



Universidade do Minho
Instituto de Educação

André Luiz Ferreira de Oliveira

O IFRN no âmbito das políticas públicas de expansão dos Institutos Federais no Brasil: Uma abordagem organizacional sobre o processo de democratização do Ensino Médio e Superior, a partir das representações de alunos, professores e gestores

fevereiro de 2016



Universidade do Minho

Instituto de Educação

André Luiz Ferreira de Oliveira

O IFRN no âmbito das políticas públicas de expansão dos Institutos Federais no Brasil: Uma abordagem organizacional sobre o processo de democratização do Ensino Médio e Superior, a partir das representações de alunos, professores e gestores

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Augusto Branco Palhares

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 16/02/2016

Nome completo: André Luiz Ferreira de Oliveira

Assinatura:



“O perigo do passado era que os homens se tornassem escravos. O perigo do futuro é que os homens se tornem autômatos.”

(Erich Fromm)

Ao meu pai José Leandro de Oliveira.
À minha mãe Antônia Ferreira de Oliveira.

Agradecimentos

Um esforço dessa magnitude, não é feito sozinho! Algumas pessoas e entidades estiveram junto conosco nessa caminhada e este é o momento no qual não poderíamos nos furtar a reconhecer e agradecê-las.

Ao nosso grande arquiteto do universo por ter permitido e me guiado, em todos os momentos dessa jornada, na concretização deste projeto que, muito antes de ser um sonho acadêmico, era uma meta de vida.

Aos meus pais José Leandro e Antônia Ferreira que nunca mediram esforços para me proporcionar encontrar as rotas da educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte que ao firmar convênio com a Universidade do Minho nos proporcionou (professores) o atingimento de mais esse degrau acadêmico.

Ao meu grupo de trabalho do *Campus* São Gonçalo do Amarante que concordou com a prorrogação do meu afastamento para a conclusão desse trabalho, mas especialmente aos professores Felipe Raulino, Everson Mizael e Marcelo Damasceno que contribuíram eficazmente para que isso fosse possível.

Aos colegas Ari Mota e Carlos Magno que, durante minha estada em Braga/Portugal, colaboraram para a aplicação do inquérito aos alunos egressos e, juntamente comigo via telefone, realizaram uma busca incessante para encontrar esses estudantes.

A minha companheira Rebecka Carozza que compreendeu minhas ausências e nos momentos que surgiram as angústias e dificuldades e até no momento em que resolvi morar fora do Brasil esteve presente ao meu lado sem me deixar fraquejar.

E por fim, ao meu orientador Professor Doutor José Augusto Branco Palhares que conseguiu lapidar uma verdadeira pedra bruta, oriundo das ciências duras, e me fez enxergar e amar as Ciências Sociais. Se consegui chegar até esse ponto é porque sua paciência e compreensão, ao longo desses quase quatro anos, foram fundamentais em todos os momentos em que precisei. A este novo irmão mais velho, amigo, professor e orientador o meu respeito, minha admiração e o meu muito obrigado.

Resumo

O notável crescimento quantitativo pelo qual passaram, nos últimos anos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em todo Brasil, tem despertado inquietações de pesquisadores de todo o país sobre a configuração organizacional deste tipo de instituição. O Rio Grande do Norte apresentou um quadro de expansão diferenciado quando comparado aos demais Estados da Federação e, por isso, foi selecionado para a realização deste estudo. Tal como as outras organizações integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) apresenta uma configuração organizacional escolar atípica, ao integrar vários subsistemas de educação sob o mesmo “guarda-chuva” infraestrutural e administrativo. Assim, de modo a compreender este modelo organizacional, que comportou a democratização do acesso a diversos níveis de ensino, inclusive, a partir de 2008, com a oferta de pós-graduações *stricto sensu*, foi necessário imergir nas políticas nacionais e internacionais. Nessa concepção, o sistema educacional da França, Alemanha, Reino Unido e Portugal, países que apresentam fortes tradições quanto ao ensino técnico, foram estudados para confrontar a realidade do Brasil e, com isso, contribuir com a interpretação deste momento singular da educação nacional. Para alcançar o objetivo traçado, a nossa pesquisa elegeu atores dos *campi* da primeira fase da expansão (2007-2013) – Currais Novos, Ipanguaçu e Natal-Zona Norte – além do *Campus* Natal-Central que serviu como elemento chave de comparação, visto ser o mais antigo de todos. A partir dos depoimentos de seis gestores e quatro professores, colhidos a partir de entrevistas semiestruturadas, por um lado, e de 306 alunos através do inquérito por questionário, de outro, foi possível efetuar o cruzamento de suas falas e impressões e, assim, extrair a representação organizacional que cada um desses agentes possuem. Ao realizar essa análise em uma ordem inversa à tradicional, isto é, a partir dos discentes egressos até o topo da organização, foi possível, como resultado, perceber a forte presença dos modelos racional-burocrático, político e ambíguo, sendo este último, dado o momento e as consequências turbulentas provocadas pela expansão, de caráter aparentemente transitório. Por outro lado, dentre os efeitos causados pela expansão, se destaca a não fidelização dos alunos dos cursos técnicos profissionalizantes, quando têm a oportunidade de continuar seus estudos no Ensino Superior nessa mesma instituição e, ao contrário disso, preferem migrar para uma outra como, por exemplo, as Universidades. As causas que levam os alunos a tomarem essas decisões remetem para reformas e políticas decisórias, internas e externas à instituição, que acabaram por influenciar a oferta e a procura pelos cursos do IFRN.

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação; Organização do Ensino Médio no Brasil; Democratização e expansão da educação; Políticas de organização do IFRN; Representações de alunos, professores e gestores.

Abstract

The remarkable quantifiable growth the Federal Institute of Education for Science and Technology (IFRN) has passed through in recent years throughout Brazil has aroused the concern of researchers from around the country on the organizational behavior of this institution. Rio Grande do Norte presented a different expansion blueprint in comparison to other states with an IFRN representation, and therefore forms the fulcrum of this study. The IFRN is a school organization and member of the Federal Professional Education Network, presented along with other schools as uncharacteristic for possessing High School and College education under the same infrastructural and administrative “umbrella”. Thus, for the purpose of research it is necessary, in the context of national and international public policy, to understand which organizational model is the one that enabled the democratization of access to the various levels of education, including the possibility of post-graduate *stricto sensu* offer, from 2008 onwards. In this study, the educational systems in France, Germany, the UK and Portugal, countries with strong traditions as to technical education, are set as the benchmark to confront the reality in Brazil and thereby to contribute to the interpretation of the current state of affairs of national education. To achieve the established objective, the study was provided to the actors of the *campi* of the first phase of expansion: Currais Novos, Ipanguaçu and Natal-Zona Norte, plus the *Campus* Natal-Central, which served as a key comparison element, since it is the oldest *campus* of them all. From the testimonies of 6 managers and 4 teachers harvested from an interview survey on the one hand, and 306 students through the questionnaire survey on the other, it was possible to make the crossing of their responses and impressions, as well as extract the organizational representation that each of these agents possessed. In carrying out this analysis in a reverse order as opposed to the traditional way; that is, from the graduating students to the top of the organization, it was possible to realize the strong presence of rational bureaucratic models, political and ambiguous, the latter being given the time and the turbulent consequences caused by the expansion of apparently temporary nature. On the other hand, from the effects caused by the expansion stands out not loyalty of students of professional technical courses, when they have the opportunity to continue their studies in Colleges education at the same institution and, on the contrary, prefer to move to other institutes such as, for example, Universities. The causes that lead students to take these decisions refer to the decision-making and political reforms, internal and external, to the institution which ultimately influences the supply and demand by IFRN courses.

Keywords: Federal Institutes of Education; Organization of High School in Brazil; Democratization and expansion of education; Organizational policies of IFRN; Representations of students, teachers and administrators.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS	xx
LISTA DE FIGURAS	xxiv
LISTA DE TABELAS	xxix
INTRODUÇÃO	33
1 A RE(DEFINIÇÃO) DA PROBLEMÁTICA	35
2 OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	38
3 A ESTRUTURAÇÃO DA TESE	39
PARTE I	
CAPITULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	45
1 AS POLITICAS PÚBLICAS: UM PONTO DE PARTIDA REFLEXIVO.....	48
1.1 A globalização e seus efeitos para as reformas educacionais	51
1.2 Educação mundial comum <i>versus</i> agenda globalmente estruturada.....	56
1.3 As reformas, as ações e as relações educacionais a partir da década de 1990	60
1.4 Os alicerces das políticas públicas educacionais	65
1.5 O neoliberalismo como uma receita de bolo	69
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REALIDADE BRASILEIRA	76
3 REALIDADE DAS POLÍTICAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE EM NÚMEROS.....	90
CAPÍTULO II: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL: UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO NO BRASIL E SEU DESENVOLVIMENTO NO RIO GRANDE DO NORTE	93
1 DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES: O DESCOBRIMENTO - DA EDUCAÇÃO - DO BRASIL	96
2 DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA.....	102
3 COMO SE DEU O CRESCIMENTO DO IFRN COMO UM MODELO ORGANIZACIONAL ATÍPICO.....	127

4 AFINAL DE CONTAS, O QUE É E O QUE REGULA O IFRN?	147
CAPÍTULO III: EUROPA E BRASIL: UM PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL ATUAL QUE SEGUE AS TENDÊNCIAS DE UM MUNDO GLOBALIZADO.....	157
1 A GLOBALIZAÇÃO E O SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL	159
2 QUADRO EDUCACIONAL EUROPEU	164
2.1 Sistema educacional da França	167
2.2 Sistema educacional da Alemanha	175
2.3 Sistema educacional do Reino Unido	183
2.4 Sistema educacional de Portugal	190
3 A REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL	200
4 INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: OS <i>RANKING'S</i> E OS EXAMES NACIONAIS E INTERNACIONAIS	213
CAPÍTULO IV: INVESTIGANDO O IFRN À LUZ DOS MODELOS E TEORIAS ORGANIZACIONAIS	219
1 MODELO RACIONAL-BUROCRÁTICO	222
2 MODELO POLÍTICO	228
3 MODELOS DE AMBIGUIDADE	235
4 MODELO COMO SISTEMA SOCIAL	245
5 A DISTRIBUIÇÃO ORGANIZACIONAL DO IFRN	248
6 ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	261
6.1 Modo de funcionamento díptico da escola	262
6.2 Perspectiva Hiperburocrática	263
7 ESBOÇO DE MODELO DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL DO IFRN	265
7.1 Elementos culturais do IFRN	266
PARTE II	
CAPÍTULO V: A DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	277
1 EPISTEMOLOGIA DO ESTUDO	280
1.1 Construção do objeto	281
1.2 Natureza da investigação.....	282
1.3 O estudo de caso	283

1.4 Criação do <i>corpus</i> documental	288
1.5 Surgimento da problemática.....	288
1.6 Amostra do estudo	291
1.7 Questões de ética de investigação	294
2 TÉCNICAS DA COLETA DOS DADOS	296
2.1 Inquérito por questionário	297
2.2 Inquérito por entrevista	299
2.3 Pesquisa documental	300
3 TÉCNICAS DA ANÁLISE DOS DADOS	300
3.1 Análise de conteúdo.....	302
3.2 Análise estatística.....	312

CAPÍTULO VI: OS DILEMAS ORGANIZACIONAIS E FORMATIVOS DE UMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS..... 315

1 CARACTERIZAÇÃO DOS <i>CAMPI</i>	318
1.1 <i>Campus</i> Natal-Central	318
1.2 <i>Campus</i> Natal-Zona Norte	332
1.3 <i>Campus</i> Currais Novos.....	338
1.4 <i>Campus</i> Ipanguaçu	343
1.5 Síntese de análise	347
2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	349
3 ÓRGÃOS DE REGULAÇÃO E A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IFRN	365
3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	368
3.2 Regimento Geral	370
3.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	372
3.4 Regimento Interno.....	374
3.5 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	376
3.6 Organização Didática.....	377
4 PROCESSO DE EXPANSÃO	380
5 DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR.....	397
6 REPRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO.....	403
6.1 Modelo Racional-Burocrático	406
6.2 Modo de funcionamento Díptico da escola.....	407

6.3 Modelo Político.....	409
6.4 Modelo Democrático	410
6.5 Modelo Cultural.....	412
6.6 Modelo como Sistema Social.....	414
6.7 Modelo anárquico	416
7 SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS.....	418
8 AVALIAÇÃO GLOBAL DA INSTITUIÇÃO	420
8.1 Aspectos positivos e negativos.....	427
CAPÍTULO VII: A INTERIORIZAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO: AS FALAS E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES	441
1 CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES	443
1.1 Gestores	444
1.2 Professores.....	446
2 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA REPRESENTAÇÃO ORGANIZACIONAL DO IFRN	447
2.1 Diálogo entre os <i>campi</i>	457
3 PROCESSO DE EXPANSÃO	459
3.1 Início da expansão	460
3.2 Líderes da expansão	462
3.3 Geografia da expansão	465
3.4 Foco tecnológico	471
3.5 Dificuldades encontradas	473
4 DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR	484
4.1 Diálogo entre os níveis de ensino.....	485
4.2 Política pedagógica entre os níveis de ensino.....	492
5 REPRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PÓS-EXPANSÃO	496
5.1 Situação atual do IFRN.....	496
5.2 Conveniência ou inovação	500
5.3 Diálogo entre os <i>campi</i> e o sistema dito em rede.....	504
5.4 Gestão pós-expansão.....	509
5.5 Professores na gestão	512
5.6 Modelo organizacional.....	514

5.7 Ação dos conselhos.....	522
5.8 Projetos futuros.....	524
5.9 Conflitos da expansão	526
6 SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	530
6.1 Importância	530
6.2 Escolha do ifrn	532
6.3 Motivos para concluir no IFRN.....	535
6.4 Motivos de não continuidade no IFRN	538
7 REPRESENTAÇÃO FINAL.....	542
CONCLUSÃO	547
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	561
FONTES DOCUMENTAIS	592
APÊNDICES.....	595
APÊNDICE I.....	597
APÊNDICE II.....	611

LISTA DE ABREVIATURAS

AGEE – Agenda Global Estruturada para a Educação

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar

APL – Arranjos Produtivos Locais

AVL – Aprendizagem ao Longo da Vida

BAC – *Baccalauréat*

BEP – *Brevet* de Estudos Profissionais

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAP – *Certificat d'aptitude professionnelle*

CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CVTs – Centros Vocacionais de Tecnologia

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFETRN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CODIR – Conselho de Dirigentes

CONSEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUP – Conselho Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPGE – *Clâsses Préparatoire aux Grande École*

DF – Distrito Federal

DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

EEE – Espaço Europeu de Educação

EFA – *Education for All*

EFP – Ensino e Formação Profissional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EYFS – *Early Years Foundation Stage*

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GCSE – *General Certificate of Secondary Education*

GNVQ – *General National Vocational Qualification*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano por Município

IES – Instituto de Educação e Ciência

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUT – Instituto Universitário de Tecnologia

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração de Crescimento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PLS – Projeto de Lei do Senado

PNE – Plano Nacional da Educação

PPC – Paridade de Poder de Compra

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP – *Purchasing Power Parity*

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA-FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROITEC – Programa de Iniciação Tecnológica e Científica

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RN – Rio Grande do Norte

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBF – Sociedade Brasileira de Física

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMADEC – Semana de Arte, Desporto e Cultura

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SP – São Paulo

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

STS – Seções Técnico Superior

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TE – Tecnologia Educativa

TERCE – Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TIMSS – *The Trends in International Mathematics and Science Study*

UE – União Europeia

UF – Unidades da Federação

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VOIP – *Voice over Internet Protocol*

Índice de figuras

Figura 01 – Exposição das ideias do capítulo	96
Figura 02 – Aula prática [Escola Industrial de Natal - 1946]	103
Figura 03 – Oficina de artes industriais [Escola Industrial Federal do RN - 1967]	104
Figura 04 – Exposição da Oficina de Sapataria e Couro [Escola Industrial de Natal - 1950]	105
Figura 05 – Secção de feitura de vestuário e fabrico de calçado [Liceu Industrial de Natal - 1937]	106
Figura 06 – Evolução das matrículas da Rede Federal da Educação Superior e Básica	118
Figura 07 – Evolução das matrículas desde a primeira fase de expansão do IFRN	121
Figura 08 – Crescimento apresentado ao longo das três fases da expansão	131
Figura 09 – Mapa do RN com a distribuição geográfica dos <i>campi</i> de acordo com as fases de expansão.....	144
Figura 10 – Linha do tempo que representa o histórico da escola no Rio Grande do Norte.....	146
Figura 11 – Múltipla visão da organização e exemplo de forças internas e externas que atuam em uma organização	151
Figura 12 – Conjuntos que representam o universo escolar.....	161
Figura 13 – Ensino secundário superior francês	171
Figura 14 – Ensino secundário superior	180
Figura 15 – Taxa de desemprego na Europa dos 15 aos 74 anos – 2014	197
Figura 16 – Porcentagem do PIB destinados à educação	201
Figura 17 – Relação Políticas x Recursos x Alunos.....	202
Figura 18 – Frequência escolar para a população de 6 - 14 anos	205
Figura 19 – Gasto anual por aluno do fundamental ao superior - 2011, em dólares.....	212
Figura 20 – Avaliações de aprendizagem pelo mundo desde 2000.....	215
Figura 21 – Relação entre a busca e a defesa de interesses dos servidores	231
Figura 22 – Polos para os quais a carreira pode se deslocar	232
Figura 23 – Ilustração das características da Teoria do Caos.....	244
Figura 24 – Organograma da Reitoria	252
Figura 25 – Organograma do <i>Campus</i> Natal-Central	253
Figura 26 – Organograma dos <i>campi</i> da expansão.....	253
Figura 27 – Organograma do <i>Campus</i> EaD.....	254

Figura 28 – Organograma do <i>Campus</i> Mossoró	255
Figura 29 – Rede em estrela e Rede Ad hoc, respectivamente.....	259
Figura 30 – Tensão existente no equilíbrio organizacional.....	260
Figura 31 – Representação do modelo díptico.....	262
Figura 32 – Síntese dos modelos discutidos na organização IFRN	273
Figura 33 – Pirâmide da análise	282
Figura 34 – Etapas do estudo de caso	285
Figura 35 – Abordagens teóricas	286
Figura 36 – Etapas para a definição do modelo de análise	289
Figura 37 –Universo da amostragem	292
Figura 38 – Fluxograma das ligações telefônicas.....	295
Figura 39 – Idealização das categorias.....	306
Figura 40 – Fases da codificação.....	307
Figura 41 – Etapas de criação das grelhas.....	309
Figura 42 – Matriz de produção da grelha síntese	309
Figura 43 – Momento de uso do SPSS.....	312
Figura 44 – Distribuição de renda nos bairros de Natal	319
Figura 45 – Percentual da população em extrema pobreza e em pobreza - Brasil, 2002-2013.....	320
.....	
Figura 46 – Indicador de pobreza por região do Brasil, 2002-2013	321
Figura 47 – Evolução do quantitativo de alunos de todos os <i>campi</i>	322
Figura 48 – Evolução do quantitativo de alunos distribuído por <i>campi</i>	323
Figura 49 – Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no <i>Campus</i> Natal-Central em 2014.....	324
Figura 50 – Distribuição das ofertas de vagas do IFRN conforme acordo de metas	325
Figura 51 – Evasão no <i>Campus</i> Natal-Central por modalidade de ensino em 2014.....	326
Figura 52 – Divisão territorial de Natal com destaque para o bairro do Potengi	333
Figura 53 – Evolução do quantitativo de alunos do <i>Campus</i> Natal-Zona Norte.....	334
Figura 54 – Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no <i>Campus</i> Natal-Zona Norte em 2014.....	335
Figura 55 – Evasão no <i>Campus</i> Natal-Zona Norte por modalidade de ensino em 2014.....	336
Figura 56 – Localização do <i>Campus</i> Currais Novos no estado do RN.....	338

Figura 57 – Evolução do quantitativo de alunos do <i>Campus</i> Currais Novos	339
Figura 58 – Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no <i>Campus</i> Currais Novos em 2014.....	340
Figura 59 – Evasão no <i>Campus</i> Currais Novos por modalidade de ensino em 2014	341
Figura 60 – Localização do <i>Campus</i> Ipanguaçu e triangulação com os demais <i>campi</i> da primeira fase da expansão.....	343
Figura 61 – Evolução do quantitativo de alunos do <i>Campus</i> Ipanguaçu	344
Figura 62 – Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no <i>Campus</i> Ipanguaçu em 2014 ..	345
Figura 63 – Evasão no <i>Campus</i> Ipanguaçu por modalidade de ensino em 2014.....	346
Figura 64 – Comparativo entre os dados coletados e os reais da origem escolar dos alunos ...	353
Figura 65 – Comparativo entre os dados coletados e os reais quanto à forma de acesso dos alunos	355
Figura 66 – Comparativo entre os dados coletados e os reais quanto à renda familiar dos alunos	358
Figura 67 – Divisão em grupos sociais de acordo com a renda.....	359
Figura 68 – Valor médio entre as fontes de dados analisadas.....	360
Figura 69 – Percentagem de alunos, distribuído por <i>campus</i> , que trabalham	361
Figura 70 – Relação entre as variáveis Renda e Trabalho	362
Figura 71 – Participação dos alunos nos Conselhos e Colegiados.....	365
Figura 72 – Conhecimento dos alunos sobre os documentos institucionais.....	366
Figura 73 – Conhecimento sobre o PPP por <i>campus</i>	367
Figura 74 – Percentual de conhecimento do PPP por gênero.....	369
Figura 75 – Conhecimento sobre o Regimento Geral por <i>campus</i>	370
Figura 76 – Percentual de conhecimento do Regimento Geral por gênero.....	371
Figura 77 – Percentual de conhecimento do PDI por <i>campus</i>	373
Figura 78 – Percentual de conhecimento do PDI por gênero	374
Figura 79 – Percentual de conhecimento do Regimento Interno por <i>campus</i>	375
Figura 80 – Percentual de conhecimento do Regimento Interno por gênero	375
Figura 81 – Percentual de conhecimento do PPC por <i>campus</i>	376
Figura 82 – Percentual de conhecimento do PPC por gênero	377
Figura 83 – Percentual de conhecimento da Organização Didática por <i>campus</i>	378

