, 2008.

MARTINS, Humberto Falcão. **A Ética do Patrimonialismo e a Modernização da Administração Pública Brasileira.** In: MOTTA, Fernando C. Prestes e CALDAS, Miguel. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira.** São Paulo: Atlas, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Navegando, 2011.

MENDES, Valdelaine. **Democracia Participativa e Educação: A Sociedade e os Rumos da Escola Pública.** São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Ana Célia Silva e ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de Interlocação de Diferentes Saberes.** Senhor do Bonfim: UEB. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>> acesso em 12 de set. 2014.

MESQUITA, Nyuara A. da Silva Mesquita. SOARES, Márlon H. Flora Barbosa. **Aspectos Históricos dos Cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas Décadas de 1930 a 1980.** São Paulo, Química Nova, Vol. 34, No. 1, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas Implicações da Reforma da EP e do Proep Sobre o Projeto Político Pedagógico do Cefet-RN e a (re)Integração dos Cursos Técnicos ao Ensino Médio.** Natal: Holos, Ano 21, setembro/2005.

MOURA, Dante Henrique. ET. AL. **Carta Encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 49, 2012.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre: v. 22, n. 37, 1999.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva. MELO-SILVA, Lucy Leal. **Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira.** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo: Volume 16, Número 2, 2012.

NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do. **Financiamento e Educação Profissional: Análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: UFPA, 2012.

NETO, Antonio Henrique Teixeira. **A Nova Gestão Pública: Aspectos Gerenciais da Administração Pública com Relevo para a Administração do Poder Judiciário – Justiça do Trabalho.** Maceió: FRM, 2013. Disponível em: <<http://www.frm.edu.br/2013/01/a-nova-gestao-publica/>> Acesso em: 22 jun. 2014.

NUNES, Edson. **A Gramática Política do Brasil**. Rio de Janeiro e Brasília: Zahar Eds. e ENAP, 1997.

OMETTO, Ana Maria. FURTUOSO, Maria Cristina. SILVA, Marina Vieira. **Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população**. São Paulo: Revista de Saúde Pública, Volume 29, número 5, 1995.

OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO. **Relatório de Estudo/Pesquisa Natural, Social, Econômica e Educacional das Regiões Oeste e Noroeste de Goiânia, com Subsídios Para a Implantação do Campus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. Goiânia: IFG, 2013. Disponível em: <[http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/relatorio\\_regiao\\_oeste\\_final.pdf](http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/relatorio_regiao_oeste_final.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Quem Somos**. Goiânia: IFG, 2014a. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/observatorio/index.php/nos>> Acesso em: 28 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estudos e Pesquisas Econômicas, Sociais e Educacionais Sobre a Região Metropolitana de Goiânia**. Goiânia: IFG, 2014b. Disponível em: <[http://ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/regiao\\_metropolitana\\_de\\_goiania.pdf](http://ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/regiao_metropolitana_de_goiania.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia da Dependência Imperfeita**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. **Elegia Para uma Re(li)gião: Sudene, Nordeste, Planejamento e conflito de classes**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. Campinas: Papirus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes. **Administração Pública Brasileira: Entre o Gerencialismo e a Gestão Social**. Revista de Administração de Empresas, v. 45, 2005.

PEIXOTO, Edson Maciel. **Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: a Influência dos Princípios de Gestão Democrática nas Deliberações do CEFET-MG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 2009.

PIRES, Mauro Alves. **Imagens Institucionais da Modernidade: a Educação Profissional em Goiás (1910-1964)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Goiânia: UFG, 2014.

PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva. **A Constituição do Professor pelo Trabalho Docente na Educação Profissional: O Caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRS, 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O mandonismo local na vida política brasileira.** São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1969.

REIS, Ana Carolina Godinho. PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educar Para o Trabalho: Um Breve Estudo Sobre o Ensino Profissionalizante na Era Vargas (1930-1945) e no Governo JK (1956-1961).** Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>> acessado em 09 de nov. de 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry, et al. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: 3. ed. rev. ampl. Atlas, 2008.