Figura 84 – Percentual de conhecimento do PPC por gênero	378
Figura 85 – Síntese sobre o nível de conhecimento dos alunos em relação aos documentos do IFRN.....	379
Figura 86 – Média do quanto o aluno sente-se representado por ano de formação	380
Figura 87 – Média do quanto o aluno sente-se representado por <i>campus</i>	381
Figura 88 – Curva de variação das componentes analisadas	390
Figura 89 – Degraus de desenvolvimento do IFRN	392
Figura 90 – Análise do quantitativo de alunos no Ensino Superior por <i>campus</i> isoladamente ..	398
Figura 91 - Percentual de alunos que resolvem ficar no IFRN	399
Figura 92 – Motivos que levaram os alunos a desistir de estudar no IFRN	401
Figura 93 – Avaliação dos egressos quanto a presença de diversos níveis de ensino no IFRN .	402
Figura 94 – Avaliação dos aspectos mais positivos da expansão.....	403
Figura 95 – Avaliação quanto a associação dos Modelos Organizacionais ao IFRN - por <i>campus</i>	404
Figura 96 – Avaliação quanto a associação dos Modelos Organizacionais ao IFRN - por ano ...	405
Figura 97 – Avaliação quanto ao Modelo Racional-Burocrático.....	407
Figura 98 – Avaliação quanto ao Modelo Díptico	408
Figura 99 – Avaliação quanto ao Modelo Político.....	410
Figura 100 – Avaliação quanto aos processos democráticos.....	411
Figura 101 – Avaliação quanto ao Modelo Cultural.....	412
Figura 102 – Avaliação quanto ao Modelo de Sistema Social.....	414
Figura 103 – Avaliação quanto ao Modelo Anárquico	416
Figura 104 – Curvas normais associadas dos quatro modelos.....	418
Figura 105 – Dedução dos modelos organizacionais a partir da representatividade dos egressos..	420
Figura 106 – Avaliação quanto à infraestrutura organizacional do IFRN	421
Figura 107 – Curva de variação das componentes analisadas	425
Figura 108 – Avaliação global do IFRN.....	427
Figura 109 – Avaliação quanto aos aspectos positivos da diversidade de níveis do IFRN	428
Figura 110 – Avaliação quanto aos aspectos negativos da diversidade de níveis do IFRN	430
Figura 111 – Motivos que levaram os alunos a escolher o IFRN	432
Figura 112 – Motivos que levaram os alunos a escolher o curso	433

Figura 113 – Coeficiente de satisfação dos alunos com o curso	435
Figura 114 – Representatividade dos elementos mais significativos para os estudantes	437
Figura 115 – Elementos formadores da qualidade institucional	439
Figura 116 – Quadro de lideranças do processo de expansão	463
Figura 117 – Etapas do processo de interiorização	467
Figura 118 – Elementos influenciados pelo remanejamento	469
Figura 119 – Transformação organizacional da instituição numa perspectiva diferenciadora ...	480
Figura 120 – Dificuldade da expansão	483
Figura 121 – Diálogo entre os níveis. Sistema de retroalimentação.....	491
Figura 122 – Aspectos da desestabilização da atual situação do IFRN, segundo gestores e professores	497
Figura 123 – Aspectos positivos da representação atual do IFRN, segundo as perspectivas dos entrevistados	498
Figura 124 – Aspectos da inovação educacional, a partir das falas dos entrevistados.....	503
Figura 125 – Elementos unificadores e fragmentadores que constituem o IFRN.....	508
Figura 126 – Círculo da expansão.....	520
Figura 127 – Conflitos atuais da instituição	530
Figura 128 – Importância institucional dividida por etapas [visão dos servidores].....	532
Figura 129 – Balança de prioridades na escolha na instituição	533
Figura 130 – Balança de prioridade na escolha do IFRN - modificada	535
Figura 131 – Elementos da escolha institucional	541
Figura 132 – Nuvem de palavras dos gestores e professores.....	544

Índice de tabelas

Tabela 01 – Expansão da Rede Federal no Brasil - 1909/2014.....	130
Tabela 02 – Novas variáveis de análise.....	135
Tabela 03 – Ordenação pela variável População.....	136
Tabela 04 – Ordenação pela variável Densidade Demográfica	137
Tabela 05 – Ordenação pela variável Renda.....	138
Tabela 06 – Ordenação pela variável escolas para cada 50.000 habitantes.....	139
Tabela 07 – Ordenação pela variável PIB – 2012.....	140
Tabela 08 – Ordenação pela variável IDHM Educação.....	141
Tabela 09 – Ordenação pela variável PISA 2012	142
Tabela 10 – Ordenação pela variável Ideb 2013.....	143
Tabela 11 – Cronograma da expansão no IFRN - 1947/2014	145
Tabela 12 – Taxa de crescimento do ensino secundário em alguns países da Europa (1960-1970) e (2000-2012)	165
Tabela 13 – Sistema Educacional da França.....	169
Tabela 14 – Sistema Educacional da Alemanha	178
Tabela 15 – Sistema Educacional da Inglaterra.....	186
Tabela 16 – Sistema Educacional de Portugal.....	191
Tabela 17 – Sistema Educacional do Brasil.....	200
Tabela 18 – Comparativo da relação professor x aluno, 2004-2013	207
Tabela 19 – Desempenho PISA 2000/2012	217
Tabela 20 – Relação entre o poder da autoridade e da influência	233
Tabela 21 – Formas de poder nas organizações	234
Tabela 22 – Módulos do SUAP [Novembro/2015].....	249
Tabela 23 – Resumo do quantitativo de servidores e discentes do IFRN	251
Tabela 24 – Quadro teórico de análise.....	273
Tabela 25 – Cruzamento da variável <i>Campus versus</i> Escola de origem [Dados reais]	293
Tabela 26 – Cruzamento da variável <i>Status do Aluno versus campus</i> [Dados reais]	294
Tabela 27 – Organização estrutural do inquérito por entrevista.....	302
Tabela 28 – Quadro esquemático de análise.....	304
Tabela 29 – Quantitativo de ocorrências de palavras.....	305

Tabela 30 – Quadro de criação das categorias	305
Tabela 31 – Grelha síntese	310
Tabela 32 – Cursos integrados ofertados no <i>Campus</i> Natal-Central em 2015.....	328
Tabela 33 – Cursos de nível superior ofertados no <i>Campus</i> Natal-Central em 2015.....	328
Tabela 34 – Cursos subsequentes ofertados no <i>Campus</i> Natal-Central em 2015.....	329
Tabela 35 – Cursos de pós-graduação ofertados no <i>Campus</i> Natal-Central	329
Tabela 36 – Oferta de cursos e matrículas dos <i>campi</i> da capital e os da primeira fase da expansão em 2014.....	331
Tabela 37 – Cursos integrados ofertados no <i>Campus</i> Natal-Zona Norte em 2015	337
Tabela 38 – Cursos subsequentes ofertados no <i>Campus</i> Natal-Zona Norte em 2015.....	337
Tabela 39 – Licenciatura ofertada no <i>Campus</i> Natal-Zona Norte em 2015.....	337
Tabela 40 – Cursos integrados ofertados no <i>Campus</i> Currais Novos em 2015	342
Tabela 41 – Cursos subsequentes ofertados no <i>Campus</i> Currais Novos em 2015	342
Tabela 42 – Licenciatura ofertada no <i>Campus</i> Currais Novos em 2015.....	342
Tabela 43 – Curso de tecnologia ofertado no <i>Campus</i> Currais Novos em 2015	342
Tabela 44 – Cursos integrados ofertados no <i>Campus</i> Ipanguaçu em 2015.....	346
Tabela 45 – Cursos subsequentes ofertados no <i>Campus</i> Ipanguaçu em 2015.....	346
Tabela 46 – Licenciatura ofertada no <i>Campus</i> Ipanguaçu em 2015	347
Tabela 47 – Curso de tecnologia ofertado no <i>Campus</i> Ipanguaçu em 2015.....	347
Tabela 48 – Quadro resumo do <i>status</i> de cada <i>campus</i> em relação ao acordo de metas 2010-2022.....	347
Tabela 49 – Quantitativo dos atores do ambiente organizacional do IFRN	348
Tabela 50 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Raça	350
Tabela 51 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Negro	350
Tabela 52 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Cotas.....	351
Tabela 53 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Escola de Origem.....	352
Tabela 54 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Formas de Acesso.....	354
Tabela 55 – Forma de ingresso por <i>campus</i> [Dados Reais]	355
Tabela 56 – Renda familiar dos alunos no ato da matrícula na instituição [Dados Reais].....	357
Tabela 57 – Renda familiar após conclusão do curso	358
Tabela 58 – Cruzamento das variáveis Renda Familiar e Trabalho.....	361
Tabela 59 – <i>Ranking</i> da representatividade dos alunos por <i>campus</i>	382

Tabela 60 – Relação da representatividade por <i>campus</i>	383
Tabela 61 – Cruzamento da variável <i>Campus</i> e Prestígio da instituição	386
Tabela 62 – Correlação entre as variáveis da estrutura organizacional do IFRN e do processo de expansão.....	388
Tabela 63 – Teste de KMO e Bartlett	389
Tabela 64 – Percentual de variância explicada	390
Tabela 65 – Matriz de componente rotativa ^a	391
Tabela 66 – Média dos enunciados associados aos modelos organizacionais	404
Tabela 67 – Correlação entre variáveis que produziram diferentes médias intercampi	423
Tabela 68 – Teste de KMO e Bartlett de acordo com a avaliação global do IFRN.....	423
Tabela 69 – Percentual de variância explicada	424
Tabela 70 – Matriz de componente rotativa ^a	426
Tabela 71 – Aspectos positivos da diversidade de níveis educacionais.....	428
Tabela 72 – Aspectos negativos da diversidade de níveis educacionais.....	429
Tabela 73 – Distribuição dos gestores e professores por <i>campus</i>	443
Tabela 74 – Síntese da primeira representação organizacional dos gestores e professores	459
Tabela 75 – Quantitativo de cursos superiores por <i>campus</i>	487
Tabela 76 – Quantitativo de licenciaturas do IFRN [outubro - 2015].....	488
Tabela 77 – Tempo de efetivo exercício dos Diretores Gerais do IFRN [outubro - 2015]	510
Tabela 78 – Relação entre os CVTs e os atuais <i>campi</i>	523

INTRODUÇÃO

1 A (RE)DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A história recente da educação pública no Brasil revela um aspecto marcante, jamais visto no contexto das políticas educativas deste país. Trata-se da expansão da Rede Federal do Ensino Técnico e Superior ocorrida a partir de 2002 e que trouxe uma mudança no cenário educativo de ambos os níveis, quer em termos quantitativos, quer em diversidade de oferta, abrangendo todo o território nacional de maneira alígera. Essa transformação proporcionou às Universidades e aos Institutos Federais uma ampliação da sua estrutura física e de pessoal, em escalas nunca antes vistas, o que, por um lado, se apresenta como uma oportunidade, tratando-se da democratização do acesso ao ensino público e da sua expansão para o interior, mas, por outro, colocou problemas organizacionais inéditos às instituições, apelando à busca de soluções e de protagonismos mais condizentes com os públicos e os projetos de educação em curso.

Nessa concepção de transformação e acelerado crescimento da oferta da educação pública no qual o país se encontrava e que, diretamente, estávamos envolvidos enquanto servidores da instituição, resolvemos desvelar nosso espírito investigador e iniciar um estudo mais denso sobre a organização em que trabalhávamos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do Rio Grande do Norte (RN). Durante alguns anos de vivência no seio da instituição, começamos a perceber algumas distorções que não estavam sendo esperadas, especialmente quanto à aceitação, por parte dos alunos do Ensino Médio e que estavam em vias de migrar para o Ensino Superior, de alguns cursos propostos nos *campi* instalados no interior do estado. Essas questões causaram-nos inquietação e, por isso, optamos por compreender mais profundamente as dinâmicas desta instituição conhecida pelo acrônimo IFRN.

Essa compreensão deu-se, inicialmente, de forma mais descritiva, especialmente quando se tratou das políticas públicas educacionais, do quadro educacional europeu e dos modelos e perspectivas organizacionais. Essa estratégia foi deliberada procurando-se, dessa forma, ultrapassar o *handicap* resultante de nossa formação acadêmica originária das Ciências Exatas, nomeadamente na Engenharia de Computação, e a nossa cultura no âmbito das Ciências Sociais e em educação ser incipiente e a necessidade de consolidação. O desenvolvimento desta tese foi, assim, um intenso trabalho de auto-formação. Desta forma, pautamos a primeira parte deste estudo de forma mais teórica-descritiva, enquanto que, na segunda parte, efetuamos o cruzamento com o empirismo da

pesquisa a partir da aplicação e interpretação das informações compiladas pela administração de variadas técnicas de observação da realidade.

Além disso, não encontramos em nossas pesquisas apontamentos para o que foi considerado, inicialmente, por nós, uma atipicidade institucional, isto é, de se ter sob o mesmo “guarda-chuva” organizacional as ofertas do Ensino Médio Técnico e do Ensino Superior convivendo sob a mesma administração, o que pressuporia, assim, um maior diálogo entre esses níveis. No andamento dessa jornada, detectamos o surgimento, em algumas instituições particulares de Ensino Superior, o oferecimento de cursos de nível técnico, o que demonstra um caminhar no sentido inverso ao IFRN (instituição de tradição tecnicista e que recentemente passou a oferecer o Ensino Superior) e uma importância dada a essa modalidade de ensino no Brasil.

Assim, por essa ausência de estudos que tratam desse fato atípico, que se desenvolveu por todo o país, já que até ao momento não havia instituições com tais características, o que levou a Rede Federal e seus *campi* serem consideradas como únicas (PACHECO, 2011), nomeadamente, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008 que cria oficialmente os Institutos, confirmou-se a necessidade de uma maior investigação na área, tal fato também ratificado através das leituras das teses de doutoramento de Reynaldo Sousa (2012) e Juliana Sousa (2012), que igualmente tratam do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Com o surgimento dos Institutos, que passaram a oferecer, juntamente com as Universidades, Ensino Superior, as possibilidades de escolha dos alunos foram ampliadas e a partir de então eles passaram a ter duas instituições públicas federais para cursarem esse nível de ensino, o que originou um nível de competitividade entre as duas, bem como entre os próprios *campi* do Instituto, que acabaram tendo seus raios de atuação sobrepostos. Dessa forma, se torna importante a compreensão das políticas educativas existentes no Brasil ao longo das últimas décadas, nomeadamente a partir da década de 1990, com a propagação das políticas neoliberalistas e do fenômeno da globalização.

A partir desse momento, surgiu uma das primeiras perguntas de partida e norteadora desta tese: mais escolas ou melhores escolas? Esse dilema, já apresentado em alguns estudos de Torres e Palhares (2012), demonstra um direcionamento, no âmbito internacional, quanto à preocupação com a excelência e a performance das escolas, algo que nos deixava inquietos, visto que o IFRN, pelo menos até aquele momento, estava caminhando pelo viés da quantidade, enquanto que a qualidade,

que deveria ser gerada e/ou mantida com a expansão, apresentava-se como uma incógnita. Na realidade nacional, esses questionamentos também foram surgindo como se pode perceber, por exemplo, no artigo de Sguissardi (2008), quando afirma que há, na atualidade, uma crescente preocupação no que diz respeito à competitividade e à empregabilidade dos estudantes.

O Brasil, nesse período, projetou-se internacionalmente e apresentou indicadores, enquanto um país emergente, de alto desenvolvimento, quando foi considerado a sexta maior economia do mundo, possuindo taxas de desemprego cada vez menores, inclusive superando as grandes potências mundiais do ocidente como França, Estados Unidos, Inglaterra e até a Alemanha, além de alcançar um melhoramento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com os organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Diante desse quadro de desenvolvimento do país, o ensino profissionalizante passou a ganhar maior destaque na educação nacional. Foi quando se iniciou o processo expansionista, que até à presente data ainda se encontra em andamento e fez com que o número de escolas profissionalizantes fosse mais que quadruplicado durante um espaço temporal de aproximadamente uma década (2007-2015), visto que, antes desse processo, havia apenas 140 escolas no Brasil e, hoje, esse número, já se aproxima das 600 unidades (BRASIL, 2014f).

No estado do Rio Grande do Norte, o aumento foi de 700%, um dos maiores do Brasil, o que o deixou atrás apenas de São Paulo, se forem levados em consideração os estados que já possuíam, pelo menos, uma unidade dessa instituição. A sua origem tem início há mais de 100 anos, a partir do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais do Brasil. O Estado do RN integra este conjunto de novas escolas que, após algumas reformas ao longo dos anos, teve uma reestruturação em 2008, e passou a ter mais autonomia, além de uma equivalência, em alguns aspectos, às Universidades.

A partir desta nova realidade, que se disseminou pelo Brasil, no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino profissional e superior, além das questões de cariz quantitativo e qualitativo levantada anteriormente, há ainda outras que nos conduziram no decorrer desse estudo e que se torna necessário levantar nesse momento. Se, com essa expansão, cada Estado passou a possuir um número bem maior de unidades, ou *campus*, interessa perguntar como está ocorrendo o

diálogo entre esses *campi*, tendo em vista a natureza de “rede” instituída a partir da Lei dos Institutos? Diante da quantidade, da distância que há entre essas unidades, principalmente em relação à Reitoria, da cultura que cada região possui e da identidade desenvolvida em cada uma delas, há uma escola ou várias escolas?

Quanto aos modelos e teorias organizacionais, até que ponto o IFRN pode constituir um desafio ou uma inovação, tendo em vista a atipicidade da Rede Federal? Essa organização tem-se apenas adaptado a todas as reformas ao longo de um século de existência ou tem criado estruturas físicas e pedagógicas que a permita caracterizar como inovadora? Até que ponto, havendo dois níveis de ensino (Médio e Superior), há um diálogo profícuo entre ambos? E, por fim, que decisões e estratégias foram traçadas e seguidas pelo IFRN para pôr em prática o atual plano de expansão, permitindo-a ter destaque no âmbito nacional?

A partir desses questionamentos, o fio condutor desta tese foi traçado, tendo por base a análise do impacto da expansão do Ensino Técnico e Superior no Rio Grande do Norte à luz de um cenário organizacional diferenciado. Cenário este que tem nas Leis, Decretos, Resoluções internas à instituição e outros documentos normativos as políticas formais, que possibilitaram esse direcionamento, de transformação e (re)descobrimto – da educação – do Brasil.

É nessa perspectiva que sentimos a necessidade de percorrer as políticas educativas de acordo com uma realidade nacional e internacional, principalmente quanto aos aspectos da globalização e do neoliberalismo, que atuam de forma decisiva na construção e aplicação de tais políticas. Sendo assim, foi possível fazer uma comparação com o que existe em diferentes países e dar um maior adensamento ao que se pretende construir como contributo organizacional e político.

2 OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao fazer a delimitação do escopo desta pesquisa, pode-se dizer que o objetivo geral desta tese é retratar os impactos da expansão da Rede Federal, nomeadamente quanto ao Rio Grande do Norte, levando-se em consideração a representação organizacional e pedagógica dos atores dessa instituição, mas a partir de um ângulo inverso ao tradicional, isto é, dos alunos egressos para os gestores.

A partir disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- compreender as dinâmicas organizacionais da instituição;
- compreender o IFRN à luz dos modelos e teorias das organizações;
- compreender as (des)articulações entre o Nível Médio e Superior do IFRN;
- discutir o dilema “mais escolas ou melhores escolas”.

Sendo assim, toda a investigação se pautou nesses itens, de forma a explorar os impactos provenientes desse processo de expansão, da democratização do acesso, da interiorização no Estado e quiçá no Brasil.

3 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Após a planificação dos objetivos geral e específicos deste estudo, seguidamente apresentaremos como a tese foi estruturada para que o leitor possa ter uma compreensão da totalidade do estudo de forma sintetizada e sistemática. Assim sendo, ao perpassar pelos assuntos na problemática, dentre eles os políticos, históricos, sociológicos, organizacionais e metodológicos, dividimos este trabalho em sete capítulos.

O **Capítulo I**, que trata das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, procura fazer uma discussão, no âmbito internacional, ora para abordar a globalização e seus efeitos para as reformas educacionais a partir do surgimento de uma agenda globalmente estruturante e de uma educação mundial comum (DALE, 2004), ora para refletir sobre os alicerces dessas políticas, isto é, seus principais elementos de regulação. Dessa forma, o capítulo é norteado pelas lentes das teorias weberianas, que tratam não só da racionalidade como também do caráter empático para a compreensão dessas reformas que vem ocorrendo, inclusive, no âmbito internacional, seja com o surgimento do neoliberalismo, seja, no país, com a implementação de programas governamentais de incentivo à educação como o FIES, PRONATEC ou REUNI. Esses programas promoveram um acelerado movimento educacional que trouxe novos desafios à realidade do país. Alguns deles, como o programa da expansão, tem inspiração em políticas de países como o Canadá e Coreia do Sul, que tem no ensino profissionalizante e na interiorização de suas escolas um dos eixos de sustentação para o sucesso escolar e desenvolvimento daqueles países. O que se percebeu é que essa interação entre diversos países quanto ao universo educacional, oriundos da globalização, vem sendo promovida, em maior escala, desde 1990 quando houve a primeira iniciativa de se criar uma “educação para todos”,

em um encontro que ocorreu na Tailândia, sendo renovado em 2000 no Senegal e mais recentemente, em 2015, na Coreia do Sul, quando o tema se pautou na educação de qualidade equitativa e inclusiva, o que demonstra a constante e atual presença do dilema “mais ou melhores escolas”. O fim deste capítulo é dedicado à análise da educação no estado do Rio Grande do Norte, onde está presente o IFRN, o nosso estudo de caso. Assim, será feito um levantamento sobre a quantidade de *campi* existentes atualmente e o, conseqüente, crescimento do ensino técnico profissional, especialmente, com o aumento de matrículas e docentes.

No **Capítulo II** procuramos fazer um resgate histórico do que foi e do que se propõe ser a atual instituição, a partir de um levantamento, inclusive fotográfico, desde a Escola de Aprendizizes Artífices até Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Será igualmente traçado um panorama sobre o surgimento da instituição no Brasil e seu desenvolvimento no Rio Grande do Norte. Somando-se a isso, antes de iniciar o estudo sobre o início da instituição, ainda enquanto Escola de Aprendizizes, retrocederemos um pouco mais para compreender a história da educação do Brasil, tendo em vista as transformações também quanto à sociedade, à política e à economia. O capítulo será dividido em quatro etapas, a saber: (i) Do descobrimento — da educação — do Brasil às escolas de Aprendizizes e Artífices; (ii) Da escola de Aprendizizes (1909) ao Instituto Federal (2008); (iii) De Fayol e Taylor às características organizacionais do IFRN e, por fim, (iv) os elementos de regulação do IFRN. Assim, de forma a seguir um encadeamento de fatos históricos, na primeira etapa procuramos proporcionar ao leitor uma série de informações sobre os principais acontecimentos que marcaram o país e conduziram a educação até às vésperas do surgimento da Escola de Aprendizizes e, na sequência, até a criação dos Institutos Federais, caracterizados, por nós, como um evento único na história da educação brasileira. Após isso, já durante essa nova fase, dessa nova institucionalidade, procuramos compreender as teorias, especialmente de Fayol e Taylor à forma que o IFRN se encontra estruturado hoje em dia, para, por fim, apresentar os normativos que regulam esta organização, bem como as múltiplas visões dos vários atores existentes em seu seio, que aqui chamaremos de 3D (Dinâmica, Diversa, Dicotômica).

O **Capítulo III**, cujo título é “Europa e Brasil: um panorama do sistema educacional atual que segue as tendências de um mundo globalizado”, procura complementar o que foi trabalhado no Capítulo I, no que diz respeito às políticas educacionais. Este capítulo será responsável por aprofundar as pesquisas comparativas, especialmente quanto aos sistemas educativos, relacionadas ao Ensino Médio e Superior do Brasil e de alguns países da Europa. Assim, tendo como elemento norteador os

efeitos da globalização sobre o sistema educativo no âmbito global, será feita uma análise da França, da Alemanha, do Reino Unido e de Portugal no contexto europeu, como especial destaque ao ensino profissionalizante, para que se possa fazer o paralelo com o sistema praticado no Brasil. A partir da compreensão do desenvolvimento e dos aspectos peculiares de cada um desses países, procura-se perceber como se deu a implantação de políticas educacionais e como os organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e outros influenciaram e/ou contribuíram nesse avanço. Neste capítulo, poderá ser visto, ao se percorrerem todos os níveis de ensino desses países citados, como se deu a evolução quanto a democratização do ensino em cada um deles. Assim, desde a universalização do ensino fundamental, em praticamente todos os países, até os atuais índices de alunos presentes no Nível Superior, poder-se-á fazer a análise das políticas adotadas em cada um deles, bem como as taxas de escolaridade para atestar os efeitos do desenvolvimento nesses países. Por fim, ainda quanto às tendências mundiais em termos educacionais, serão abordados os *rankings* e os exames nacionais de avaliação, instrumentos que tem como propósito mensurar a qualidade da educação de vários países e que pouco a pouco estão a ganhar destaque no cenário mundial, especialmente com a corrida para o alcance da excelência e da performance das escolas. Esta é uma questão que se apresenta de forma crítica por muitos autores, especialmente quanto as recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, UNESCO, dentre outros e pela formação de elites cada vez mais competitivas que passam a disputar por melhores resultados a partir da imposição massificada de avaliações externas e internas.

Por sua vez, o **Capítulo IV** trata das teorias e modelos organizacionais referendados por vários autores, porém sem deixar de ter como elemento inspirador um olhar para as profundezas específicas da instituição que se está a estudar. Dessa forma, utilizando-se de uma visão pluriangular e multifocalizada, o capítulo será desenvolvido utilizando-se, em algumas situações, metáforas como elemento propulsor de uma melhor compreensão do modelo ou perspectiva abordada. Ainda neste capítulo damos forma ao quadro teórico deste estudo, de acordo com percepção das dinâmicas e interações institucionais, quando é proposta a análise de quatro modelos preconizados por Per-Erik Ellström (1983) – o Modelo de Sistema Social, o Anárquico, o Racional Burocrático e o Político. Assim como também serão vistos os modelos Cultural, Ambiguidade, o modo de funcionamento Díptico e uma recente perspectiva utilizada por Licínio Lima (2012), a Hiperburocracia. Por fim, serão analisadas a anarquia organizada de Cohen, March e Olsen (1972) e os sistemas debilmente acoplados (WEICK, 1976). Como pode ser visto, esse conjunto de modelos citados e que serão aqui analisados, foram

selecionados por percebemos, durante a nossa análise bibliográfica, que não havia um consenso quando se trata da associação de um modelo a um tipo específico de instituição (ELLSTRÖM, 1983). Dessa forma, esses modelos servem como um ponto de partida na criação de um quadro conceitual para o estudo da escola como uma organização (LIMA, 2011) que, no nosso caso, se baseia, especialmente, nos modelos burocrático, político e ambíguo.

Quanto ao **Capítulo V**, busca-se revelar os aspectos metodológicos e epistemológicos desta pesquisa, levando-se em consideração a base teórica que a sustenta, apresentada nos capítulos anteriores. Adotaremos uma metodologia predominantemente qualitativa, pautando-se no estudo de caso, de forma a captar novos dados e compará-los aos da própria instituição, que estavam em estado bruto. O estudo de caso ocorrerá, no *Campus* Natal-Central (considerado o *campus* mãe, por ser o mais antigo), nos *campi* Natal-Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, integrantes da primeira fase da expansão e que foram inaugurados em 2006. Quanto aos dados, além dos já existentes, ainda haverá aqueles provenientes dos inquéritos por questionários e por entrevistas, que foram administrados no decurso do trabalho de campo.

Assim sendo, para que se possa alcançar os objetivos dessa pesquisa, mergulhar no seio da instituição e se despir das amarras que possuímos enquanto professor e ator, procuramos executar uma investigação clara e objetiva, de forma que as lentes não fujam da realidade e, com isso, consigamos concluir esta pesquisa com êxito. Tratando-se dos atores investigados, contribuirão para este estudo os gestores, os professores e, especialmente os alunos, visto que a proposta desta análise é inversa ao que nos deparamos na literatura. Classificamos a análise como inversa ao tradicional por procurarmos ver a organização de baixo para cima, isto é, imaginando-a como uma pirâmide, onde no topo estariam os gestores da cúpula da Reitoria, abaixo os gestores dos diversos *campi*, seguido no centro pelos servidores (técnicos e os professores) e, por fim, na base os alunos. Dessa forma, a segunda parte desta tese é composta pelos Capítulos VI e VII, que tratam, respectivamente, da representação dos alunos egressos sobre diversos aspectos da instituição (organizacional, diálogo entre níveis, dilemas, etc.), seguida da visão dos gestores e professores sob estas mesmas perspectivas de acordo com a pré e a pós expansão. Inicialmente, o capítulo foi estruturado por uma abordagem epistemológica, tratando desde a construção do objeto de estudo até a definição de quem se ia estudar. Após isso, adentrar-se-á na metodologia e suas técnicas de colheita e interpretação dos dados, seja de acordo com a análise de conteúdo aplicada ao estudo das entrevistas aos servidores, seja para

o tratamento estatístico para observar as tendências que traz nos números e gráficos a representatividade dos alunos egressos.

O **Capítulo VI**, integra a segunda parte desta tese e trata dos dilemas organizacionais e formativos a partir do ponto de vista dos alunos. Inicia-se com a caracterização dos ambientes organizacionais (*campi*) e dos alunos egressos das quatro primeiras turmas de informática, seguido da fase de análise estatística e interpretação dos resultados do inquérito por questionário. Paralelamente a isto, será feito a inserção das teorias e dilemas abordados nos capítulos passados. Ao se relatar as visões dos ex-alunos sobre o IFRN, é possível compreender a instituição sobre um ângulo atípico de acordo com a infraestrutura organizacional e, com isso, perceber como esses atores veem a instituição – confrontados com enunciados que permitem inferir modelos organizacionais – e a democratização do acesso à ambos os níveis de ensino (Médio e Superior). Através dos inquéritos, também podemos analisar como os alunos enxergam o diálogo entre os níveis de ensino, o processo de expansão, a interiorização e outros aspectos importantes para o entendimento da transformação da educação no Rio Grande do Norte como, por exemplo, a instituição de uma rede de escolas que, teoricamente, apresentam uma qualidade similar entre suas unidades, tendo em vista que estão sustentadas sobre o mesmo eixo centralizador, organizacional e pedagógico. Dito isto, o capítulo foi dividido nas seguintes partes: (i) caracterização dos *campi* e posteriormente dos alunos egressos selecionados quanto a raça, renda, dimensão socioeconômica e escolaridade; (ii) visão dos alunos sobre os órgãos de regulação e a estrutura organizacional do IFRN; (iii) as dinâmicas expansionistas, com a produção de uma análise fatorial entre as variáveis da estrutura organizacional e do processo de expansão; (iv) o diálogo existente entre os níveis de ensino ofertados pela instituição, isto é, o Ensino Médio e o Superior; (v) a representação da instituição e do curso a partir da dedução dos modelos organizacionais oriundos das respostas dos egressos; (vi) a síntese das representações dos alunos quanto à organização; e, por fim, (vii) a avaliação em um escopo mais global da instituição, a partir de mais uma análise fatorial, para a percepção a) desde os seus recursos de infraestrutura, perpassando pelas b) ações pedagógicas de ensino, o que inclui o desempenho dos professores, o conteúdo e a metodologia, até c) a formação proporcionada pela instituição, com o d) posterior encaminhamento para o mercado de trabalho. Com isso, foi possível compreender os motivos que fazem os alunos serem ou não fidelizados à instituição.

O **Capítulo VII** traz a representação dos gestores e professores sob os mesmos aspectos apontados na análise dos alunos, destacando a interiorização e a democratização da instituição, como

traz em seu título: “A interiorização e a democratização de uma instituição: as falas e as representações dos professores e gestores”. Com isso, analogamente à estrutura do capítulo anterior, este tem o inquérito por entrevista como o instrumento de coleta de dados, o que nos permite ter uma visão do topo da pirâmide e, a partir disso, fazer um cruzamento com o que dizem os alunos egressos que estão na base da organização. Ainda neste capítulo, dar-se-á enfoque à interpretação de como tais atores (gestores e professores) caracterizam a instituição, além de também ser possível perceber os recortes históricos mais marcantes na vida de cada um dos entrevistados, bem como da própria organização e da imagem que a sociedade faz dela, especialmente após a democratização do acesso dos últimos anos, nomeadamente com a ocorrência da interiorização. O inquérito por entrevista foi dividido em sete blocos que contemplam dentre outros assuntos: a origem do entrevistado, o público alvo, a estrutura organizacional do IFRN, o processo de expansão institucional e a inserção do Ensino Superior no IFRN. Dessa forma, utilizamos um guião semiestruturado que permitiu ao entrevistado ampliar o seu leque de resposta e, com isso, ao seguir uma ordenação lógica similar ao inquérito proposto aos alunos, foi possível efetuar um cruzamento de ideias com o que os ex-discentes diziam e, assim, potencializar a representação desta atual instituição, seja do ponto de vista dos gestores, seja dos alunos egressos.

PARTE I

CAPÍTULO I – As Políticas Públicas educacionais a partir da década de 1990

“A política é como a perfuração lenta de tábuas duras. Exige tanto paixão como perspectiva.”

(Max Weber)

A educação, enquanto elemento indispensável de uma sociedade, está a ganhar espaço no cenário mundial como uma unidade fundamental para proporcionar melhores condições de vida à população. Nesse sentido, a partir da década de 90, várias ações vêm sendo tomadas no intuito de se criar uma agenda global para a educação. A exemplo disso, pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para Todos que teve seu marco inicial em Jomtien – Tailândia, em 1990. Essa intenção de prover uma mudança da realidade educativa mundial foi renovada em Dakar - Senegal, no ano 2000, com a participação de 164 países e, em maio de 2015, na cidade de Incheon - Coreia do Sul, cujo tema foi “Educação de qualidade equitativo e inclusivo e da aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Transformando vidas através da educação”.

Assim sendo, nesse capítulo refletiremos, de maneira global, sobre o que é política e como ela está inserida no contexto educacional. Será enfatizado a realidade brasileira, principalmente a partir da década de 1990, levando-se em consideração a globalização e a inserção da realidade dos quase-mercados. Com isso, perpassando pelos alicerces das Políticas Públicas educacionais e observando suas regulações e reformulações “estartadas”, principalmente, pelo neoliberalismo poder-se-á perceber em que contexto acontece o surgimento das oportunidades educacionais para o povo nos dias atuais.

Sob essa perspectiva e de acordo com a nova dinâmica mundial da educação, será apresentado como o Brasil se comportou diante desse movimento. Seja ao proporcionar um maior acesso à educação, através das mais recentes políticas de expansão e democratização ao ensino público, gratuito e de qualidade, seja com a expansão da Rede Federal ou com os programas de financiamento e apoio aos jovens estudantes que comprovadamente não tenham condição de arcar com os custos da sua educação.

Por fim, particularmente, em relação ao estado do Rio Grande do Norte (RN), onde concentra-se o estudo de caso dessa tese, será analisado como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) está a contribuir, juntamente com as outras instituições nas diversas esferas educacionais, sejam públicas ou privadas, para o desenvolvimento local.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM PONTO DE PARTIDA REFLEXIVO

A palavra política, de origem grega, é uma derivação do termo *pólis* que se refere aos assuntos relativos à cidade-estado. Assim, pode se referir tanto aos assuntos do Estado, enquanto instituição, como a questões da sociedade e da vida dos indivíduos. Dentro deste conceito maior, é possível entender as Políticas, ditas Públicas, como sendo um conjunto de ações de governo implicadas em obter resultados específicos. Essas ações são direcionadas para grupos distintos e com problemas também característicos, sejam eles relacionados propriamente à política, sejam com a economia ou com a sociedade. Assim, pode-se inferir que as Políticas Públicas sejam a mola propulsora que movimenta o Estado, que o faz agir, que o faz ter reações ou, o faz permanecer inerte aos acontecimentos. De forma análoga, deve-se também considerar a participação popular como elemento capaz de promover mudanças e contribuir com as dinâmicas de uma nação.

Ao iniciar os estudos sobre Políticas Públicas, é importante compreender o que esse termo representa na nossa sociedade atual, visto que a função do Estado sofreu inúmeras mudanças ao longo do tempo. A sua definição não é tema de comum acordo no universo acadêmico, tendo em vista que há muitos conceitos distintos e alguns autores, como é o caso de Leonardo Secchi, na obra *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos* (2011), afirmam que a simples tentativa de definição já é algo arbitrário e que não deve ser feito pela ausência de consenso na literatura especializada.

O objetivo aqui não é simplesmente definir, mas refletir sobre o “método da compreensão”, como preconiza Max Weber em vários dos seus trabalhos¹, ao conceito de Políticas Públicas, de acordo com sua visão sociológica. Ao longo de suas obras, é possível perceber que ele rompe com as ideias evolucionistas, como as de Augusto Conte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), muito comuns à sua época (1864-1920) e por isso, cada vez mais, valoriza o entendimento e importância das origens e trajetórias, de acordo com as especificidades históricas, de cada sociedade. Nesse mesmo sentido, Tamara Grigorowitschs em sua tese de doutoramento *Um outro espírito, um outro capitalismo* (2012), exemplifica como Weber elabora sua metodologia de análise de uma sociedade. Ela relata uma carta de Weber, de 21 de junho de 1914, dirigida a Georg von Below - um cientista que vai de encontro a

¹ A contribuição de Weber é vasta e distribui-se por muitas áreas das Ciências Sociais. Dentre elas podemos citar: a coleção "Os Pensadores", os livros *Economia e Sociedade - Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*, *As etapas do Pensamento Sociológico*, *Ciência e Política: Duas Vocações*, dentre outros.

institucionalização da sociologia como disciplina -, que faz referência ao estudo da cidade medieval. Na carta escrita por Weber consta que

[...] a história deveria estudar o que é específico da cidade medieval, mas defende que a sociologia deveria ser considerada uma etapa necessária da pesquisa histórica. Pois para compreender a particularidade da cidade medieval seria preciso primeiro reconhecer o que ela tem de diferente frente a outros tipos de cidades (antiga, chinesa, islâmica) (GRIGOROWITSCHS, 2012, p. 91).

Por fim, a autora apresenta um trecho do texto de Friedrich Tenbruck (1999) sobre a “compreensão weberiana” e conclui ao dizer que

Desse modo, só aprenderemos a compreender a sociologia de Max Weber na medida em que conhecermos as condições dos problemas diferenciados das disciplinas históricas de seu tempo. Sua particularidade distingue-se claramente apenas quando sabemos quais conhecimentos, metas e tendências Weber assumiu das disciplinas históricas. Somente assim podemos desejar finalmente compreender o que Weber imaginou e almejou com a sua sociologia (Friedrich Tenbruck², 1999, apud Grigorowitschs, 2012, p. 27).

No contexto anterior à Weber, a visão sociológica era vista no mesmo patamar das ciências naturais, ou seja, buscava-se uma objetividade total e isentava o homem de qualquer participação. Na verdade, esse pensamento era exatamente o contrário do que Weber imaginava e, por isso, fez uma diferenciação entre as ciências da natureza e as ciências humanas. Enquanto a primeira está ligada a fatos que se sustentam nas leis para a explicação dos acontecimentos, a segunda se baseia na relação de possibilidade para a explicação e compreensão das ações. Dessa forma, ele afirma em sua obra *Metodologia das Ciências Sociais* (1995) que

Toda interpretação, como toda ciência em geral, tendendo à evidência da compreensão, pode ser de caráter racional (e, portanto, de natureza lógica ou matemática), ou de caráter empático (ou seja de caráter afetivo ou receptivo-artístico). No domínio da ação é racionalmente evidente, sobretudo, o que, referente à ‘conexão de sentido’, se compreende intelectualmente de uma maneira exaustiva e transparente. Racionalmente compreensível - isto é, neste caso, captável intelectualmente no seu sentido de um modo imediato e unívoco - são sobretudo, em grau muito elevado, as conexões significativas em relação recíproca que são encontradas nas proposições lógicas e matemáticas. Destarte, compreendemos de um modo unívoco o que se dá a entender quando alguém, pensando na proposição 2×2 igual a 4, ou pensando nos teoremas de Pitágoras, extrai uma conclusão lógica - de acordo com os nossos hábitos mentais - de uma moda correta. Da mesma maneira quando alguém, baseando-se nos dados oferecidos por fatos da experiência que nos são ‘conhecidos’ e a partir de certos fins dados, deduz para a sua ação consequências claramente inferíveis (segundo a nossa experiência) sobre o ‘tipo’ dos ‘meios’ a serem empregados (WEBER, 1995, p. 401).

² TENBRUCK, Friedrich. Das werk Max Weber. Gesammelte Aufsätze zu Max Weber. Tübingen: Mohr Siebeck, p. 211-212, 1999.

Assim, Weber traz um elemento fundamental a sua sociologia: a significação cultural, isto é, na sua concepção, para se explicar algum fato era preciso compreendê-lo de acordo com o contexto em que ele acontece. Por exemplo, como a idade média europeia explicaria a queda do império romano? A explicação é que como nesse período, o que orientava a sociedade era a religião e, por isso, muito provavelmente, foi justificado de acordo com esses argumentos. Dessa forma, devia-se dizer que Roma era pagã, pecadora, etc. Hoje, de acordo com uma significação cultural distinta da era romana, por estamos em uma sociedade racional-econômica, busca-se a explicação da queda de Roma pelas razões econômicas: ou seja, justifica-se com a crise do escravismo, porque parou de expandir, pela inflação, etc. Percebe-se assim, que para Weber a sociologia é compreensiva, dependente de condições culturais, ao contrário dos positivistas.

Por fim, como já foi explicitado, Weber não concordava com a forma que Comte e Durkheim viam a história das sociedades, pois para Weber não há uma evolução lógica e crescente como eles pensavam. Para ele, não é possível traçar uma linha que denote a evolução, de um ponto menos desenvolvido para um ponto mais desenvolvido, para caracterizar uma sociedade. Portanto, Weber rompe com a visão positivista da sociologia e no seu lugar surge a visão compreensiva na qual será o ponto de apoio para as reflexões deste capítulo. Dessa forma, depreende-se que para Weber as ciências humanas estudam seres subjetivos, vivos, susceptíveis às mudanças e que, se não forem compreendidos e/ou interpretados, as suas essências não serão captadas.

Levando-se em consideração a partir de agora a visão de Weber, vejamos a percepção de outros autores sobre Políticas Públicas, a começar por Pierre Muller e Bruno Jobert, autores do livro *L'État en Action*³ (1987), que expõem o seu entendimento sobre esse aspecto político. Da mesma forma, Marta Arretche, na obra *Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas* (2003), contribui com a discussão ao dizer que o citado livro pelos dois autores acima, “[...] tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica” (p. 8). É nesse sentido que, a partir de agora, esse estudo será composto por uma visão weberiana que procurará entender os impactos que os programas de governo trazem à sociedade.

³ O Estado em ação (tradução nossa).

1.1 A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Desta forma, ao analisar o recorte temporal da década de 1990, no qual as Políticas Públicas foram contempladas por profundas transformações ao redor do mundo, no que se refere aos aspectos econômicos, culturais e políticos, não se pode deixar de citar a educação que também apresentou mudanças significativas em suas políticas, sendo, por isso, o mote desse capítulo. Roger Dale, em seu artigo *Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum* (2001), deixa claro que, os investigadores têm apresentado “[...] uma considerável quantidade de especulações e profecias, dúvidas e medos, saliência e celebração em volta da globalização e das suas consequências” (p. 134) e, sobre esse aspecto, Dale diz ainda que, ao tratar do fenômeno da globalização, os sistemas educacionais também estão incluídos nessas mudanças.

Como se pode perceber, não bastasse as discussões quanto a forma que deve ser interpretada ou compreendida as Políticas Públicas, há uma preocupação latente no que diz respeito às consequências que a globalização pode provocar sobre aquelas, inclusive na área educacional. Dessa forma, depreende-se de Dale o quão polêmico é o tema globalização e, assim, enquanto alguns comemoram, outros tem receio dos efeitos que uma política com dimensões globais pode provocar na educação de um povo.

Por sua vez, Romualdo Oliveira, no que se referente a educação, já denota um dos efeitos citados acima, no seu artigo *A transformação da educação em mercadoria no Brasil* (2009) e diz que são quatro as consequências da globalização e todas, diga-se de passagem, carregadas de tensões. A primeira, diz respeito a discussão sobre o desenvolvimento e a preparação para o mercado de trabalho, tendo em vista as mudanças na base técnica e no processo produtivo. A segunda, faz referência ao surgimento das novas tecnologias no processo educativo, inclusive sobre o recurso da educação a distância. A terceira trata da execução de reformas educacionais similares entre si em vários países do mundo e, por último, a quarta fala sobre a comercialização do setor, ao transformar a educação em mercadoria (p. 740).

Quanto as questões levantadas por Oliveira, R. (2009) pode-se depreender, na primeira, as possibilidades de mudanças do mercado de trabalho proporcionadas pela globalização no que se referente ao processo produtivo. Como exemplo, pode-se citar uma empresa que usava a metodologia de produção X e foi diretamente influenciada por uma metodologia Y de uma outra empresa, de um

outro país. Esse fato, possivelmente, pode alterar os currículos escolares como forma de atender as novas demandas produtivas daquela nação, da mesma forma que podemos dizer grosseiramente que o processo de industrialização influenciou as empresas que trabalhavam com manufatura durante a Revolução Industrial e, conseqüentemente, os cursos que eram ofertados a época.

A segunda questão levantada pelo autor - a educação a distância - traz no seu âmago uma grande ferramenta de disseminação da globalização: a internet. Esta se apresenta como uma grande aliada no processo de compartilhamento de informação e no surgimento de uma nova forma de educar remotamente. Por sua vez, a terceira questão, que trata das reformas educativas, nos mostra uma aparente padronização educacional como forma de possibilitar, dentre outras coisas, o livre trânsito e reconhecimento dos profissionais entre algumas nações. Como exemplo disso, podemos citar os acordos de Bruges e Bolonha que serão tratados mais à frente nesse capítulo. Por fim, Oliveira, R., faz referência para o tratamento dado à educação quando é comparada à um produto e, conseqüentemente, os alunos, como potenciais clientes. Assim, a mercantilização da educação, uma vertente vinda do neoliberalismo, apresenta preocupações relacionadas a eficácia e eficiência das escolas na produção do conhecimento. Todas essas questões apresentam como tensão o fato da adaptação à realidade do país ou da empresa onde elas, as mudanças ocasionadas pela globalização, podem ser introduzidas. Mais uma vez, a visão compreensiva e a significação cultural trazida por Weber devem ser levadas em consideração para se perceber como essas questões podem influenciar, positiva ou negativamente, a cultura educacional de uma nação.