RODRIGUES, José. **Educação Politécnica.** In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. RJ: EPSJV, 2006. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>> Acesso em 20 jul. 2015.

SÁ, Jean Magno Moura de. **Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: A Escola Agrotécnica Federal de São Luis entre 2002 e 2006.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 2009.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a Relação Ensino Médio e Educação Profissional.** Caxias do Sul: IX Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento.** Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1995.

SANTOS, Eugênio Andrade Vilela. O Confronto Entre o Planejamento Governamental e o PPA. In: CARDOSO, JOSÉ CELSO (ORGs). **A Reinvenção do Planejamento Governamental no Brasil.** Brasília: Ipea, 2011.

SILVA, Maxmillian Lopes; OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. **O Planejamento da Educação Profissional no Brasil: das Origens aos Anos 1990.** Goiânia: Editora IFG, 2013. (No prelo).

SILVA, Maria Abádia. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira.** Campinas: Cad. Cedes, v. 23, n. 61, 2003.

SILVEIRA, Zuleide Simas. **Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: Resultado de um Processo Histórico.** Campo Grande: VII Jornada do HISTEDBR - **O Trabalho Didático na História da Educação.** Campinas: HISTEDBR, 2007.

SOARES, Maria Luiza Peres Couto. **O Que é o Conhecimento: Questões de Epistemologia.** Lisboa: 2004. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> acessado em 15 de set. de 2014.

SOUZA, José Vieira (Org.). **Educação Superior: Cenários, Impasses e Propostas.** Campinas: Autores Associados/UnB, 2013.

SOUZA FILHO, Moysés. **Capital Humano em Educação: uma Visão Crítica da Concepção Neoliberal.** Belo Horizonte: Anais II SENEPT, 2010. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT3/CAPITAL\\_HUMANO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/CAPITAL_HUMANO.pdf)> > Acessado em 06/06/2015.

SOUZA FILHO, Rodrigo. **Gestão Pública e Democracia: A Burocracia em Questão.** Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2013.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil.** In: ANPED SUL, IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em 19 ago. 2014.

TINTO, Vincent. **Dropout From Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research.** Review of Educational Research. n.45, Winter, 1975. p. 89-125.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAR, Cristiane. TESCARI, Fábio Viard. QUAGLIA, João Luís e SIEGLE, Janaina. **Percepção de Incerteza e Assimetria de Informação em Gestão de Projetos.** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_GOL1383.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GOL1383.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2014.



VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, M. D. R. de; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. **Modelo Econômico, Flexibilização, Integração e PROEJA.** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0241.pdf>> Acesso em março de 2015.



**APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semiestruturada**

<b>Questões preliminares</b>	Inicia-se com perguntas preliminares sobre o nome, o cargo, o perfil de trabalho desenvolvido, formação acadêmica e o tempo que trabalha na instituição.
<b>Expansão da Rede Federal</b>	1 – Analise a expansão da Rede Federal. 2 – Apresente seus argumentos sobre a expansão da Rede Federal quanto ao cumprimento da sua função social.
<b>Gestão institucional</b>	3 – Explique as relações entre o MEC e os Institutos federais. 4 – Analise os mecanismos de planejamento e controle de gestão para o funcionamento da Rede Federal.
<b>Evasão escolar</b>	5 – A evasão escolar se constitui em um problema para a Rede Federal? Analise as ações do MEC para o seu enfrentamento. 6 – Analise os aspectos mais contribuem para o aumento da evasão escolar nos Institutos Federais.
<b>Questões gerais</b>	7 – Como a gestão institucional contribui para mitigar os problemas de evasão escolar na Rede Federal? Discorra sobre quais ações seriam mais eficazes para minorar essa questão. 8 – Analise os problemas de evasão escolar na sala de aula na Rede Federal. 9 – Analise os limites da Rede Federal em relação ao ensino, pesquisa e extensão, considerando questões como a formação integral dos indivíduos.

**APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido**

	<p>Universidade de Brasília – UnB          Faculdade de Educação – FE          Programa de Pós-Graduação em Educação          Área de Concentração: Gestão de políticas e Sistemas Educacionais          Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação</p>	 <p>Programa de          Pós-Graduação          em Educação</p>
---	---	--

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ concordo em participar por minha livre e espontânea vontade da pesquisa: *Gestão Institucional e Evasão Escolar no Contexto de Criação e Expansão dos Institutos Federais*, a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Abádia da Silva.

Declaro estar esclarecido (a) e informado (a) que a pesquisa visa estudar como o Instituto Federal de Goiás, por meio de seus gestores, se posicionou em face da evasão escolar, entre 2008 e 2015, onde esse fenômeno encontra-se identificado.

De livre e espontânea vontade responderei às perguntas referentes à minha experiência e atuação como \_\_\_\_\_. Estou ciente que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, estando totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários ou governamentais.

Estou ciente de que esta entrevista será gravada, transcrita e analisada pelo pesquisador e que o arquivo referente à gravação e/ou documento da transcrição da gravação serão arquivados após a finalização do estudo. Além disso, estou ciente que não serei identificado (a) no trabalho escrito ou apresentado, e que na pesquisa será utilizado um código de anonimato quando houver referência à pessoa entrevistada. Tenho garantia do sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

Declaro também estar ciente de que durante a pesquisa, se houver dúvidas, serei esclarecido (a) pelo pesquisador responsável pelo correio eletrônico: geraldocoelho.coelho@gmail.com.

Por fim, terei a liberdade de recusar a responder às perguntas que me causarem constrangimento, a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O termo foi assinado por mim e pelo pesquisador.

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: Quadro de teses e dissertações

**Quadro 3 – Teses e Dissertações Sobre Gestão institucional e Evasão escolar em Educação Profissional e Tecnológica por Ano, Título, Autor, Orientador, Instituição e Curso (2009 a 2014)**

Nº	Ano	Título	Autor	Orientador (a)	Instituição e Curso
1	2014	A Constituição do Professor pelo Trabalho Docente na Educação Profissional: O Caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	UFRS (TESE)
2	2013	A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira	Mônica Maria Teixeira Amorim	Rosemary Dore Heijmans	UFMG (TESE)
3	2013	Modelagens Sobre Gestão Organizacional em uma Perspectiva Multidisciplinar e Sistêmica: Proposições para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT	Antônio Clodoaldo de Almeida Neto	Núbia Moura Ribeiro	UFBA (TESE)
4	2012	Políticas e Planejamento do Ensino Médio (Integrado ao Técnico) e da Língua Estrangeira (Inglês): Na Mira(gem) da Politecnicia e da Integração	Daniella de Souza Bezerra	Vojislav Aleksandar Jovanovic	USP (TESE)
5	2012	Evasão Escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense: Um Estudo de Caso no Campus Passo Fundo	Cristiane Cabral Johann	Telmo Marcon	UPF (Dissertação)
6	2011	Educação Profissional e seu Rumo à Interiorização: o Caso de Volta Redonda como Expressão do Nacional	Aline Moraes da Costa	Eveline Bertino Algebaile	UERJ (Dissertação)
7	2011	O Novo Modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas Sobre a Configuração do Instituto Federal de Santa Catarina	Maria Alice Sens Brezinski	Luis Enrique Aguilar	Unicamp (Dissertação)
8	2009	Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: a Influência dos Princípios de Gestão Democrática nas Deliberações do CEFET – MG	Edson Maciel Peixoto	Erasto Fortes Mendonça	UnB (Dissertação)
9	2009	Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: A Escola Agrotécnica Federal de São Luis entre 2002 e 2006	Jean Magno Moura de Sá	Maria Abádia da Silva	UnB (Dissertação)
10	2009	A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios	Sandra Regina de Oliveira Garcia	Acácia Zeneida Kuenzer	UFPR (TESE)

Fonte: Portais digitais de Teses e Dissertações (repositórios) da USP, UNICAMP, UFMG, UnB, UFRGS, UFPR, Uerj, UPF, UFBA, UFRJ, UFPE, UFG, PUC SP, PUC RJ, PUC Campinas, UNESP, UFSC, UFSCar, UFF, UFC no período de 5 a 10/07/2014.