Dessa maneira, ao fazer uma análise da estrutura macro das políticas públicas educacionais e dos Estados-nação, a globalização surge como um fenômeno que precisa ser compreendido para que, quando se esteja a analisar os níveis meso, com as políticas organizacionais da instituição e com os gestores, e micro, com os professores e alunos, se possa entender as conseqüências geradas. Nesse primeiro momento, Dale (2001, p. 134) afirma que a globalização tem trazido um “inelutável progresso” com a homogeneidade cultural, mas tornou os Estados-nação obsoletos, visto que surgiu “[...] algo parecido com uma política mundial”. Nesse sentido, a partir da fala de Dale (2001), cabe refletir sobre como ele percebe a globalização, bem como seus efeitos. O que depreende-se de sua fala é que com a globalização as políticas praticadas até então, tornaram-se ultrapassadas, visto que, apareceu uma política comum adotada entre os Estados-nação. A partir daí surgem as seguintes questões: estaria esse processo, sendo o estopim de uma mudança estrutural dos Estados-nação? Pode-se entender esse processo como a principal causa da perda da autonomia/hegemonia desses

Estados? Que consequência(s) esse processo pode ocasionar para o desenvolvimento das políticas públicas de uma dada nação? Será que vale a pena o Estado ser globalizado em troca da perda da hegemonia? Ou ainda, a homogeneidade cultural gerada por esse fenômeno global é aplicável/aproveitável em nações com identidades distintas? Por último, até que ponto a globalização e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) trouxeram benesses ao processo educacional atual?

Essas perguntas são retóricas e nos fazem refletir sobre o(s) caminho(s) que as sociedades vão trilhando, como se pudéssemos imaginar as cenas dos próximos capítulos de um romance, que pode ter, tanto um desfecho feliz, como trágico. Sendo vista, por um lado, como uma realidade na qual a globalização se apresenta com nuances de filmes de terror, denota-se uma preocupação: a perda da soberania de uma nação. Para tanto, basta imaginar a influência desastrosa que uma grande potência mundial pode provocar em uma nação que esteja fragilizada econômica e politicamente. Falar da identidade cultural ou, de forma mais retrógrada, em patriotismo ou idioma, são pequenos exemplos que ilustram a soberania de um povo e que pode ser destruída de forma, que denominarei passiva, ou seja, a população passa a ser influenciada sem perceber que a história do seu país está sendo alterada, seja pela mídia televisiva ou impressa ou ainda, mais atualmente, pelas redes sociais. A exemplo dessa crise cultural, Stuart Hall, em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), diz que

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p. 7).

Quando ainda não havia a dita globalização, essa alteração da soberania de uma nação ocorria de forma, que aqui vou chamar de ativa para analisar o exemplo seguinte. A Coreia do Sul, segundo Ennio Candotti, em seu artigo *Educação e Movimentos Sociais na Coreia do Sul* (2002), entre 1930 e 1940 foi impedida, pelo Japão, de usar a própria língua, além de ser obrigada a mudar os nomes dos cidadãos para nomes japoneses, com o único objetivo de apagar a história cultural e os tornar submissos ao Japão. Segundo o autor,

Ao percorrer a trágica história desse país ao longo do século 20, podemos entender os traços recorrentes da política educacional dos últimos cinquenta anos: reconstrução e reunificação nacional, afirmação da identidade e cimento do orgulho, da autonomia e da projeção internacional (CANDOTTI, 2002, p. 11).

Infere-se da fala do autor que essas foram algumas das medidas adotadas pela Coreia do Sul para transformar sua educação e figurar entre as grandes potências da educação, de acordo com o Ranking⁴ criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e divulgado em 2015, que coloca o país em terceiro lugar no mundo.

Percebe-se assim, o quão nocivo pode ser a globalização, caso a população não compreenda o que está havendo. Por outro lado, a globalização pode sim atingir, positivamente, o objetivo pelo qual ela foi criada, que é ampliar os horizontes culturais e sócio-educacionais de uma nação. Sabe-se o quão importante é, hoje em dia, para o cidadão, ter a possibilidade de se comunicar nas mais variadas línguas. Porém, muitas vezes, mesmo sem ter o conhecimento sobre o idioma é possível compreender o que se vê ou ouve. Para tanto, basta ter em mãos alguma tecnologia que faça a tradução simultânea do que está escrito ou do que está sendo falado, como um *smartphone* ou *tablet*. Com esse simples exemplo pode-se perceber a importância da globalização, ao proporcionar o encurtamento da distância, seja geográfica ou idiomática, entre as pessoas.

Por sua vez, Hall (2005, p. 18), expõe sua definição desse fenômeno através de uma simples pergunta: “O que, então, está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” e detalha como se comporta o tempo e o espaço nessa perspectiva. Segundo ele, “Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais” (loc. cit). Ou seja, para o autor, a maior relevância da globalização, como forma de influenciar culturalmente um povo, encontra-se no fato dela ter a capacidade de interconectar mundos tão distantes e distintos, de uma forma tão simples e rápida.

⁴ A referência para a organização do Ranking é o teste do *Programme for International Student Assessment (PISA)* criado pela OCDE.

Mais à frente, Hall complementa ao levantar reflexões e também tentar relatar, assim como Dale (2001), Oliveira, R. (2009), e Candotti (2002), três possíveis consequências que o efeito globalizador pode provocar, especialmente quanto a identidade nacional. Segundo o autor:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do 'pós-moderno global';
- As identidades nacionais e outras identidades 'locais' ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização;
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 2005, p. 18).

Dessas colocações acima, podem-se inferir que (i) a padronização cultural, que o autor chama de homogeneização, gerada pela globalização pode vir a destruir a identidade das nações, o que ele também chama de “crise de identidade” e provocar a sua desintegração. De forma um tanto quanto oposta a esse posicionamento, ele levanta uma outra possibilidade que é a (ii) resistência à globalização por uma determinada nação, localidade ou até mesmo por uma determinada empresa. E por último, talvez uma tentativa de unir esses polos antagônicos, surge (iii) o hibridismo, ou seja, uma nova identidade que tenta unir o que a globalização traz de diferente e útil, com os velhos costumes e hábitos arraigados na cultura de uma nação. É nesse sentido que Hall (2005, p. 21) afirma que “Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’”. A globalização não ocasionará a perda das identidades nacionais, essas, porém, a partir da globalização, se ramificarão e vão gerar novas identidades.

Assim, Afonso (2001b, p. 20) contribui ao dizer que “[...] no que diz respeito à ideia de nação e de identidade nacional, também hoje se colocam questões importantes para a análise sociológica da crise do Estado-nação e das suas implicações para as políticas educativas” e deixa claro que:

Embora estejamos ainda relativamente longe de poder constatar empiricamente a existência de um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do Estado-nação moderno, não podemos, ainda assim, deixar de considerar que essa autonomia relativa está sendo cada vez mais desafiada e constrangida pelos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo (AFONSO, 2001b, p. 23).

Portanto as questões levantadas anteriormente sobre globalização, mudanças dos Estados-nação, a perda de sua autonomia e hegemonia, a homogeneidade cultural e a influência das TIC's sobre o processo educacional, tornam-se relativa de país para país, dependendo muito mais da conscientização da população, como agente coparticipante das mudanças e conhecedora do fenômeno

da globalização e suas consequências, como também dos políticos que são os legítimos representantes do povo. Sobre esses dois sujeitos, povo e políticos, a história fala por si só, quando nos mostra uma guerra milenar de conflitos de interesses entre as partes e que será exemplificada no próximo capítulo, quando será analisado o caso do surgimento da educação brasileira, no contexto de sua colonização.

1.2 EDUCAÇÃO MUNDIAL COMUM *VERSUS* AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA

Assim sendo, quando fala-se em globalização *versus* identidade cultural de um povo, não se pode deixar de falar no sistema educacional sob o qual os cidadãos vivem. Dessa forma, sabendo que esse sentimento de orgulho pela nação, sua identidade e sua soberania estão intimamente ligados à sua educação, perceberemos então mais algumas visões da relação entre a educação e a globalização. Dessa maneira, Fátima Antunes, em sua tese de doutoramento *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos* (2004), aponta que essa relação pode ser analisada tomando-se por base “duas propostas teóricas”, inspirada nas ideias de Roger Dale (2004). Na primeira proposição, de acordo com os padrões de organização escolar amplamente divulgado no mundo e levando-se em consideração como os Estados-nações se expandiram, além da standardização dos modelos educativos disseminados pelos organismos internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e outros e, em uma segunda proposição, no que diz respeito às políticas educativas defender que as mudanças derivam de uma agenda globalmente estruturada, que visam “[...] explicar a especificidade dos processos nacionais bem como as suas articulações com dinâmicas transacionais e globais” (p. 117).

Sobre essa relação, Almerindo Afonso, em seu estudo intitulado *A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas* (2001a), ratifica o pensamento de Antunes (2004), ao dizer que há um balanceamento entre globalização e educação e que “[...] há pelo menos duas propostas teóricas [...]” (p. 39) distintas que podem ser analisadas. Atrelado a isso, coaduna com as ideias de Dale (2001, 2007), nas suas discussões críticas sobre as políticas educacionais para uma análise sociológica em um mundo globalizado. Ainda segundo Afonso (2001a, p. 40), “[...] o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema económico capitalista e a posição hegemónica que nele detêm

os estados mais poderosos”, demonstrando assim, a relação de influência que pode haver entre as nações.

Dessa forma, a primeira proposta baseia-se na existência de uma “cultura mundial educacional comum” que alguns Estados-nações tendem a adotar quando seguem as recomendações de algum organismo internacional, por exemplo. Esses modelos são institucionalizados como padrões e os países passam a seguir caminhos idênticos e, conseqüentemente, a reproduzir um chamado “isomorfismo educacional”. Afonso deixa claro que,

Nesta perspectiva, a influência da referida comunidade internacional, veiculada nomeadamente através de organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, etc.), é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os factores internos a cada um dos diferentes estados-nações (AFONSO, 2001a, p. 40).

Em relação a segunda proposta, Afonso (2001a) diz que, apesar das abordagens partirem de pressupostos diferentes, que as percebo como uma influência cultural *versus* influência capitalista, tem como similaridade os fatores supranacionais que promovem a mesma configuração das políticas educativas no âmbito nacional. Dessa forma, surge uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que tem como ênfase um olhar mais carregado de capitalismo que a anterior, visto que a globalização, sob esse ponto de vista, é sustentada por forças de nível “supranacional e transacional”. Portanto, seu foco é a análise de como um país consegue, por meio das forças capitalistas, impor-se sobre um outro, estabelecendo assim relações de poder uns sobre os outros.

Nesta última perspectiva, a discussão da educação, enquanto variável dependente, remete para uma série de questões que vão muito além da identificação do ‘mandato’, ou seja, daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem (AFONSO, 2001a, p. 40).

Como percebe-se, Afonso (2001a) sinaliza para uma “série de questões” que precisam ser avaliadas e discutidas para se compreender o rumo que a educação vem tomando, principalmente quando a relaciona com a globalização. Como ele diz, essas questões extrapolam as simples normas nas quais o sistema educacional deve seguir e adentram em temas mais complexos ao envolver e tentar compreender os diversos atores como os alunos, professores e gestores, além do conteúdo, do contexto social, da metodologia e da organização escolar para que assim, possa ser percebido em um contexto globalizado, de forma mais dinâmica, como é esse relacionamento. Essas questões também serão abordadas um pouco mais à frente, ainda nesse capítulo.

Porém, é preciso cautela quando se tenta explicar as relações existentes entre a educação e o fenômeno da globalização. David Harvey, quando escreve sobre essa questão em *Justice, nature and the geography of difference* (1996), denomina-a de “globalmania”, isto é, já alerta sobre esse possível “clichê” explicativo. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Stephen Ball, em *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação* (2001), preocupa-se ao dizer que a “[...] tese da globalização pode ser usada para explicar quase tudo e é ubíqua tanto nos textos como nas análises das políticas atuais” (p. 102). Segundo o autor, os efeitos da globalização não se aplicam de maneira igual a todas as nações. Ao contrário do que se pode pensar, os contextos locais são invadidos por esse mundo globalizado, mas nem sempre são capazes de serem consumidos por esse fenômeno, ao invés disso, se transformam e “[...] novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (p. 367-368), como afirma Andy Green em *Education, Globalization and the Nation State* (1996).

Todas essas análises, em relação ao tema referente as mudanças educacionais *versus* globalização, ratificam e tem como principal fundamentação teórica, as abordagens de uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e da Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), no qual Dale (2001), assim como Afonso (2001a), também detalha em seu trabalho e exemplifica ambas as abordagens. Segundo Dale (2001), “a educação é concebida de forma muito diferente nas duas abordagens” (p. 136). A primeira abordagem (CEMC) se refere a teoria que relaciona os efeitos da globalização sobre a educação. Essa abordagem deixa claro “[...] a natureza da força supranacional, identifica as motivações para os estados incorporarem características centrais da visão do mundo universais e aponta para os produtos educativos destes processos” (p. 145). A segunda abordagem (AGEE) apresenta muitas semelhanças com a primeira e o autor afirma que a diferença fundamental entre ambas é a compreensão da natureza da globalização. Para o autor “[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores” (p. 146). Como percebe-se, essa comparação de Dale (2001) entre as duas visões da relação entre globalização e educação estão totalmente de acordo com as impressões de Afonso (2001a) sobre este tema.

Dale (2001, p. 135), assim como Afonso (2001a), sugere que, para se compreender a relação entre a globalização e a educação, é fundamental que seja especificada algumas questões. Primeiramente, “[...] a natureza da globalização [...]”, em segundo lugar que seja explicitado

claramente “[...] o que se quer dizer com educação [...]” e por último, explicar como a “[...] globalização afecta a educação [...]”, seja de uma forma direta ou indireta. Dalila Oliveira, em seu estudo *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes* (2005), levanta uma questão já abordada pelo estudioso Boaventura de Sousa Santos, em seu texto *As tensões da modernidade* (2001, p. 762), quando indaga “[...] se seria possível unir o que a globalização hegemônica⁵ separa e separar o que essa globalização une”, bem como “[...] se reside apenas nisso a globalização contra-hegemônica” e, por fim, “[...] se seria possível contestar as formas de regulação social dominante e, a partir daí, reinventar a emancipação social” (Cf. nota 5 deste capítulo).

Infere-se das falas acima uma preocupação latente quando estão a falar da relação entre a “globalização” e a “educação”. Assim, os autores alertam que tanto um termo quanto o outro precisam ser bem estudados e analisados pois, em virtude da sua relatividade, conforme demonstram em suas perguntas, principalmente quando se coloca em dúvida a sua hegemonia, pode-se chegar a uma infinidade de possibilidades e conclusões (Cf. Afonso (2001a), Dale (2001), Santos (2001) e Oliveira, D., (2005)). Na tentativa de explicar um pouco dessa relatividade, neste capítulo, já foi tratado a forma ativa e passiva na qual a globalização pode vir a ser inserida em um contexto social e, assim, marcar a identidade de uma nação.

Dessa forma, de acordo com essa linha de raciocínio, Dale (2001) afirma que a natureza da globalização é compreendida quando se relacionam atividades econômicas, políticas e culturais entre si (p. 146). Assim, sob essa perspectiva e quanto às concepções sobre o que seria educação, de acordo com a abordagem AGEE, apresenta três questões essenciais, nas quais Afonso (2001a) já havia levantado e, agora, Dale (2001, p. 149) apresenta, mas que também serão respondidas ao longo desta tese: “A quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias, como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas,

⁵ Segundo Boa Ventura de Sousa Santos, em entrevista concedida a Luis Gandin e Álvaro Hypólito e intitulada de *Dilemas do nosso tempo* (2003), o fenômeno da globalização é considerado hegemônico e contra-hegemônico, simultaneamente. No primeiro caso, entende-se que a globalização seja um processo tão positivo, que só traga benefícios à uma nação, da mesma forma que o surgimento do termo contra-hegemônica veio para mostrar um outro olhar sobre os processos de globalização. Respectivamente, para Santos (2003, p. 6), “[...] se a gente olhar para a forma hegemônica, que é a forma do capital global em final de século, é evidente que esta globalização tem uma virtualidade particular que ela produz, o que se tem vindo a designar de uma compressão espaço-tempo”, da mesma forma ele também exemplifica a contra-hegemônica quando diz que “Uma das formas de pensar a globalização contra-hegemônica, é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista” (ibid., p. 11).

organizadas e geridas” e por último, “[...] quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos”.

Ainda nesse mesmo aspecto, como forma de perceber como a globalização pode interferir na educação, faz-se necessário entender as limitações existentes nessa relação. Segundo Dale (2001, p. 152-153), a primeira é que os fatos disponíveis não são claros e não se sabe, por exemplo, se uma dada política pública, quando implementada em um determinado país com sucesso, se repetiria com o mesmo grau de satisfação se implementada em um outro país distinto. A segunda, diz respeito à linguagem utilizada, o que muitas vezes gera confusão para descrever o objeto de estudo como, por exemplo, as normas, convenções, costumes e padrões. Essas diferentes terminologias estão associadas ao terceiro conjunto de limitações, isto é, a ambiguidade acerca do âmbito e das consequências da CEMC.

Assim sendo, denota-se uma preocupação em compreender como a educação pode se inserir no contexto global, ou vice-versa, de forma que a nação possa tirar o máximo proveito dessa relação. Esse é um fator que precisa ser observado com cuidado por qualquer país que esteja com planos de reformar as suas políticas educacionais e evoluir educacionalmente, ou seja, aquelas consequências, já denotada anteriormente, sobre os efeitos da globalização, evidenciam-se ao se tentar responder e refletir sobre essas questões e, por isso, precisam ser levadas em consideração para não se tornar um fator limitante ao seu crescimento.

1.3 AS REFORMAS, AS AÇÕES E AS RELAÇÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Como pode ser visto, segundo Afonso (1998, p. 77), as discussões que envolvem o tema educação e globalização ou como ele passa a chamar de reformas políticas educacionais, rondam a década de 1990 e permeiam os espaços educativos apresentando, uma gama de possibilidades de “usos e aceções”. Assim sendo, é importante refletir sobre essa terminologia e talvez seja por isso que no início do capítulo II da tese de doutoramento de Almerindo Afonso, ele dedica-se a fazer uma revisão sobre o conceito, funções e limites das reformas educativas. Assim, Afonso (1998, p. 79) afirma que para falar de reforma educacional, faz-se necessário “[...] considerar uma variedade de

iniciativas que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção, orientação e creditação”, ou seja, profundas mudanças que precisam de uma maturação para poderem ser implantadas de forma eficiente e eficaz. Por outro lado, há outra corrente, mais pragmática, conforme alerta Jonas Soltis em *Reform or reformation* (1990), que diz que “[...] reformas são projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais” (p. 411).

O tema é bastante polêmico, com várias possibilidades de compreensão das ações e das relações entre os sujeitos envolvidos, como demonstram os autores acima e, por isso, faz-se necessário um olhar weberiano para poder traçar rotas bem definidas em busca do aumento do desempenho escolar para as gerações futuras tendo em vista as ações tomadas e as relações sociais que podem ser formadas. É nesse contexto que Weber (1995, p. 400) define ação e relação social quando diz que “A ‘ação social’, portanto, é uma ação na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento”. Assim, essa é uma das suas premissas fundamentais, pois para ele a ação social parte de um indivíduo em relação a outro indivíduo e essa ação tem um objetivo e este objetivo está relacionado ao comportamento do outro indivíduo. Um exemplo disso é quando ajudamos um idoso a atravessar uma rua. Ao fazer isso, esperamos que o idoso agradeça, apesar de não ter como afirmar com certeza que se terá esse resultado. Portanto, uma sociedade composta de vários indivíduos é impossível determinar qual o comportamento exato dela e, por isso, é considerado por Weber um feixe inesgotável de possibilidades. Apesar dessa definição, Weber vai além e cria o conceito de relação social. O que ele afirma é que em alguns contextos, um grupo de indivíduos que estão se relacionando tem suas ações aceitas reciprocamente apenas dentro desse grupo. Nesse caso não se tem uma ação social, que trata-se de um indivíduo para outro, mas sim uma relação social. Um exemplo disso é uma partida de futebol, dentro daquele contexto entende-se uma pessoa fazer uma “falta” sobre a outra, fora desse contexto não. Assim, pode-se dizer então que uma relação social é composta também de ações sociais, podendo ser individuais ou coletivas e, assim, como a educação e a globalização, elas também precisam dessa reflexão para serem compreendidas.

No cenário internacional, as mudanças a partir da década de 1990 foram significativas e percebe-se isso quando Antunes (2005, p. 128) afirma que no final desse período “[...] verificaram-se

os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de *europização* das políticas educativas e de formação [...]”. Essa autora considera, ainda, algumas iniciativas significativas que contribuíram para marcar a consolidação desse momento de mudanças educacionais: uma delas foi um programa que foi idealizado em 1999/2000 e ficou conhecido como Educação & Formação - 2010. O processo de Bruges/Copenhaga (2001/2002) e Bolonha (1999) também devem ser citados pois possuem algumas similaridades que podem quando analisados, e levando-se em consideração suas particularidades, proporcionar o surgimento de caminhos que apontem para o mesmo norte.

Essa questão que se impõe sobre as políticas educativas, diz respeito à regulação no qual esse processo vem passando. Para Barroso (2005, p. 727), é importante não confundir regulação com regulamentação, esta é muito mais “[...] centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” quando comparada a regulação que apresenta-se muito mais adaptável quando define os processos, mas torna-se mais rígida quando avalia a eficiência e a eficácia dos resultados.

Como pode ser visto, as regulações nas quais a educação passou nos últimos anos, em especial após a década de 1990, foram alterações cujas raízes são tão profundas quanto de uma grande árvore frutífera que para se nutrir, desenvolver-se e apresentar bons frutos precisa se fixar em uma terra fértil e que seja bem cuidada, ao longo dos anos, pelos seus gestores. Metaforizando, ainda, à uma grande árvore, é preciso um olhar reflexivo para a educação por parte dos governantes e porque não, da própria população, que tem o verdadeiro poder nas mãos e que se nutre dessa grande árvore constantemente. Seriam os processos de Bruges/Copenhaga e de Bolonha na Europa, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil em 1996, uma tentativa de aragem da terra? O que os gestores podem fazer para fertilizar o solo e fazer com que essa árvore prospere e gere frutos de alta qualidade? São essas questões que podem nos ajudar a encontrar respostas que melhorem as políticas educacionais atuais e, assim, possam contribuir também com a melhoria educacional dos povos.

O processo de Bruges/Copenhaga criado em novembro de 2002, trata-se de uma cooperação entre os países da Europa para reforçar o desempenho, a qualidade e o interesse da população europeia pelo Ensino e Formação Profissional (EFP), sendo motivados por instrumentos de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e revistos de dois em dois anos.

O processo de Copenhaga prevê: uma dimensão política destinada ao estabelecimento de objectivos europeus comuns e reforma dos sistemas nacionais de EFP; o desenvolvimento de instrumentos e quadros europeus comuns que aumentem a transparência e a qualidade das competências e qualificações e facilitem a mobilidade; a cooperação para promover a aprendizagem mútua a nível europeu e envolver todas as partes interessadas competentes a nível nacional (DECLARAÇÃO DE COPENHAGA, 2002).

Assim sendo, de acordo com as prioridades e objetivos definidos nas metas que iriam até 2010, merecem destaque “Reforçar a dimensão europeia do EFP; aumentar a informação orientação e aconselhamento, bem como a transparência, do EFP; criar ferramentas para o reconhecimento mútuo e a validação de competências e qualificações e melhorar a garantia de qualidade do EFP” (DECLARAÇÃO DE COPENHAGA, 2002). Assim, nos anos seguintes⁶ foram discutidos e incrementados outros pontos de relevância para a implementação das metas estabelecidas, nos quais destaco os seguintes:

Aumentar o investimento público/privado em EFP; promover o desenvolvimento contínuo de competências em matéria de EFP de professores e formadores; desenvolver sistemas de EFP para satisfazer as necessidades das pessoas e dos grupos desfavorecidos; uma abordagem sistemática ao reforço da aprendizagem e cooperação mútuas, nomeadamente, com a utilização de dados e indicadores consistentes e comparáveis; adaptar-se às evoluções do mercado de trabalho e compreender os sectores e as qualificações emergentes; assegurar acções de formação adaptadas às necessidades de uma sociedade envelhecida (DECLARAÇÃO DE COPENHAGA, 2002).

Por fim, de acordo com as metas para 2011-20, os pontos mais relevantes dizem respeito ao “[...] reforço da qualidade, da eficiência, da atractividade e da pertinência do EFP; tornar realidade a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade; desenvolvimento da criatividade, da inovação e do empreendedorismo; a promoção da igualdade, da coesão social e da cidadania activa” (DECLARAÇÃO DE COPENHAGA, 2002).

Depreende-se, a partir desse processo, o quão relevante é a educação profissional para a comunidade europeia, bem como os temas que eles consideram importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Preocupação semelhante, porém em se tratando do Ensino Superior, pode ser visto no Processo de Bolonha de 1999, que iniciou com 30 países e hoje abrange 47⁷. A declaração tem como objetivo criar um Ensino Superior unificado em toda a Europa como forma

⁶ Faço referência ao que foi acertado, em 2004 em Maastricht, 2006 em Helsinquia, 2008 em Bordéus e 2010 em Bruges, no qual foi fixado acordo para o período 2011-20.

⁷ Albânia, Alemanha, Andorra, antiga República jugoslava da Macedónia, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Federação da Rússia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Listenstaine, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia.

de facilitar o reconhecimento de diplomas entre os países participantes, possibilitar que pesquisadores, professores e estudantes circulem mais facilmente, além de assegurar excelente qualidade da docência com a possibilidade de intercâmbio e troca de experiência entre os professores. Assim sendo, de acordo com seis eixos de atuação, conforme mostrado abaixo, o acordo vem promovendo uma verdadeira reformulação educacional no Ensino Superior em quase toda a Europa e destacando esses países como grandes potências educacionais mundiais. Abaixo consta alguns dos objetivos do acordo de Bolonha:

Criação de um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, que inclui a criação de um suplemento de diploma partilhado a fim de aumentar a transparência; Criação de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos: um primeiro ciclo útil para o mercado do trabalho, de uma duração mínima de 3 anos, e um segundo ciclo (mestrado) dependente da conclusão do primeiro ciclo; Criação de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares do tipo ECTS utilizado no âmbito dos intercâmbios Erasmus; Promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação; Cooperação em matéria de garantia da qualidade; Incorporação da dimensão europeia no Ensino Superior, aumentando o número de módulos, os cursos e as vertentes cujo conteúdo, cuja orientação ou cuja organização apresente uma dimensão europeia (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Dessa forma, assim como aconteceu em Bruges, ao fim do primeiro decênio do acordo de Copenhaga, houve no caso do processo de Bolonha, na cidade em Bucareste, em 2012, o acordo para os próximos 10 anos, ou seja, de 2010-20 em que foi estabelecido mais um conjunto de prioridades, dentre as quais algumas que coincidem com as metas de Bruges e que, seguindo os objetivos dos Programas Educação e Formação 2010 e Europa 2020, deverão ser implementados até lá. São eles:

Dimensão social: acesso e conclusão equitativos; aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade; aprendizagem centrada no estudante e missão de ensino do Ensino Superior; educação, investigação e inovação; abertura internacional; mobilidade; recolha de dados; ferramentas de transparência multidimensionais; financiamento (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Talvez agora esteja mais claro do porquê comparar os processos acima com a aragem da terra de uma grande árvore frutífera. As metas e acordos pensados em 1999 e 2002 talvez estejam começando a gerar os primeiros frutos agora, aproximadamente 15 anos depois, o que nos leva a depreender que, em se tratando de reformas educacionais, é preciso uma espera a médio prazo para ter o retorno do investimento feito.

Barroso (2005, p. 728-731) corrobora com essa ideia ao dizer que “De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema

(físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa)”. Por meio dos órgãos de regulação, o sistema identifica o que está em desordem, analisa, trata essas informações e ordena aos seus órgãos de execução novos comandos para restabilizar o sistema. De acordo com o autor, ao levar em consideração o sistema educativo como um sistema social complexo, pode-se perceber que as diversas possibilidades de “fontes, finalidades e modalidades” para que se possa executar a regulação desse sistema vai depender dos diversos atores, suas posições, seus interesses e suas estratégias para se alcançar os seus objetivos, ou seja, as suas ações e relações. Oliveira, D., também dá sua contribuição quando fala da variável gestão quando diz que

A gama de estudos e pesquisas nesse campo, no que se refere à gestão – a tensão entre descentralização e centralização; autonomia financeira e administrativa e sistemas nacionais de avaliação; a autonomia pedagógica requerida das escolas e as prescrições curriculares, entre outros – pode ser considerada correlata à problemática da regulação educacional (OLIVEIRA, D., 2005, p. 764).

Segundo Afonso (2001a, p. 16-18), essas regulações, até então, representavam o poder que o Estado granjeou ao longo dos anos junto à sociedade, apesar desse poder estar ligado as relações de dominação das classes mais favorecidas e ser “[...] igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais [...]” que pode existir em uma nação. Essa visão apresenta um estado unido e fortemente integrado, possuindo uma identidade com a língua e uma cultura que demonstra sua dominação de acordo com suas tradições e história que trilhou ao longo dos anos. É nesse contexto que surge a nomenclatura de Estado-nação, demonstrando ser uma organização que apresenta-se com um mesmo território, etnia, governo e identidade, o que ele chama de “isomorfismo”.

1.4 OS ALICERCES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A luz dessa reflexão, João Barroso *et al*, na obra *As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional* (2007), afirmam que as políticas educacionais não são alicerçadas apenas em medidas políticas ou decisões burocráticas administrativas dos governantes. Por sua vez, Luiz Dourado, em sua publicação *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas* (2007), contribui ao dizer que “Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino” (p. 923-924). Por outro lado, ele também

demonstra preocupação com a política de capacitação dos professores, que também está interligada a gestão educacional e, sendo assim, também deve ser considerada como fator que interfere na atuação desses profissionais. João Barroso *et al.* também menciona alguns fatores que devem ser considerados e diz que

As políticas educacionais devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional. Consequentemente, têm de ser observadas a partir de múltiplos pontos de sua produção e ancoragem: nos documentos oficiais e oficiosos, como a legislação, nos textos de comissões, nos estudos e nos relatórios prévios ou posteriores ao estabelecimento formal de uma política, nos lugares de mediatização, nomeadamente na imprensa periódica não especializada, etc (BARROSO *et al.*, 2007, p. 08).

Conforme descrição de Barroso *et al.* (2007), pode ser percebido que eles também visualizam o universo de possibilidades que pode existir para se compreender a educação, sendo possível assim, encontrar nos mais diversos espaços de comunicação que envolvem o contexto escolar, como por exemplo nas normas, nos órgãos de deliberação, em relatórios que antecedem a implantação de uma nova política e nos textos oficiais ou não que procuram retratar uma certa política educativa. Resumindo, é ampla os lugares onde se podem encontrar informações úteis para o desenvolvimento de uma política e, assim, alicerçá-la.

Sob essa perspectiva, Barroso *et al* também esclarecem em sua obra *As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional* (2007) que eles desenvolveram um projeto chamado de *The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe*, cujo objetivo foi estudar o papel da educação na elaboração e regulação⁸ de uma política pública, com ênfase para tornar o conhecimento uma ferramenta que auxilie os gestores nas tomadas de decisões políticas. Nesse estudo, o autor afirma que Portugal deu um salto tanto na qualidade e quantidade educacional, como na democraticidade das escolas públicas, nas últimas três décadas mas que, para isso, precisou transformar os mais diversos programas governamentais através do estímulo financeiro proporcionado pela União Europeia (UE), o que gerou um aumento no número de alunos, professores qualificados e escolas. Por fim, ao ratificar as ideias do autor, podemos associar essa concepção também para a realidade brasileira quando ele diz que “[...] é preciso analisar os desafios que se colocam hoje à organização e administração do sistema educativo português” (p. 07-

⁸ Para Barroso (2005, p. 733), a “regulação” (entendida como a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público) é vista como um “movimento” oposto à “privatização” (entendida como a transferência para autoridades não-governamentais, com fins ou sem fins lucrativos, do controlo e prestação desses mesmos serviços).

11). Dourado (2007) também contribui com essas reformas nas quais várias nações, dentre elas o Brasil, andam executando para se adaptarem a realidade das novas políticas educacionais e seus padrões de qualidades. Como exemplo ele cita a formação pedagógica quando fala que,

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC⁹, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar. Nesse sentido situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional (DOURADO, 2007, p. 924-925).

Dessa feita, de acordo com a tese de doutoramento de Eugénio Silva, cujo título é *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)* (2004), “[...] a política educativa influenciada agora pelos valores da competitividade e da qualidade, serve de fonte de inspiração para a estruturação do contexto universitário como lugar de debate público e de construção negociada do saber” (p. 466). De acordo com o autor, essa política tem a capacidade de envolver os sujeitos e transformá-los em agentes participativos, aproveitando o conhecimento adquirido por cada um ao longo da vida para que possam contribuir com a criação e desenvolvimento de novas políticas, em que cujo alicerce esteja a importância de ser ter uma instituição e sociedade bem desenvolvidas.

Por fim, Barroso (2005, p. 746-747) defende que o modelo atual de regulação burocrático-profissional, apesar de ter servido de base para a expansão da escola pública do passado, entrou em falência. Dessa forma, novas formas organizacionais pedagógicas e educativas, bem como uma nova regulação devem ser criadas de forma a permitir a “[...] recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova concepção de cidadania”. Denota-se mais uma vez, a importância que o autor manifesta em relação à criação de novas formas de regulação que tenham em seu âmago a participação popular e que estejam de acordo com as novas dinâmicas da sociedade. Pode-se dizer que esse seja o grande desafio para os que querem proporcionar um serviço público educacional de qualidade para os jovens, de forma a gerar mais oportunidades e diminuir as

⁹ Ministério da Educação e Cultura.

desigualdades sociais. Assim, ele conclui ao dizer que as políticas educacionais, as múltiplas instâncias e momentos de decisão, as diversas formas de associações nos espaços públicos e a participação cada vez maior de atores faz com que a regulação educacional torne-se cada vez mais complexa, compactuando da ideia de Oliveira, D., quando diz que:

Um redesenho da organização e gestão desses sistemas está sendo esboçado e há muita contradição nesse processo. Os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais” (OLIVEIRA D., 2005, p. 764).

Essa complexidade também pode ser vista em outro trabalho de Oliveira, D. (2006), quando afirma que na América Latina, as políticas públicas educacionais adotaram uma nova pauta de discussão sobre o novo modelo de regulação e tem apresentado um projeto que vem reduzindo a democratização da educação ao ensino de massa. Esse projeto segue uma lógica que, além de formar uma mão de obra exigida pelo mercado de trabalho, disciplina uma classe crescente de pobres que não tinham expectativas de uma vida melhor, até então. Para István Mészáros, em sua obra *A educação para além do capital* (2007, p. 125), “Não pode existir uma solução positiva para a auto-alienação¹⁰ do trabalho sem promover conscientemente a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Da mesma forma que para Oliveira, D. (2006, p. 1373-1374), não faz sentido falar em reformas educativas em uma realidade aonde o desemprego e a má distribuição de renda vem aumentando a cada dia.

Oliveira, R. (2009, p. 754-755) por sua vez, entra na discussão ao analisar a complexidade dessa questão quanto ao equacionamento das ofertas públicas, o que envolve aspectos relativos à eficiência da gestão, os diferentes modelos organizacionais do Ensino Superior, o surgimento das novas tecnologias da informação e o financiamento do Ensino Superior. Segundo o autor, para que isso se torne possível, será preciso implantar uma séria política de valorização do setor público e finaliza ao dizer que “Entretanto, transformar tal formulação em política prática pressupõe superar desafios complexos, que se iniciam com a construção de uma estratégia comum de valorização do público”.

¹⁰ Mészáros (2007, p. 122) ao seguir os princípios de Karl Marx, esclarece sua visão sobre o termo auto-alienação do trabalho e segundo ele “Vivemos sob condições de alienação desumanizante e de uma subversão fetichista do estado real de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’), porque o capital não pode exercer as suas funções sociais metabólicas de reprodução alargada em qualquer outra direcção. Mudar estas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e a todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isto que, segundo Marx (1956, p. 123), os seres humanos devem mudar “dos pés à cabeça as condições da sua existência industrial e política, e conseqüentemente toda a sua maneira de ser”.

1.5 O NEOLIBERALISMO *COMO UMA RECEITA DE BOLO*

Ao abrir esse sub-tópico trazemos uma reflexão, em seu título, sobre a política neoliberalista que surgiu logo após a II Guerra Mundial e que denota uma certa rigidez e desapego aos bens da união, visto que para se alcançar os objetivos idealizados, tende a visar acima de tudo o lucro e transformar tudo em mercadoria. A metáfora da forma de bolo deve-se ao fato de que o neoliberalismo foi criado sob uma série de receitas, que em seus discursos, quando bem executadas, atingiria o objetivo final que seria o melhoramento da eficiência do estado como um todo, seja no atendimento à população, seus clientes, seja no melhoramento da máquina pública, visto que, ao deixar a economia mais competitiva e com a livre concorrência, provoca uma queda nos preços e na inflação, gerando benefícios ao estado. Porém, a receita se mal executada pode fazer com que o bolo, sua mercadoria, desande, chegando a um produto com muitos defeitos: (i) grande ou pequeno demais, (ii) duro ou fofo demais ou, por fim, (iii) cru ou queimado. Assim, percebe-se o cuidado que se precisa ter com o gerenciamento do neoliberalismo, visto que este pode gerar um (i) aumento demasiado do desemprego ou uma diminuição dos salários, (ii) aumento da dependência do capital externo e, por último, (iii) os ricos tornarem-se mais ricos e os pobres mais pobres.

Assim sendo, especialmente a partir dos anos de 1980, através dos governos de Margaret Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (EUA), dos anos 90 com George Bush e George W. Bush (EUA), com Eduardo Frei, Ricardo Lagos e Michelle Bachelet (Chile), Vicente Fox Quesada (México), além de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso - FHC (Brasil), surgiram as chamadas políticas neoliberais, onde o Estado teve suas funções reduzidas e surgiram os mercados, ou quase-mercados nos setores públicos como transporte, saúde, educação, dentre outros. Essas políticas se disseminaram por outros países, sendo adotadas como referências em programas de desenvolvimento financiados pelo FMI, Banco Mundial, OCDE e outros. Assim sendo, de acordo com o parágrafo anterior, Barroso (2005, p. 741) também concorda que, no que se refere à política neoliberalista, suas “[...] principais ‘receitas’ passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o consequente apagamento da intervenção do Estado”. No entanto, conforme o mesmo autor, no início do século XXI, o neoliberalismo perde força e emerge propostas que procuram equilibrar o Estado e as novas dinâmicas do mercado educacional, bem como surge formas de regulação para trazer novamente à tona a participação da sociedade na gestão da coisa pública, como ele fala.

A despeito disso, predominam, no cenário educacional, vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União, por meio da indução de políticas de financiamento de ações e programas governamentais. Paralelamente à regulação nacional, assiste-se, portanto, ao desenvolvimento de processos formais e informais de regulação no nível dos territórios e das organizações (micro-regulação local) (DOURADO, 2007, p. 937-938).

Contudo, para Oliveira, D. (2005, p. 755-757) essa discussão está alocada apenas nos meios acadêmicos e diz que essa observação quer deixar claro que não se trata de uma retirada estratégica por parte do Estado, do papel de regulação da educação, ainda que possa parecer que esta é a orientação política, visto o surgimento, por exemplo no Brasil, do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 13 de janeiro de 2005, pela Lei nº 11.096, em que há o financiamento, pelo Estado, para alunos fazerem o Ensino Superior em escolas privadas. Isso poderia denotar o não compromisso do estado com a escola pública, transferindo essa responsabilidade para o meio privado, o que segundo a autora não é verdade. A escola pública é uma importante agência estatal presente em vários espaços geográficos e que muitas vezes é a única presença do Estado que a população tem acesso ou consegue visualizar, principalmente, em se tratando de países latino-americanos, que enxergam na escola, muito frequentemente, esse papel.

Como se depreende, as relações entre Estado e mercado estão se reestruturando no que diz respeito ao financiamento público, incluindo, inclusive, o caso especial da educação. Porém, por mais desafiador que seja essa complexa relação, é importante lembrar que se faz necessário unir as questões técnicas às questões políticas e, portanto, pensar a escola, como afirma Rui Canário no seu livro *Escola: crise ou mutação* (2002), sob a ótica de um projeto de sociedade, isto é, “[...] pensar a partir não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir” (p. 150-151). É nesse sentido, que Afonso (2001a, p. 34, grifo do autor) diz que “A questão que se coloca como mais pertinente parece-me ser a seguinte: será possível construir com objectividade o objecto *políticas educativas* sem deixar de manter um compromisso com as lutas sociais em torno dessas mesmas políticas?”. Partindo desses pressupostos, cabe a classe política, legítima representante do povo, trabalhar para que os fins superem os meios e, com isso, o povo seja beneficiado com uma regulação educacional adequada aos interesses da sociedade.

Da mesma forma, no que diz respeito aos fins que a escola deve alcançar e conseqüentemente sobre os seus instrumentos de regulação, João Barroso em seu estudo intitulado *Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações* (2004b) fala sobre os princípios da universalidade do acesso, da igualdade de oportunidades e da

continuidade dos percursos escolares e diz que para ele, apesar de tudo, não houve “[...] correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos, em que assenta a escola de massas, ao longo da sua evolução histórica e no seu processo de expansão à escala planetária” (p. 1). O autor diz ainda que

[...] há que reconhecer, o desenvolvimento da humanidade, principalmente neste último século, ficou a dever muito à expansão da escola pública, e a sua crise actual não deve servir para negar a validade dos seus princípios e do ideal de educação que lhes estão subjacentes, nem justifica o recurso ao modelo do mercado como alternativa para a regulação e provisão do serviço público educativo” (BARROSO, 2005, p. 745-746).

Em outras palavras, o autor diz que apesar da crise pela qual passa a escola pública atualmente, a sua importância para a sociedade não deve jamais ser desprezada, assim como também as regulações não devem se justificadas pelas dinâmicas do modelo atual do mercado para promover o crescimento da educação pública.

O diálogo sobre a regulação das políticas educacionais é bem recente e deriva da série de reformas na qual muitos países se incluem desde os anos de 1990. Segundo Oliveira, D. (2005, p. 754-755), no Brasil, há bem pouco tempo atrás não se falava em regulação, porém esse termo¹¹ começou a popularizar-se no então governo do presidente FHC que, na sua política reformista e neoliberalista, privatizou uma série de empresas públicas e apresentou esse conceito ao povo brasileiro. Segundo o ex-presidente FHC, vive-se hoje em um mundo tão globalizado que a cada dia que passa surgem novos desafios para a sociedade e para os Estados nacionais. Segundo Cardoso (1998, p. 15), “[...] estamos em uma fase de reorganização tanto do sistema econômico, como também do próprio sistema político mundial”. Porém, segundo Barroso (2005), não significa dizer que da forma como está, nada funciona, que esteja tudo perdido. Pelo contrário, é preciso valorizar a escola pública, juntamente com os alunos que lá estão, independente se possui ou não alguma dificuldade de aprendizagem, como elemento que poderá mudar o quadro atual da crise educacional. Segundo ele,

Por um lado, falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neoliberais neste domínio) a cumprir as funções de “carro-vassoura” dos excluídos que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia). E, aqui, o recurso à metáfora do “carro-vassoura” justifica-se plenamente se nos recordarmos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao

¹¹ Ver nota 6.

carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores (BARROSO, 2005, p. 746).

Por outro lado, Cardoso (1998) alerta que:

É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo (CARDOSO, 1998, p. 15).

Com isso, Cardoso (1998) abre um parêntesis para que se reflita sobre as dicotomias que permeiam a integração entre a globalização e o Estado, ora ao considerar um risco, ora ao considerar uma oportunidade, e sugere que é preciso ter criatividade para contornar possíveis dificuldades ou para criar inovações que venham a contribuir positivamente com a transformação de suas políticas.

Barroso (2003) vai além e faz um estudo amplo, chamado Projeto *Reguleducnetwork (Changes in regulation modes and social production of inequalities in educations systems: an European comparison)*, em diferentes contextos políticos e cria modelos que podem ser considerados como forma de compreender a problemática emergente sobre as políticas educacionais a nível internacional. Ele relaciona três modelos de regulação e os chama de efeito de contaminação, hibridismo e mosaico. Os estudos foram realizados na Inglaterra, Bélgica (comunidade francesa), França, Hungria e Portugal e toma como referência os estudos feitos nos Estados Unidos, Canadá, em países europeus, na Austrália e em alguns países periféricos que apesar de serem países com características tão distintas, apresentaram alguma similaridade quanto ao desenvolvimento dos processos de regulação.

Oliveira, D. (2005, p. 766), ao analisar os modelos criados por Barroso (2003), explica que em relação ao primeiro, o efeito contaminação, pode-se dizer que pela falta de um planejamento, onde se obtêm os melhores resultados a médio prazo, alguns gestores, na ânsia de mostrar serviço à população, acabam por antecipar alguns passos e copiar a política educacional de outros países com realidades distintas, bem como sofrem com a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que recomendam a adoção desses modelos educacionais. Porém, essa implementação acaba, muitas vezes, gerando altas dívidas para esses países. Assim, os gestores envolvidos nessa tentativa de emplacar essa teoria educacional se alternam (sabidamente) em cargos e funções para conseguirem manter essa política e impor a um país a realidade educacional de outro.

Como uma bola de neve em que o tempo é o adversário de quem estiver na frente, o modelo de contaminação gera um outro, chamado de hibridismo por Barroso (2003). Este modelo resulta da ambiguidade, da mesclagem das lógicas e da má interpretação das recomendações dos organismos aos países interessados em melhorar a sua educação. Segundo Oliveira, D. (2005, p. 766), esses países muitas vezes, constrangidos com a sua atual dívida, adotam essa sistemática, como é o caso do Brasil em que participou de um acordo na Conferência de Jomtien e acabou por executar uma outra ação em relação à educação básica.

O último modelo e não menos importante, o efeito mosaico, no qual Barroso (2003, p. 25) criou diz respeito às “[...] políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas”. Ao objetivar o interesse de um sistema escolar específico de um determinado país, os políticos revogam parcialmente uma lei com o objetivo de atender a uma realidade específica. Oliveira, D. (2005) finaliza ao dizer que nos dias atuais as pesquisas estão voltadas a compreensão de que tipo de políticas reguladoras estão em vigor e inicia uma reflexão procurando

[...] compreender se estamos em face de novas políticas de regulação que passam por diferentes formas de institucionalização, em que os ideais de livre mercado e de economia auto-organizadora das relações sociais e comerciais – a mão invisível que contribui no autodisciplinamento do mercado – imperam, ou se estamos diante de uma nova organização nas relações entre Estado e sociedade em que os tradicionais papéis são revistos. (OLIVEIRA, D., 2005, p. 767).

No que diz respeito à realidade da União Europeia (UE), a análise das políticas de educação, em se tratando do banco mundial, principal órgão financiador da educação mundial, explicita claramente que o setor da educação no qual estão sendo direcionadas as maiores fontes de investimento é a educação básica, a profissional e, em último grau, a superior. Essa definição, do foco da ação, tem por base a igualdade de financiamento entre os níveis de formação e das avaliações, com *posteriori* complexa análise dos resultados que medem o desempenho dos alunos nos países financiados. Luiz Dourado, em seu artigo *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90* (2002), nos apresenta um alerta sobre a privatização do Ensino Superior recomendado pelo Banco Mundial. Ele diz que

Neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível

de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do Ensino Superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras” (DOURADO, 2002, p. 240).

Em contrapartida, Barroso (2005, p. 743) fala da crise da política neoliberalista e diz que “Com o início do século XXI, a euforia ‘neoliberal’ dos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990 parece estar a empalidecer mesmo entre os seus defensores e promotores, nomeadamente no seio das grandes organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE etc.)”. Como se percebe, essa foi uma mudança relativamente recente, tendo em vista que há quase 10 anos antes, Licínio Lima o seu texto *O paradigma da educação contábil - Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal* (1997) falou sobre as mudanças que estavam atingido o nível superior e às reações da sociedade: “[...] a criação em poucos anos de um setor privado capaz de alargar consideravelmente o número de vagas disponíveis representou uma verdadeira ‘válvula de escape’ face a reivindicações políticas e sociais previsíveis, mesmo quando engendrou novos problemas” (p. 53). Pela fala do autor, depreende-se a forma que a sociedade enxergou o crescimento do Ensino Superior mercantilizado ao longo dos anos, ao ver neste a resolução de parte dos problemas educacionais.

Luiz Dourado, em a *Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90* (2002), afirma que o fundamento do Banco Mundial para a educação baseia-se no “[...] reducionismo economicista cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios” (p. 239). Assim, ele conclui que essa nova concepção centra-se na (i) descentralização dos sistemas; (ii) no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias ao trabalho flexível; (iii) na realocação dos recursos públicos para a educação básica; (iv) no estímulo a concorrência das instituições através da avaliação da eficiência; (v) na implantação de programas compensatórios como saúde e nutrição; (vi) na capacitação docente; dentre outras orientações. Esses indicadores assemelham-se aos objetivos das políticas neoliberais e que inspiram cuidados pra que não se sofra com as consequências, conforme foi explicitado anteriormente.

Especialmente, no que tange o Ensino Médio e a formação profissional, foco de interesse dessa tese, é importante perceber a visão do Banco Mundial. Dessa forma, nota-se uma preocupação

com investimentos para essa formação visto que os países em desenvolvimento precisarão de uma mão de obra polivalente, capaz de mudar e adaptar-se de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Essa visão é em escopo mundial como pode ser percebido na visão de Elsa Estrela e António Teodoro, em seu texto *As políticas curriculares em Portugal, 1995-2007* (2008), quando falam que a educação da atualidade se baseia ora na teoria do capital humano, ora nas ideias neoliberais, ou seja, uma economia muito competitiva na qual o ser humano necessita de uma educação ao longo de toda sua trajetória, além do investimento em produtores de conhecimento. Mais uma vez denota-se que a educação atual vem se transformando em uma forma híbrida, isto é, que atenda aos interesses do capitalismo e das necessidades de aprendizagem dos seres humanos e assim, possa adequar-se à realidade de um mundo em transformação.

Nessa perspectiva, a atuação do Banco Mundial leva em consideração a sua liderança nesse processo de reestruturação e a abertura econômica para as novidades do capital globalizado. Além disso, Dourado (2002, p. 238) diz que o Banco Mundial exerce um papel na América Latina, especialmente do Brasil, “[...] ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. Ou seja, infere-se a contínua preferência do BM por privatizar a educação como forma de possibilitar a sua melhoria e atender aos interesses do mercado. Essa recomendação vinda do BM demonstra em si própria a essência desse organismo, apesar de que em seu portal apresenta-se com um objetivo principal muito digno que é “[...] luchar contra la pobreza a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible” (Banco Mundial, 2015).

O que estaria por trás dessa priorização da educação básica pelo Banco Mundial? Qual ou quais as relações que o neoliberalismo tem com essa política, em contraponto ao conhecimento de caráter crítico e racionalista que, reconhecidamente, as universidades produzem? Teria interesse, o Banco Mundial em proporcionar altos níveis educacionais a população para atingir seus objetivos econômicos? Nesse sentido, Dourado (2002, p. 240), nos apresenta seu ponto de vista quando diz que essa política vem “[...] reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido”. Portanto, para Dourado o neoliberalismo vem provocando uma redução nos processos de formação que tinham por objetivo a produção da legítima ciência e passou a valorizar um ensino mais técnico e instrumental voltado a atender às demandas dos mercados de trabalho. Como se sabe o Banco Mundial é uma

instituição com fins lucrativos e essa política acabou por acarretar uma crescente privatização da educação, em especial a superior, além da secundarização de projetos de educação não-formal.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REALIDADE BRASILEIRA

No Brasil, no fim da década de 1980, mais especificamente em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição da República, que denota em seu texto uma preocupação latente dos legisladores em consonância com o que viria a ser a nova “agenda globalmente estruturada para a educação” (ANTUNES, 2004, p. 118), onde ratifica as funções do Estado, os direitos do povo e apresenta em seu Capítulo III, uma seção dedicada à educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Cf. 1988, Art. 205).

Dessa forma, em consequência ao novo ordenamento instituído com a Constituição, que modificou a estrutura educacional brasileira, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e em 17 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208 que regulamentou os artigos da LDB que tratam do ensino profissional. Com isso, o sistema educacional brasileiro, da creche ao Ensino Superior, foi totalmente remodelado. Sobre essas transformações, Dourado (2007, p. 926) concorda ao dizer que “Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988”. Para ele, a nova constituição brasileira deu o primeiro passo para expandir o campo educacional do país, pois reconheceu a educação como um direito nato para a população, partilhou as responsabilidades educacionais entre as esferas da república, além de ter projetado recursos financeiros para o seu desenvolvimento.

Na visão de Oliveira, D. (2005),

A partir de tais referências, é possível identificar nas reformas educacionais mais recentes no Brasil e em alguns países da América Latina, tais como Argentina e Chile, processos similares de busca por novas formas de regulação educacional [...]. Dentre esses processos, destacam-se a centralidade que os programas de reforma têm atribuído à administração escolar, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, presente no ensino fundamental no Brasil (FUNDEF, com a Lei n. 9.424/96) e no Chile, bem como na Argentina; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação; a avaliação institucional e de desempenho (tema amplamente debatido hoje no

Chile e na Argentina); e outros mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (sobretudo auxiliando nas questões administrativas), bem como a proliferação de conselhos com funções consultivas (DALILA, O., 2005, p. 768).

Para ela, a regulação educacional já é uma realidade em alguns países da América Latina, nos quais ela destaca Brasil, Chile e Argentina como nações que estão em busca de novas formas de regulação. Esses países implementaram em suas políticas formas de reconhecer a importância da escola, do financiamento para o ensino fundamental, dos exames de avaliação como o ENEM¹² no Brasil realizado ao fim do Ensino Médio, das avaliações institucionais, além de inserir a comunidade na participação da gestão escolar e nos conselhos. Isso demonstra uma nova concepção de política pública educacional tendo em vista um leque de compreensão mais amplo e envolvendo mais atores (alunos, professores, gestores e comunidade), do que foi em anos anteriores, o que pode vir a ser mais proveitoso para o melhoramento da qualidade educacional nesses países.

Assim, diante de tantas mudanças, regulações e recomendações dos organismos internacionais, surgiu mais um instrumento de regulação: a avaliação, que, segundo Sobrinho, como cita em sua obra *Avaliação da educação superior* (2000), passou a se destacar, a partir da década de 1990, como ação proativa e construtiva nas escolas públicas e privadas. A implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi um dos instrumentos regulatórios, que se fez importante desde então, para que se conseguisse chegar à melhoria das instituições de ensino. Assim, a avaliação passou a andar juntamente com o planejamento e, por isso, faz necessário a partir de então que os profissionais da educação consigam compreender que uma cultura avaliativa é essencial para o bom andamento dos projetos educacionais, assim como, que a concepção e os modelos avaliativos precisam ser bem definidos visto que há diversos fatores que interagem nesse processo. Segundo Torres e Palhares (2012), as políticas educacionais seguem

A institucionalização dos processos de avaliação interna e externa das escolas, a implementação de um modelo de governação centrado numa liderança unipessoal, a publicação de *rankings*, a implementação do modelo de avaliação de desempenho dos professores [...] (TORRES; PALHARES, 2012, p. 235-236).

No plano internacional, a avaliação emergiu, como um instrumento de gestão e de racionalização. No Brasil, enquanto instituição integrante da rede de educação superior, desde 2005, o

¹² Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e tinha por objetivo avaliar os estudantes que concluíram o ensino básico para perceber como andava a qualidade deste nível de ensino. Porém, a partir de 2009 esse exame passou a ser mais uma forma de seleção para o Ensino Superior e ao Programa Universidade para Todos (ProUni).

Instituto Federal do Rio Grande do Norte passou a adotar os instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES¹³), instituído pela Lei n.º. 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. A criação de rankings das escolas com base numa variedade de indicadores surgiu inevitavelmente para dar sustento ao emergente mercado educacional, funcionando como um barômetro da qualidade das instituições – diga-se muito problemático e questionável! Em contrapartida as formas de regulação e controle geralmente entram em contradição com a avaliação institucional, que por sua vez segundo Sguissardi (2008, p. 1012) “[...] se assentam em especial na autonomia da cultura de avaliação e auto-avaliação institucionais, que não tem sido uma característica do sistema de educação superior no país ao longo da história”.

Porém, Oliveira D. (2009, p. 753) diz que, apesar de constar na constituição brasileira que a educação é direito social e dever do estado, a mercantilização da educação avança rapidamente e alerta que “[...] não estamos frente a uma situação em que seja possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade”, A autora quer dizer que mesmo que o governo tente impedir o avanço de instituições privadas, parte da sociedade apresenta essa necessidade e não deixará que isso aconteça. Partindo do princípio que a sociedade sente a necessidade da educação, no qual o Estado deixa a desejar, enxerga nas escolas privadas a única solução para o problema e não quer abrir mão disso. Nesse mesmo contexto, que inclusive também ocorre para o nível médio, Valdemar Sguissardi, em se tratando do Ensino Superior, diz em seu artigo *Modelo de expansão da educação superior no Brasil* (2008) que essa é uma questão que

[...] impõe-se ao analista das políticas de educação superior quando se depara com uma série de notícias/fatos que dão conta: primeiro, das ações do governo federal expandindo vagas e titulações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, seja pela expansão do número de instituições, seja, ainda, mediante programas de reestruturação do setor; segundo, do expressivo aumento de IES com fins lucrativos, isto é, privado/mercantis, e da acelerada multiplicação de ‘aquisições’ e ‘incorporações’ de IES isoladas e mesmo de ‘redes’ universitárias ou fundos de investimento; terceiro, das dificuldades enfrentadas pelos órgãos estatais com função reguladora em promover a regulação e o controle do *sistema* (SGUISSARDI, 2008, p. 992-993, grifo do autor).

Talvez pela precarização que o setor educacional público passou durante tantos anos que a sociedade hoje se impõe e valoriza tanto a educação privada. Na realidade atual, ter um filho

¹³O SINAES é caracterizado como o principal aparelho de regulação da qualidade da Educação e das Instituições da Educação Superior (IES) públicas e privadas, a Avaliação Institucional é bem complexa e necessita da participação de todos os segmentos participantes da Instituição: servidores, discentes, alunos egressos e representantes da sociedade civil. Segundo Afonso (2002), é preciso conceber a avaliação como ação propriamente humana e política.

estudando em uma escola particular tornou-se, para o povo brasileiro um *status*, parecendo não importar as condições estruturais e de recursos humanos daquela escola, como se o fato do filho estudar em uma escola particular fosse garantir o sucesso profissional dele.

É importante destacar que a expansão do Ensino Superior no Brasil colocou novos desafios às instituições: o aumento da procura e a diversificação do público trouxe novos problemas, como as evasões, as reprovações, o eventual abaixamento da qualidade do ensino, a desvalorização dos diplomas, entre outros. Também contribuiu para a diversificação da oferta dos cursos, para o aumento do corpo docente, para o aumento da complexidade no cotidiano das instituições. Do ponto de vista do mercado de trabalho, acentuaram-se algumas discrepâncias e a procura de novos perfis profissionais. Por sua vez, acima de tudo, as instituições, públicas e privadas, de ensino técnico e superior, passaram a competir entre si num amplo e exigente mercado educacional.

Antônio Severino, em seu artigo *O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios* (2008), alerta que “[...] quando se observa o quadro atual de instituições de Ensino Superior, bem como sua evolução a partir dos anos setenta do século passado, impressiona ver o crescimento da iniciativa privada em relação às iniciativas do poder público” (p. 74). Essa afirmação pode ser comprovada, no portal do INEP que de acordo com o cadastro de instituições de 2005, das 2.165 instituições cadastradas, apenas 231 eram públicas, isto é, apenas 10% do total e em 2012, das 2.416 instituições, eram apenas 304 públicas, correspondendo a 12,5% do total, um aumento de apenas 2,5% em 7 anos. Esse desenvolvimento do setor educacional do país demonstra o quão a realidade quantitativa do setor público é inferior, quando compara à privada. Apesar do ensino público disponibilizar à sociedade formas de acesso ao Ensino Médio e Superior tão diferentes, além de vários programas de governo como o FIES¹⁴, o REUNI¹⁵ e o PRONATEC¹⁶, infere-se o quanto esse segmento ainda precisa crescer dado a distância, pelo menos numérica, que ainda há para o privado. Assim, Severino (2008, p. 75) diz que “De resto, fica a demonstração de uma realidade extremamente heterogênea, sob todos os aspectos, do sistema de Ensino Superior no país, com diferenciadas organização e cultura”.

¹⁴ Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior

¹⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

¹⁶ Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego

Importante citar que apesar do grande crescimento pelo qual vem passando a Rede Federal, o percentual de escolas públicas, como citado anteriormente, ainda é muito inferior quando comparada às particulares e talvez, por esse motivo, o governo brasileiro, já no ano de 1999, tenha criado mais uma forma de acesso ao nível superior privado através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Estaria o Estado enxergando as necessidades educacionais da população tão podada e restrita ao longo de décadas? Ou trata-se de mais uma manobra política oportunista com o intuito de angariar votos? Ou ainda, até que ponto não há um jogo de interesse e influência entre as grandes indústrias, empresários e governo para a formação de mão de obra qualificada para atender aos interesses do mercado? Ou estaria Pacheco (2011) certo em afirmar que

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia (PACHECO, 2011, p. 30).

Em relação ao REUNI, ele surgiu em 24 de abril de 2007, com o Decreto N° 6.096. Ele é um programa que surgiu para apoiar a reestruturação e expansão das Universidades Federais. Tem por objetivo aumentar as vagas do corpo discente, reduzir o número de evasões e por fim, integrar os estudantes das universidades e do ensino básico, profissional e tecnológico. Severino (2008, p. 82) diz que “As universidades apresentam seus planos e, uma vez aprovados, elas receberão maior volume de recursos extras”. Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do Ensino Superior público, criando condições para que as Universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da Rede Federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2014. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Com isso, Severino (2008) afirma

[...] que o Ensino Superior público atravessa um momento histórico-social cheio de desafios. De um lado, enfrenta a pressão do modelo societário capitalista neoliberal, através de seu mediador principal, o poder público nacional, pressionado, por sua vez, pelos agentes internacionais que se impõem em função do jogo geopolítico das forças econômicas próprio do neoliberalismo capitalista globalizado, que responde pela instauração planetária de uma

nova ordem mundial (ou seria desordem?), particularmente na esfera da economia (SEVERINO, 2008, p. 82-85).

Já o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado no dia 26 de Outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, pela Presidenta Dilma Rousseff, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Para tanto, prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que juntos oferecerão oito milhões de vagas aos brasileiros de diferentes perfis até 2014. Para o segundo mandato da presidenta, a partir de 2015, o governo federal lançou o PRONATEC 2.0 que pretende atingir 12 milhões de matrículas e 220 cursos. Neste primeiro momento, os números mostram a iniciativa do governo federal em tentar atingir as metas estabelecidas pelo PNE (2014). São números ousados que por si só não são suficientes para declarar a resolução do problema educacional brasileiro. Uma análise sobre o tipo de profissional que estão sendo produzidos e se estão sendo absorvidos pelo mercado precisa ser feita para atender aos requisitos de eficiência e qualidade tão discutidos no âmbito da agenda internacional.

Segundo Dourado (2006, p. 282-283), a compreensão da relação entre o sistema de ensino público e privado e, em especial, o seu embate, é complexa e deriva do entendimento de que “[...] desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem [...]”. Acima de tudo, esse embate entre essas duas entidades, mostra a “[...] persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público”. Por fim, Dourado, em seu artigo *Políticas e gestão da educação básica no Brasil* (2007), complementa ao dizer que

Tais indicadores situam a gestão educacional margeada por fatores intra e extra-escolares. Assim, a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (DOURADO, 2007, p. 925).

O que se percebe na fala de Dourado (2007, p. 925-926) é que o histórico das políticas educacionais no Brasil, principalmente quando se fala em organização e gestão do ensino básico nacional, “[...] têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas

conjunturais de governo” e, assim, esses acontecimentos históricos têm gerado ações independentes, sem nenhuma articulação com os sistemas de ensino.

Severino (2008, p. 76-77) apresenta uma visão sobre a realidade atual da população do país em que “[...] o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apoia política e ideologicamente, no paradigma neoliberal” com a busca incessante de formação para uma população mais qualificada. Além disso, ele ainda diz que “No concernente à educação, prevalece à teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho”. Por fim, ele diz que

Todas essas mudanças, resultantes da nova legislação, de planos gerais e programas específicos, desde os anos noventa do século findo, estão desempenhando um ambíguo papel na vida social do país. Sempre embalado num discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e da excelência da educação, e dos decorrentes corolários, a democratização da sociedade, a realização da cidadania, a melhoria de vida para seus destinatários diretos e indiretos, incluindo aí a inclusão no mercado de trabalho, o governo toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico (SEVERINO, 2008, p. 82).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação do Brasil (2008, p. 14) publicou, um documento que trata das concepções e diretrizes dos Institutos Federais e afirma que “Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinalizava para mudanças”. A ideia não era simplesmente mudar a estrutura curricular e sim que se organizasse uma outra pedagogia institucional. Dessa forma, as ações institucionais deveriam estar sempre alinhadas com o Arranjo Produtivo da Localidade (APL) onde ele estaria sendo implantado, de forma a não destoar das demandas sociais locais. O documento conclui dizendo que

As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, o de incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008a, p. 15).

Ainda, tratando-se do Ensino Superior, as instituições federais profissionalizantes destacam-se, com algumas particularidades, inclusive, quando comparadas às Universidades, principalmente com a sua transformação em Institutos Federais em 2008, como se percebe na fala de Eliezer Pacheco em seu trabalho *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011),

quando diz que a sua organização pedagógica é um dos fundamentos dessas escolas. Segundo ele, a instituição “[...] permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (p. 14), e por isso, demonstra uma especificidade que passa a atrair novos olhares para a sua composição. Ele finaliza ao dizer que

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (PACHECO, 2011, p. 15).

Sobre excelência, Leonor Torres e José Palhares, dão seu contributo no artigo *Governança da escola e excelência acadêmica* (2012), quando analisam o fenômeno da excelência e da performance dos estudantes no quadro da agenda internacional e afirmam que, de acordo com a literatura, se pode “[...] constatar uma ampla produção em vários domínios, com prevalência para as dimensões da política educativa, da organização e gestão escolar e dos processos pedagógicos” (p. 236). Como se percebe, a instituição que está a surgir, como diz Pacheco (2011), segue em paralelo com a crítica feita pelos autores no estudo citado acima, tendo em vista a sua inovação organizacional e pedagógica, além da preocupação em não se distanciar ao fato de ter um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Torres e Palhares (2012) também chamam atenção para a diversificação crescente da escola pública, no que a oferta formativa diz respeito, realidade esta que parece estar a emergir no quadro dos Institutos Federais. Segundo os autores,

[...] a opção pela institucionalização de quadros de excelência poderá ser entendida, por um lado como uma estratégia de diferenciação acadêmica e de uma certa elitização do ensino, e, por outro lado, enquanto referencial de ‘boas práticas’, quer para o interior do estabelecimento, quer para a comunidade local e regional, quer ainda para outras escolas e agrupamentos de escolas do sistema público de educação (TORRES; PALHARES, 2012, p. 254).

Diante de todas as transformações, no que tange as políticas públicas, que vem ocorrendo no Brasil e no mundo, particularmente no que respeita as discussões sobre a agenda internacional e seus instrumentos de regulação, torna-se necessário abrir um parêntesis sobre a relação existente entre os Institutos Federais e as Universidades, isto é, a Rede Federal, e analisar o contexto brasileiro em que eles estão inseridos nos dias atuais.

Quando se fala em Rede Federal, pode-se dizer que notadamente, a mola propulsora do processo de multiplicação dos *campi*, teve início no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹⁷ que tomou posse em 1º de janeiro de 2002 e terminou, após a reeleição, em 1º de janeiro de 2010. Diga-se de passagem, o ex-presidente era de esquerda e há muitos anos o Brasil era governado por uma elite de direita com uma visão social bastante diferente da proposta pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Como será visto no capítulo 2, a sua sucessora, a presidente Dilma Vana Rousseff, deu continuidade a esta política expansionista da rede federal, a qual, pelo menos até o término do seu mandato, também não há previsão para um fim.

A partir de agora, pode-se delimitar o ponto de início da criação do Plano de Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica no Brasil, que tinha como meta o lema: mais formação e oportunidades para os brasileiros. Essa preocupação já é denotada quando se conhece os objetivos gerais: (i) Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; (ii) Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil e (iii) Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2013). Percebe-se nesses objetivos claramente a importância dada ao (i) acesso para aqueles que não tiveram oportunidade escolar; (ii) o desenvolvimento do interior do Brasil e a (iii) projeção para a contribuição que a educação poderá oferecer para erradicar a pobreza.

A expansão da rede foi criada com base em alguns critérios previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação (2008) e que atendeu às dimensões sociais, geográficas e de desenvolvimento que trataremos aqui nesta ordem. Na primeira dimensão, percebe-se o atendimento aos municípios mais populosos integrantes do G100 (grupo das 100 cidades brasileiras com receita *per capita* inferior a R\$ 1 mil reais e mais de 80 mil habitantes), isto é, municípios com alta taxa de pobreza. Na segunda dimensão, a meta é interiorizar a oferta pública de educação profissional e superior, prioritariamente nos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões não atendidas pela primeira

¹⁷ O ex-presidente nasceu em 27 de outubro de 1945 em Garanhuns, estado de Pernambuco, nordeste do Brasil, uma região marcada pela fome e pela miséria. Durante toda sua trajetória política manteve um discurso de compromisso com a redução da pobreza, combate à fome e a erradicação da miséria. Para mais detalhes sobre a biografia do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, verificar o site do Instituto Lula em www.institutolula.org.

dimensão. Na terceira e última dimensão, busca-se atender a municípios com Arranjos Produtivos Locais bem definidos ou que possuam grandes investimentos em seu entorno.

Ao analisar essas três dimensões, pode-se perceber que a triangulação população x interiorização x desenvolvimento é uma preocupação latente do governo e que, conseguindo unir essas três dimensões o plano de expansão, poderá ter resultados expressivos. Em relação ao crescimento da Rede Federal, em especial quanto aos Institutos Federais, nos primeiros 94 anos de existência foram criados 140 *campi* em todo o Brasil e apenas 120 municípios atendidos. Durante os oito anos do governo Lula, foram criados 214 *campi*, totalizando 354, sendo 321 municípios atendidos. Esse período ficou conhecido como a fase de expansão 1(um) e 2(dois). Para o período de 2011 a 2014 (fase de expansão três), que está sendo conduzida pela sucessora de Lula, a Presidenta Dilma Rousseff, pode-se perceber a continuidade do trabalho de expansão com a criação de mais 208 *campi* o que atenderá a 512 municípios e totaliza 562 *campi* no território brasileiro. Há quase 10 anos atrás, Dourado (2007) apresentou sua visão quanto às novas políticas da educação brasileira e destaca algumas ações propostas pelo PNE da época, quando diz que

Na década atual, várias políticas, programas e ações foram realizados pelo governo federal, após a aprovação de um PNE¹⁸ sob a ótica gerencial e patrimonial. É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (DOURADO, 2007, p. 928-929).

Recentemente, mais precisamente em junho de 2014, o novo PNE foi instituído, através da Lei nº 13.005 com o estabelecimento de novas diretrizes que servirão de base para a educação brasileira até 2024 (BRASIL, 2014d). Assim sendo, segue abaixo essas novas diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - **melhoria da qualidade da educação**; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - **promoção do princípio da gestão democrática**

¹⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) no qual o autor faz referência é do ano de 2001, sancionado pela Lei de nº 10.172, cuja vigência era de 10 anos. O novo plano continua alinhado às palavras de Dourado (2007) e tenta preencher “[...] as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública [...]” (BRASIL, 2014e, p. 5).

da educação pública; VII - **promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;** VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que **assegure** atendimento às necessidades de **expansão**, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, Art. 2º, grifo nosso).

Chamo atenção para os pontos em destaque que, seguem de acordo com o documento “concepções e diretrizes” publicado pelo MEC (2008), bem como se alinham a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que, em conjunto, servem para notear e sustentar as ações dos Institutos Federais. O ponto VIII também merece destaque no diz respeito ao estabelecimento de uma garantia para que as políticas de expansão sigam com qualidade e equidade no ensino.

Assim, pode-se dizer que os Institutos Federais de Educação, surgem em um período histórico determinado e com objetivos claros, sendo preciso compreendê-lo no âmbito das políticas educativas do Brasil. Passam a competir entre si e com as Universidades, pelos alunos e pelo prestígio social que consegue granjear na base de indicadores de empregabilidade, de produção científica, de internacionalização etc. Para Pacheco (2011, p. 13), os Institutos já nascem com um caráter inédito e absolutamente inovador. Segundo ele, “Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” e finaliza ao dizer que

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizadas pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011, p. 12).

Infere-se da fala do autor que a instituição foi criada sob um olhar inovador e que segue a agenda internacional para a educação, bem como as políticas e instrumentos de regulação que inclui, dentre outras coisas, o papel da comunidade na administração da mesma. Pelo que se percebe, o ineditismo da instituição pode se caracterizar, dentre outras coisas, pela inovação pedagógica e organizacional, visto que o aluno tem a possibilidade de, dentro da mesma infraestrutura, entrar no Ensino Médio ou secundário e sair com o título de doutor.

Assim sendo, tratando-se de Ensino Superior público no Brasil, há de se pensar pelo que foi discutido e apresentado, especialmente a partir da década de 1990, imediatamente, em Universidades e Institutos Federais, que na oportunidade chamava-se Centro Federal de Educação Tecnológica

(Cefet). Porém, isso nem sempre foi uma realidade, visto que anteriormente à década citada, apenas as universidades possuíam tal característica. Apesar disso, de acordo com a visão de Santos (2004, p. 40), “ [...] algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado em um alvo fácil de crítica social”.

Ainda segundo Santos (2004, p. 86), “[...] a universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores”. Em outras palavras, a predominância, no que diz respeito ao Ensino Superior, pesquisa e extensão, exercida pelas Universidades, tende a ser compartilhada, agora, com os Institutos Federais. Porém, é importante destacar que a necessidade das Universidades permanece, dentre outros motivos, em virtude da expansão do acesso democrático ao Ensino Superior. Portanto, a partir de agora o que depreende-se é que Institutos e Universidades trabalharão em parceria para suprir a necessidade educacional da população.

Como se pode perceber, a política educacional brasileira passou por várias transformações na sua estrutura, conforme o pensamento de João Júnior e Valdemar Sguissardi publicado em seu trabalho, *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público* (2005), quando diz que “[...] a história recente do Brasil é permeada por frequentes continuidades e rupturas, representadas por alterações na estrutura do estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro” (p. 11) e por isso, sintetiza bem o que foi discutido até agora neste capítulo sobre as reformas e expansão que vem a ocorrer no Brasil e no mundo no que diz respeito à educação.

Porém, esse elevado índice de crescimento, em um curto espaço de tempo, está a despertar questionamentos sobre o desempenho do instituto nessa nova fase, como por exemplo, se é possível manter ou melhorar a qualidade da oferta sem prejudicar a democratização ao acesso às instituições de ensino técnico e superior. Busca-se chegar a uma conclusão sobre a seguinte questão: “mais escolas ou melhores escolas?”

O cenário internacional também demonstra preocupação com essa questão, como podemos verificar, quando Torres e Palhares (2012, p. 235) afirmam que “[...] a competitividade, a excelência e a eficácia dos sistemas educativos constituem na atualidade dimensões prioritárias da agenda

educativa internacional”. Percebe-se que não basta a criação de diversas escolas com o intuito de suprir o *déficit* educacional da população, se não houver uma preocupação de saber, conforme diz Dale (2001, p. 149), “a forma como, por quem e para quem é” criado esse sistema educativo, pois os níveis de exigência e concorrência estão em altos níveis para que se possa cumprir com a agenda de eficiência e excelência. O fato é que a educação brasileira não se encontra fora dessa realidade onde, de um lado, existe a preocupação dos valores democráticos, como a preservação da igualdade e da inclusão, e de outro, conforme Sguissardi (2008, p. 992-1015), de “[...] competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos”.

Por isso, a fim de compreender o processo de reformas e da expansão da educação brasileira faz-se necessário analisar, também, quais eram as recomendações sobre as políticas educativas e como a conjuntura econômica de um país pode influenciar nos instrumentos de regulação, de acordo com o Banco Mundial (BM) e com Fundo Monetário Internacional (FMI). A OCDE e a UNESCO, também devem ser compreendidas para saber o porquê e de onde surgiram tantos recursos que motivasse o financiamento para a criação e melhoramento das instituições. Oliveira, D. (2005) alerta que o hibridismo, já citado por Barroso (2004b, 2005), provem das diferentes interpretações de determinadas recomendações desses organismos internacionais, bem como de acordos firmados entre governos, constrangidos às vezes por suas dívidas e compromissos externos. Segundo Oliveira, D. (2005, p. 766), “No caso brasileiro, nota-se com certa frequência ações resultantes de políticas traduzidas e adequadas à realidade nacional, como, por exemplo, a própria noção de educação básica”, apesar de que no Brasil, essa ideia tenha ficado distorcida em relação ao que a Conferência de Jomtien estabeleceu para os países que integram a EFA-9¹⁹. O que a autora diz é exatamente oposto ao defendido por Pacheco (2011) quando ele fala do caráter inovador da Rede Federal e que fora pensada exclusivamente para a realidade brasileira e não uma adaptação de outro modelo. De acordo com Estrela e Teodoro (2008), a OCDE é quem faz a mediação sobre as reformas na educação, apesar de que, nos últimos anos, o modelo europeu pareceu predominar, principalmente após o processo de Copenhaga, no que se refere à Educação e Formação Profissional. Surge assim um questionamento:

¹⁹ Education for All 9, ou EFA 9, é um grupo de nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo, formado por: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Estes países, na Declaração final do evento, reafirmaram os compromissos de Jomtien e da Cúpula Mundial da Criança, também realizada em 1990, e afirmaram que “com a consciência plena que nossos países abrigam mais da metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos” (EFA9, 1993, p. 1).

quais garantias o povo brasileiro tem que estão diante de uma educação “original”, pensada para as especificidades do seu país e não uma cópia do modelo europeu?

Nessa perspectiva, a realidade educacional brasileira baseia-se, de acordo com Júnior e Sguissardi (2005, p. 22), na i) reestruturação da identidade histórica e manutenção do seu fazer nativo que é gerar conhecimento e formar profissionais capacitados; na ii) permanência da autonomia, ou seja, na luta contra os interesses capitalistas; na iii) garantia do financiamento de forma a suprir todas as necessidades da sociedade e cumprir com o que a Constituição Federal determina: educação de qualidade; no iv) incentivo à pesquisa, ensino e extensão e por último, na v) “[...] democratização crescente da educação superior, seja do ponto de vista do acesso cada vez mais amplo da população, seja do ponto de vista da gestão organizacional, respeitado o mérito acadêmico e a autonomia”. A observância desses parâmetros, como percebe-se, alinhados ao PNE e a LDB, representam na visão do autor os elementos fundamentais para a construção de um sistema educacional voltado as necessidades do Brasil.

Estas transformações obrigaram as instituições de ensino a olhar para a sua missão e para a sua oferta formativa numa lógica concorrencial, não só num plano regional, mas também nacional e global. As ideologias de feição neoliberal transformaram a educação num bem transacionável, levando as escolas (médias, técnicas e superiores) a adotar instrumentos permanentes de avaliação da qualidade deste “produto” educacional.

Dessa forma, um dos principais questionamentos que se pode fazer é se, a partir da análise educacional apresentada, pode-se apostar em aumentar as ofertas, isto é, mais cursos, mais alunos, mais diversificação ou aprofundar o rigor na excelência da formação. Essa dicotomia também pode ser vista nos estudos de Torres e Palhares (2012, p. 236), quando afirmam que “[...] submetida a essa tensão (mais escola/melhor escola), a escola pública debate-se com a difícil missão de conciliar dois imperativos de sentidos antagônicos”. Em outras palavras, novamente esse dilema faz-nos pensar se é possível equacionar algumas articulações entre estes dois polos. Esse dilema, apesar de aparentemente simples, exige uma profunda análise da conjuntura do país, no quadro mais amplo do processo de globalização. Ou seja, onde se encontra o Brasil no âmbito educacional e, em especial, o estado do Rio Grande do Norte, e até onde se pretende ir como povo civilizado, instruído e educado.

3 REALIDADE DAS POLÍTICAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE EM NÚMEROS

Após uma abordagem global sobre a realidade mundial e mais especificamente do Brasil, relativa as transformações e reformas ocorridas nas políticas educativas, faz-se necessário saber em que conjuntura encontra-se o estado do Rio Grande do Norte, que é o local onde se darão as observações para o desenvolvimento dessa tese. Assim, pode-se iniciar dizendo o quão notável foi o crescimento quantitativo pelo qual passou, nos últimos anos, a Rede Federal por todo o Brasil e especialmente no estado do RN. Em nove anos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) teve um acréscimo de 19 *campi* (Cf. Site Institucional: www.ifrn.edu.br). Além disso, por ter se transformado em Instituto Federal com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ampliou seus horizontes de atuação, com a oferta, inclusive, de pós-graduação, o que antes não era possível.

Porém, de acordo com o portal do INEP²⁰, se levarmos em consideração o âmbito global em comparação à educação básica brasileira, apesar do crescimento específico que ocorreu na Rede Federal de educação, houve um fato interessante: o decréscimo tanto do número de unidades escolares como de matrículas no território nacional, sendo de aproximadamente 198 mil, em 2007, para 190 mil em 2013 e de 53 milhões em 2007 para 50 milhões, em 2013, respectivamente. Em se tratando do Rio Grande do Norte, sob o mesmo aspecto, ou seja, levando-se em consideração as escolas públicas, federais, estaduais e municipais, além das privadas, esse quantitativo foi algo em torno de 4 mil (2007) para 3.800 (2013) em relação as escolas e, de aproximadamente, 975 mil em 2007 para 890 mil matrículas em 2013 (BRASIL, 2015j). O que pode explicar o decaimento do número de matrículas é a redução no número de natalidade conforme cita Eunice Durham, em seu artigo *A política educacional no governo Fernando Henrique Cardoso* (2010), quando diz que

É preciso considerar, entretanto, que em todos os períodos de crescimento quanto mais perto se chega da universalização, mais difícil é manter o ritmo de crescimento, porque há menos crianças a serem incorporadas e as que estão fora do sistema se encontram nos rincões mais pobres, mais marginalizados e mais isolados e, portanto, mais difíceis de serem atendidos. Além disso, tem havido uma queda na natalidade, o que afeta a demanda para as séries iniciais (DURHAM, 2010, p. 160).

²⁰ Os gráficos e tabelas podem ser verificados em <http://portal.inep.gov.br/>

Por sua vez, é preciso verificar essa taxa no período de 2000 a 2007 que é o que antecede a entrada desses jovens no Ensino Médio e, dessa forma, o portal do IBGE, também confirma a queda da taxa²¹ de natalidade de 20,86(2000) para 17,18(2007) em cada 1.000 habitantes, o que justifica, em parte, o baixo número de alunos e o fechamento de algumas escolas. Outro dado interessante e que denota um princípio de ajustamento de qualidade na educação brasileira é em relação ao aumento do número de docentes, visto que a relação professor-aluno tende a diminuir. O portal do INEP chama de “número de funções docentes”, ou seja, contabiliza-se apenas os docentes de efetiva regência em sala de aula. Assim, no Brasil, em 2007 havia aproximadamente 1 milhão e 800 mil professores, contra 2 milhões e 100 mil de 2013. O nordeste seguiu a tendência nacional e apresentou 570 mil (2007) e 619 mil em (2013) professores, porém o estado do Rio Grande do Norte mostrou um dado curioso com a igualdade de professores, totalizando 34.686 em 2007 e em 2013. Os anos intermediários apresentaram uma alternância entre altas e baixas desses números. Os números citados, assim como os anteriores, também levam em consideração todas as esferas de ensino, inclusive a iniciativa privada. Ao analisar apenas a esfera da Rede Federal podemos perceber esse crescimento mais claramente. No Brasil, em 2007, existiam aproximadamente 12.500 professores e em 2013 esse número passou para 25.300, um aumento de mais de 100%. Em contrapartida, a iniciativa privada, quando observada isoladamente não ficou pra trás e cresceu de 375 mil (2007) para 510 mil (2013), um aumento de 360%, confirmando o que disse Oliveira, D. (2009) sobre o mercado educacional. Em relação ao crescimento da Rede Federal no Rio Grande do norte, particularmente no caso do IFRN, os dados institucionais²² nos mostram que em 2007 havia apenas 416 professores e em 2013 esse número já era de 1214 docentes, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 191%, em seis anos. Importante citar também que 2007 foi o ano em que os *campi* de Natal-Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu, integrantes da primeira fase da expansão, passaram a funcionar efetivamente, mas ainda sem o quadro de servidores completo.

De posse dos dados do número de escolas e de docentes, das mais diversas modalidades de ensino, a nível nacional e na realidade local do estado onde acontece o estudo, será apresentado agora primeiramente os dados das matrículas dos alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

²¹ Taxa por mil habitantes. Encontrado em <http://brasilensintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade>.

²² No portal do IFRN é possível verificar os dados do número de servidores de 2011 a 2014 (<http://portal.ifrn.edu.br/servidores/dados-estatisticos-1>). Os dados relativos a 2007 e 2013 foram extraídos junto ao Relatório de Gestão de 2006 e 2013, datado respectivamente de março de 2007 e março de 2014.

em todas esferas administrativas e na sequência, apenas os alunos da mesma modalidade da Rede Federal. Assim sendo, de acordo com a ordem apresentada, em 2007 havia 2.228 alunos e em 2013 aumentou para 8.216, contra um aumento de 1.652(2007) pra 7.416(2013) levando-se em consideração apenas essa modalidade na Rede Federal, o equivalente a um significativo aumento, em seis anos, de quase 350%. Essa modalidade de ensino não contempla a iniciativa privada, segundo o portal do INEP, porém a educação profissional se apresenta da forma concomitante ou subsequente nessa esfera administrativa. Os números também cresceram e passaram de 3.039(2007) para 7.497(2013), o que representa um aumento de quase 150% (BRASIL, 2015j).

Por esse motivo, com o crescimento pelo qual passou e vem passando a Rede Federal, atrelado ao crescimento do Ensino Superior público, as especificidades da instituição, visto que oferta vagas ao Ensino Médio e Superior, dentro da mesma infraestrutura organizacional, destacando-se também o Ensino Superior privado que concorre diretamente com aquele e que a cada dia está a absorver boa parte do “mercado” educacional do país, a expansão do IFRN e suas particularidades tornaram-se o mote para o desenvolvimento dessa tese. Na visão de Pacheco (2011, p. 27), a instituição cresceu bastante e agora “Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino [...], estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”. Percebe-se que a “nova” instituição trouxe aos seus atores, sejam eles professores, gestores ou discentes uma possibilidade de vivenciar algo diferente, em se tratando do ensino técnico e superior, que é essa junção das três realidades, seja o ensino nos seus diversos níveis e modalidades, seja a pesquisa ou a extensão, que antes só era percebida nas universidades.

Assim, do ponto de vista das políticas educacionais, esta tese tem como finalidade propor caminhos para a percepção dessa nova realidade organizacional e para o dilema da expansão: mais educação ou melhor educação? O acesso à educação deve ser democrático ou elitista? Uma educação mais humanista ou mais teórica? Dessa forma, pelos motivos acima explicitados e em virtude da crescente expansão na qual vem passando os Institutos Federais, eles serão a base desta pesquisa, em suas diversas modalidades, graus de educação e esferas administrativas, para que se possa alcançar o objetivo de forma planejada e bem estruturada e, assim, apresentar algum contributo para o desenvolvimento educacional do país.

CAPÍTULO II – Da Escola de Aprendizes e Artífices ao Instituto Federal: um panorama histórico sobre o surgimento da instituição no Brasil e seu desenvolvimento no Rio Grande do Norte

“[...] o homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível.”

(Max Weber)

Em 515 anos de história, o Brasil passou por profundas transformações em sua organização social, política, econômica e, como não poderia deixar de ser, educativa. O presente capítulo tem como objetivo apresentar aspectos referentes ao desenvolvimento da educação no Brasil, bem como o processo de criação e implantação, a partir de 2008, dos Institutos Federais. Assim, do ponto de vista organizacional-didático eles se propõem a abordar não só a educação, em variados níveis e modalidades, como também a ciência e a tecnologia, ora com o incentivo à pesquisa e à extensão, ora com a sua promoção e disseminação. Por fim, ao conhecer essa história centenária e de nomenclaturas diversas, perceberemos como os Institutos surgiram e se ramificaram por todo o país, inclusive no estado do Rio Grande do Norte (RN), foco principal dessa pesquisa.

Para tal, será proposta uma reflexão sobre o processo histórico da educação brasileira, diante da conjuntura mundial e do processo de colonização, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices até o Instituto Federal. Após essa contextualização do objeto de estudo, no que se refere a sua criação e estruturação, serão apresentados alguns dados referentes a expansão, desde a visão organizacional de acordo com Henri Fayol e Frederick Taylor até a implementação dos Institutos, e, por fim, a análise dos instrumentos de regulação, bem como os órgãos e conselhos que compõem a estrutura da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e, mais especificamente, no estado do Rio Grande do Norte.

Dessa forma, para ilustrar o que denomino “etapas” do processo de constituição da educação brasileira, no que se refere ao seu processo histórico e ao desenvolvimento do que hoje é chamado de Instituto Federal, que serão abordados ao longo do capítulo, a Figura 01 abaixo exibe as etapas desse desenvolvimento, bem como os temas propostos nos subtítulos deste capítulo que tem início com a visão de (i) como a educação foi tratada no Brasil durante os seus séculos iniciais, passando pelo (ii) surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices e pela (iii) reflexão da transição do modelo organizacional de Fayol e Taylor para a realidade atual da instituição, até a análise das (iv) leis e normas que regulam o IFRN hoje.

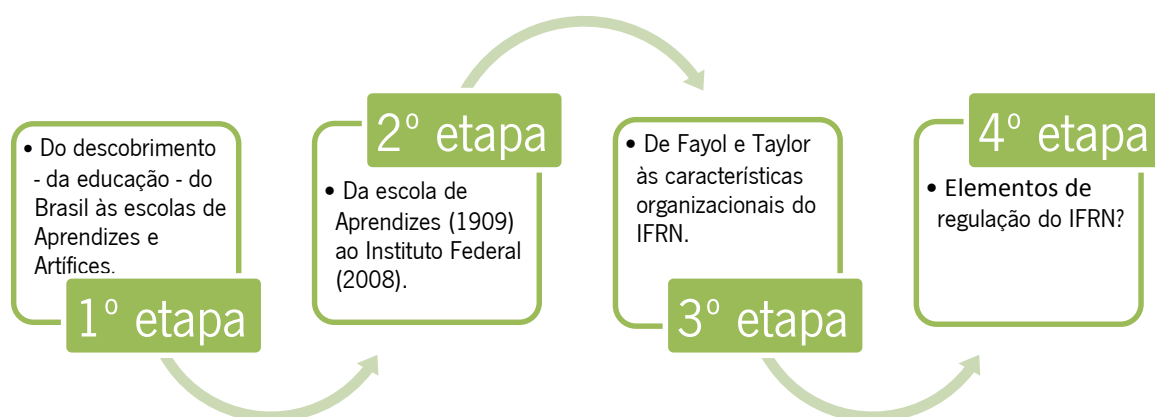


Figura 01: Exposição de ideias do capítulo.

Fonte: Elaboração própria.

1 DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES: O DESCOBRIMENTO - DA EDUCAÇÃO - DO BRASIL.

Apesar da história do Brasil, enquanto nação, ter iniciado no ano de 1500, o processo educacional só teve início mais à frente e, por isso, Arnaldo Niskier, em sua obra *Educação Brasileira. 500 anos de história: 1500-2000* (1996), afirma que “[...] na criação desse primeiro núcleo permanente de colonos não se cogitou de nada que se relacionasse com a instrução de seus moradores” (p. 41). Assim, o autor afirma que em 29 de março de 1549, com a chegada do primeiro Governador Geral Tomé de Souza, dos padres e dos jesuítas e, sob a coordenação do padre Manoel da Nóbrega, é que começam os trabalhos de catequização e escolarização dos primeiros índios como medida para que a colonização ganhasse força. Dessa forma, com a criação, pelo Padre Manoel Nóbrega, do primeiro plano educacional do Brasil, nota-se a preocupação de incluir instrução para os índios e para os filhos dos colonos, sendo observado as capacidades e interesses de cada um, tendo em vista, inclusive, a necessidade que os jesuítas tinham de formar novos educadores (Cf. NISKIER, 1996).

Porém, de acordo com Otaíza Romanelli, autora do livro *História e Educação no Brasil* (1995),

O ensino que os padres jesuítas ministravam é completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo, contribuir para

modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1995, p. 34).

Percebe-se assim, claramente, que apesar do desinteresse dos jesuítas, a educação pouco pôde contribuir para mudar a realidade da sociedade nessa época. A desvalorização da instrução caracterizava quais os elementos, a sociedade considerava fundamentais para o seu desenvolvimento: escravidão e agricultura, tendo em vista que para estas, especialmente quanto a última, nesse período, não era necessária educação. Além disso, esse desinteresse citado por Romanelli (1995) também é constatado por Maria Ribeiro, autora da obra *História da Educação Brasileira: a Organização Escolar* (2003), quando fala do *Ratio Studiorum*, que era como a Companhia de Jesus organizava seu plano de estudo, ao concentrar “[...] sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou uma constatação da impossibilidade de ‘instruir’ também o índio” (p. 22). Os elementos da cultura europeia citados eram os cursos de humanidades, filosofia, teologia e viagens de estudo à Europa, excluindo as fases iniciais criadas por Nóbrega que eram (i) o aprendizado do português, (ii) doutrinação cristã, (iii) a leitura e a escrita, (iv) o canto orfeônico e a música instrumental, (v) o aprendizado profissional e agrícola e (vi) a gramática latina (op. cit., p. 22).

Dessa forma, de 1549 a 1759, a educação existente no Brasil era apenas jesuítica, através da Companhia de Jesus e que, segundo José Antônio Tobias, autor do livro *História da Educação Brasileira* (1972), tinha no Padre José de Anchieta “A alma da catequese e da educação no Brasil, [...] enquanto Pe. Manoel da Nóbrega era o superior” (p. 44). Em 1552, existiam apenas três escolas de ensino elementar no Brasil, segundo Tobias (1972, p. 44): “[...] a de São Salvador, a do Espírito Santo e a de São Vicente”. O ensino seguia os moldes europeus cujo objetivo era deixar os índios mais calmos para que fosse possível utilizá-los como mão de obra barata no desenvolvimento da economia que estava em plena expansão. Os hábitos da aristocracia portuguesa foram implantados nesse período com grande ajuda da Companhia de Jesus que demonstrava dificuldade em educar os índios, voltando suas atenções para os filhos dos brancos. Romanelli (1995, p. 33) retrata os acontecimentos ao dizer que “Não é pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa”. Ribeiro (2003, p. 20) também afirma que “No contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e

interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) [...]”. Por fim, Romanelli (1995, p. 35) também faz um paralelo entre a catequese e a educação quando diz que “A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”.

A autora ainda deixa claro que

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1995, p. 35).

Depreende-se dos autores, a força que passou a ganhar no Brasil, essa educação elitizada e que se estendeu da colônia à república e, quiçá, continua presente no nosso dia a dia. Nota-se também, a partir desse momento, o quão significativo é, já para o período do Brasil-colônia, um povo educado, esclarecido e escolarizado, e assim, desde então, começou-se a ter no Brasil duas realidades veladas para o ensino: um para atender a classe dominante e outro para a classe dominada. O filósofo Antônio Faundez, autor da obra *Educação, desenvolvimento e cultura* (1994), reflete sobre essa significação quando diz que

Sem o poder do conhecimento, como as camadas populares poderiam se organizar de uma maneira eficaz? Como poderiam elas desenvolver a capacidade de análise e de crítica tão necessárias para melhor compreender o fenômeno social e natural? A crítica torna-se então, a chave de toda a apropriação e o princípio educativo fundamental que deveria guiar o processo educativo (FAUNDEZ, 1994, p. 185-186).

Ainda nesse contexto, Demerval Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro, dá a devida importância a educação para o desenvolvimento humano e de uma sociedade quando afirma, em sua obra *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* (1996), que “[...] a educação se destina à promoção do homem. Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental [...]” (p. 1). Porém, Saviani (1985, p. 56) diz que apesar do estímulo e importância da oferta escolar, “[...] o Estado não quer, nem nunca quis, resolver o problema educacional brasileiro [...] As elites forjavam, e forjam, a educação para reproduzir as elites, ignorando a qualificação e a participação do povo. O ensino mascara o saber para subsidiar o poder”. Por fim, encerra dizendo que há uma clara divisão “[...] entre elite e massa, reservando às elites o monopólio das virtudes necessárias para dirigir, e assegurando às massas

apenas o direito de realizar seu destino de massas” (op. cit., p. 228). O termo escola de massas será aqui utilizado para se referir a intervenção do Estado sobre as escolas tornando-as voltadas para todos (universais) e sem distinção, além de ser laica e gratuita conforme afirma Helena Araújo em seu artigo *Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal* (1996).

Como descrito por Araújo (1996, p. 162) e de acordo com a intervenção do Estado descrita acima, o conceito de escola de massas envolve “[...] um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docentes, dentre outros”. Segundo a autora é um fenômeno que ocorreu em diversas realidades do mundo em períodos distintos. No Brasil, aconteceu a partir da segunda metade do século XIX como poderá ser visto mais adiante neste capítulo. Assim sendo, ao continuar o resgate histórico da educação do Brasil pode-se dizer que seu quadro educacional mudou bastante, em um curto período de tempo – 12 anos – durante o Brasil-Império, quando o Regente D. João iniciou a criação dos primeiros cursos superiores de uma área diversa à teologia. O interesse pela educação superior alterou a cultura e a visão da nova classe intermediária²³ brasileira, ao introduzir costumes europeus que se expandiram até o final do século XIX.

Embora organizado na base de aulas avulsas, esses cursos tinha um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguia-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a colônia opções diferentes em matéria de educação superior (ROMANELLI, 1995, p. 38).

Em contrapartida, questiona-se como ficou o ensino secundário da época tendo em vista a crescente procura pelo Ensino Superior. Obviamente os ideais desse nível de ensino influenciaram também as escolas secundárias que foram condicionadas pelo Ato Adicional de 1834, que descentralizou o poder sobre as escolas e possibilitou às Províncias, a legislação e a criação de novas instituições, excetuando-se as faculdades de Medicina, Direito e as Academias existentes ou que fossem criadas por Leis gerais futuras. Na prática, a descentralização causou um problema visto que

²³ Essa nova classe surgiu em virtude do descobrimento do ouro no Brasil. Segundo Romanelli (1995, p.37), juntamente com esse crescimento, surge essa nova classe, a intermediária, que encontra na educação a única maneira de se aproximar da aristocracia e galgar algum respeito perante a sociedade, visto que “Desde muito antes, o título de Doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político”. Portanto, a partir daí a educação passou a ganhar outro olhar e ser uma possibilidade real para os desfavorecidos de fortuna.

dividiu a educação entre a Província e o poder central que, em se tratando do ensino primário e secundário, este, ficou sob responsabilidade da primeira. Romanelli (1995, p. 39) menciona sobre o fechamento das escolas para um só tipo de ensino, o propedêutico, e relata a influência sofrida pelo Ensino Médio de acordo com os interesses do superior, “[...] fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas”. Para o autor, a explicação para o *déficit* educacional do país vem de um passado escravocrata, movido pelos interesses dos donos de engenho. Estes por sua vez, procuravam instruir seus filhos com um bom Ensino Médio que os preparassem para o superior, enquanto que o ensino profissionalizante era classificado como um ensino voltado aos pobres.

Dessa forma, segundo Romanelli (1995), o que aconteceu, nos anos seguintes do século XIX, foi que a capital tentou criar os liceus e reunir neles as aulas régias do período pombalino, para atender ao ensino primário e secundário, mas a falta de organização e recursos do sistema impossibilitou o surgimento de uma rede de escolas. Assim, com o fracasso na tentativa de melhorar o nível educacional da população brasileira, o ensino secundário ficou, em sua maioria, nas mãos das escolas particulares, elitizando, conseqüentemente, cada vez mais o Ensino Superior, visto que só ingressava nesse ensino quem, antes, tivesse tido o privilégio de se preparar adequadamente em uma escola particular, ou seja, poucos. Até o único colégio mantido e criado pelo Governo central, como exemplo aos demais, o Pedro II²⁴, também sofreu pressões para preparar os alunos visando o Ensino Superior.

Por sua vez, o ensino primário ficara com poucas escolas e entregue nas mãos dos mestres-escola, que segundo Romanelli (1995, p. 40) “[...] destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”. Com base na citação acima, podemos perceber a demanda de profissionais que surgia para lidar com as crianças e, conseqüentemente, com o futuro do país. A solução para contornar isso foi a criação das escolas normais, voltadas exclusivamente a formação de professores. De acordo com António Nóvoa em sua obra *O passado e o presente dos professores* (1995) “As escolas normais representam uma conquista

²⁴ Segundo Genylton da Rocha (2014, p. 16), “O Colégio Pedro II, que recebera desde a sua fundação o ‘status’ de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central. Criado para ser o ‘templo do saber oficialmente aceito’, o seu funcionamento seria em consequência, desde o início perpassado por alguns preceitos considerados fundamentais por seus fundadores”. Assim, o Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 e hoje é equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012, tendo a mesma estrutura e organização.

importante do professorado, que [...] estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária” (p. 18). Por fim, para complicar ainda mais o quadro educacional do Brasil, Romanelli (1995) afirma que, ao fim do período monárquico, um alarme estava a soar, pois considerando-se o ano de 1888, em uma população de 14 milhões de habitantes, existiam apenas 250 mil alunos nas escolas.

A partir de então, o Brasil, de 1889 a 1930, entrara em uma nova era: a República e, com a criação da primeira Constituição do país, em 1891, pareceu haver de fato uma divisão educacional entre a elite e o restante da população brasileira como se percebe em seu Art. 35, no item 3º, quando diz que cabe ao Congresso Nacional, mas não privativamente “Criar *[sic]* instituições de Ensino Superior e secundário *[sic]* nos Estados” (BRASIL, CF. 1891, Arts. 3º e 4º). Segundo Romanelli (1995, p. 41), não se sabe se foi proposital ou não, mas a utilização do termo, “não privativamente”, abriu outras possibilidades e acabou que a União responsabilizou-se pelo Ensino Superior e o secundário acadêmico, aquele que preparava para o superior, enquanto que os estados ficaram com “[...] o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes”. Portanto, nesses 41 anos de República, principalmente por ter acabado as mortes do período escravocrata, a população aumentou consideravelmente e, juntamente com ela, a massa de pessoas sem acesso à educação, ou seja, o número de analfabetos. Segundo Ribeiro (2003, p. 81), que apresenta os dados do crescimento dos 30 primeiros anos da República, em 1890 a população brasileira era de aproximadamente 14 milhões habitantes, onde incríveis 85%, isto é, 12 milhões eram analfabetos. Por sua vez, em 1920, de 30 milhões de habitantes, 75% não sabiam ler ou escrever, o que correspondia a 23 milhões de pessoas.

Com isso, Ribeiro (2003, p. 81) traz um dilema, no qual também é ponto de partida dessa tese tendo em vista o crescimento dos Institutos Federais: mais ou melhores escolas? Ela diz que no tocante aos recursos financeiros, “Nota-se que as verbas eram insuficientes para um atendimento a um tempo quantitativa e qualitativamente melhor. [...] pra o educador se colocava o dilema: atender menos e melhor, ou mais e pior”. Assim, segundo Ribeiro (2003), ao alegar ausência de dinheiro do Governo brasileiro, a primeira opção foi adotada e, assim, a educação do povo brasileiro foi colocada em xeque. A autora ainda apresenta o crescimento do ensino profissional no Brasil entre 1907 e 1912 e diga-se de passagem é o período que compreende exatamente o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de

1909, que deu início a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil. Assim, em 1907 o país contava com 156 escolas, sendo que destas 100 eram particulares e apenas 8 federais, 38 estaduais e 10 municipais. Após 5 anos, através do mesmo Decreto citado acima, em 1912, o número passou para um total de 299, sendo 202 particulares, 31 federais, 52 estaduais e 14 municipais. Quanto as matrículas, essas passaram de aproximadamente 19 mil em 1907, para 29 mil em 1912 (idem, p. 91).

Percebe-se através desses números um pouco da expansão da escola de massas como já citado por Araújo (1996). Por sua vez, João Formosinho e Joaquim Machado, em sua obra *Currículo e organização* (2008), também contribuem ao dizer que essa escola “[...] por definição, é heterogênea social e academicamente” (p. 7). Não bastasse a dificuldade financeira e ausência de professores capacitados, enfrentada pela realidade educacional brasileira, ainda seria preciso lidar com alunos das realidades mais distintas possíveis: desde sua origem e histórico social, até sua capacidade e motivação em aprender.

Assim, após a análise de como foi o descobrimento da educação no Brasil, desde o ano de 1500, chegou-se à era republicana em 1909, com a criação do Decreto nº 7.566, que motivou o surgimento em cada capital brasileira de uma unidade do que hoje chama-se de Instituto Federal. Assim, após iniciar um breve percurso pela história educacional do país, será apresentado, a partir de agora, a Rede Federal e a Instituição, que é foco central desta pesquisa: o IFRN, na qual poderá ser percebida através de fotos retiradas, exclusivamente, do acervo institucional e que remetem as décadas de 30, 40, 50 e 60, bem como gráficos e tabelas que tentam sintetizar visualmente a expansão na qual passou a instituição.

2 DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Com a morte do então presidente Afonso Pena, o Brasil passa a ser governado, em 14 de junho de 1909, pelo vice-presidente Nilo Peçanha. Após isso, uma das medidas do seu governo foi a criação, em cada uma das 19 capitais nacionais, de uma Escola de Aprendizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Dessa

forma, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, essas Escolas são oficialmente criadas.

Com esse surgimento, tem início no Brasil, o ensino voltado à Educação Profissional direcionado aos jovens - apenas para meninos entre 10 e 13 anos - considerados à margem da sociedade, os chamados “desfavorecidos de fortuna” (BRASIL, Decreto 7.566, 1909). Tendo em vista o aumento constante da população e a necessidade de “facilitar” às classes proletárias, os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela subsistência, se fez necessário não só habilitar os filhos dos pobres com o preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastariam da ociosidade, do vício e do crime (ver Figura 02).

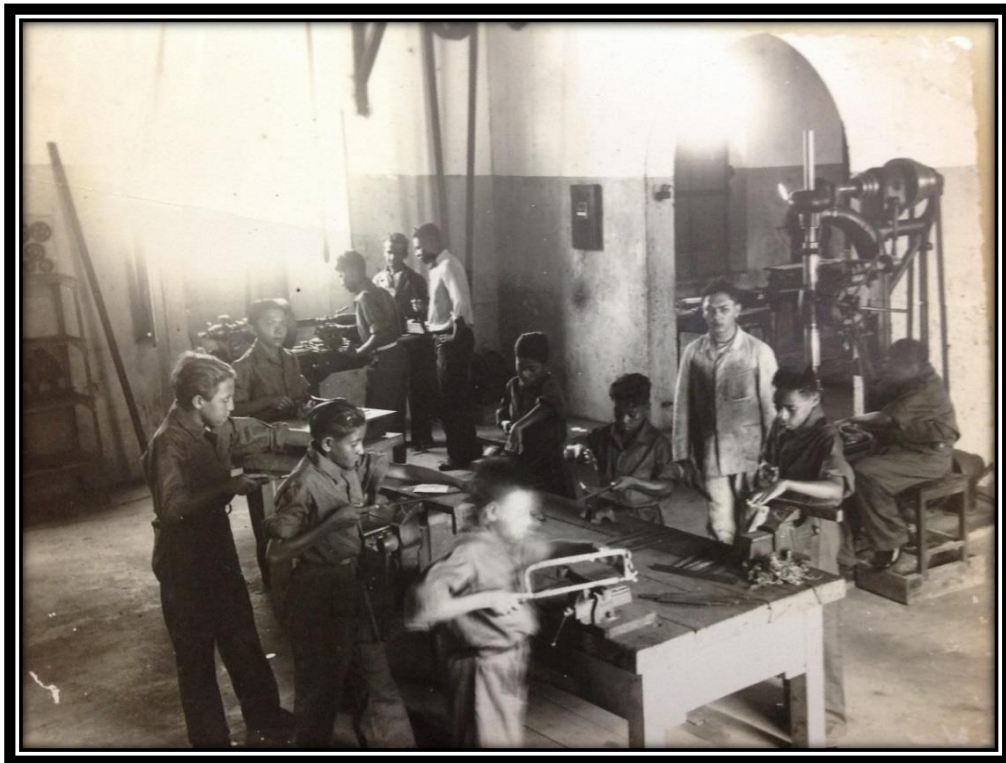


Figura 02: Aula prática [Escola Industrial de Natal - 1946]

Fonte: Retirado do acervo documental do IFRN.

De acordo com o Art. 2º, desse mesmo Decreto, o objetivo da escola era formar operários e contramestres, havendo no máximo cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico – o que fosse mais conveniente e necessária ao Estado em que funcionasse a escola – sendo consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Assim, subentende-se uma espécie de análise de viabilidade, como está sendo feita para a expansão da atual Rede Federal, denotando a importância que deve ser dada aos Arranjos Produtivos Locais.

No que se refere à gestão organizacional, ainda de acordo com o Decreto 7.566, essas escolas possuíam um diretor, um escriturário, tantos mestres de oficinas (professores) quantos fossem necessários e um porteiro contínuo. O número de alunos (ver Figura 03) variava de acordo com a capacidade do prédio em que funcionavam as oficinas, e o requisito de ingresso era ter a idade adequada, não sofrer de doenças infecto contagiosas e não ter algum “defeito” que o impedisse de aprender o ofício. Esse termo em destaque, que nos dias de hoje pode parecer no mínimo estranho, foi extraído do citado Decreto e deixa claro que as Escolas que estavam sendo criadas destinavam-se àqueles que estavam à margem da sociedade. As Figuras 02 e 03 ilustram alunos nas oficinas a produzir itens que seriam futuramente comercializados.



Figura 03: Oficina de artes industriais [Escola Industrial Federal do RN - 1967]

Fonte: Retirado do acervo documental do IFRN.

Assim, tudo que esses alunos produziam era revendido e servia de renda para escola. A renda líquida de cada oficina deveria ser repartida em 15 cotas iguais e era dividida da seguinte forma: uma ficava com o diretor, quatro com o mestre e 10 eram repartidos com os alunos da oficina de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, que eram julgados, pelo diretor da escola juntamente com o mestre da respectiva oficina e o inspetor do distrito agrícola, nas exposições anuais dos artefatos produzidos (BRASIL, Decreto N° 7.566, 1909) como consta na Figura 04 e 05.



Figura 04: Exposição da Oficina de Sapataria e Couro [Escola Industrial de Natal - 1950]

Fonte: Retirado do acervo documental do IFRN.

Nesse contexto, a escola da capital do Rio Grande do Norte foi criada em 3 de janeiro de 1910 e de acordo com o Projeto Político Pedagógico a Escola de Aprendizes e Artífices de Natal foi instalada “[...] no prédio do antigo Hospital da Caridade, hoje Casa do Estudante, funcionando com os cursos de sapataria, alfaiataria, marcenaria, serralharia e funilaria [...]” (PPP, CEFET, 2007). Esses jovens frequentavam a escola, em regime de externato, das 10h às 16h e ganhavam, a partir de então, a oportunidade de garantir a sua sobrevivência de maneira a ter um futuro mais promissor.

Desde a sua criação, a Escola possuía um sistema diferente de tudo que se tinha visto desde então, ou seja, desde o seu nascedouro já mostrava um certo diferencial como relata Luiz Cunha, em sua obra *O ensino industrial-manufatureiro do Brasil* (2000), ao dizer que essas instituições possuíam uma legislação específica que as diferenciavam das demais instituições particulares, das mantidas pelos governos estaduais e, até mesmo, das próprias escolas do Governo Federal, e assim, formava todo um sistema escolar, ou seja, “[...] tinham prédios, currículos e metodologia didática própria; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (p. 94).



Figura 05: Secção de feitura de vestuário e fabrico de calçado [Liceu Industrial de Natal - 1937]

Fonte: Retirado do acervo documental do IFRN.

Porém, de acordo com o mesmo autor, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, no ano de 1909, em pleno surto da industrialização, foi um artifício do governo para conter os movimentos grevistas que aconteceram nos grandes centros industriais, no que ele chama de “antídoto” dos governantes contra a disseminação de ideias dos operários estrangeiros que traziam as ideias de emancipação econômica e independência política, além da democracia dos Estados Unidos e de países da Europa. Dessa forma, com a industrialização que tomava conta do país, esses operários

conseguiram influenciar boa parte do proletariado. Como parte de sua argumentação, Cunha (2000) diz que a criação das escolas nas capitais

[...] mostra uma preocupação mais política do que econômica. A população estava muito desigualmente distribuída pelas unidades da Federação, assim como as atividades manufatureiras, que se concentravam no Distrito Federal e em São Paulo. O primeiro já dispunha de uma instituição do mesmo tipo que o segundo veio a receber, em igualdade de condições com estados onde a atividade manufatureira era incipiente, como os do norte, do nordeste e do centro-oeste. Essa preocupação política se manifestou, ainda, na localização de cada escola sempre na capital do estado, sede do poder político, mesmo quando as atividades manufatureiras concentravam-se em outra cidade, como Juiz de Fora (e não Belo Horizonte), em Minas Gerais; e Blumenau (e não Florianópolis), em Santa Catarina. Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal (CUNHA, 2000, p. 95).

Infere-se da crítica de Cunha (2000), em relação a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, um elo de conotação diferente entre a política e a educação. Na visão do autor, o que aconteceu na verdade foi a inserção, no plano educacional brasileiro, de mais um jogo político de interesses, no qual seu objetivo final era criar alianças em cada Estado, seja através dos cargos ocupados por indicados políticos, seja através das vagas destinadas aos alunos encaminhados por eles e, assim, garantir votos para a próxima campanha eleitoral. Sua afirmação se baseia no fato da população está distribuída de forma desigual por todo o território brasileiro, o que partindo-se desse ponto de vista não justificaria a implantação de uma unidade em cada capital e sim, dever-se-ia implantar no eixo onde estivessem os maiores centros de manufatura do momento, ou seja, São Paulo e Distrito Federal.

Assim, em 1931, enquanto as ideias de Frederick Taylor sobre a Organização Racional do Trabalho já se disseminavam pelo país como solução aos problemas existentes como, por exemplo, o efeito causado pela elevação do custo dos transportes na exportação do café, as empresas (destino da maioria dos egressos) passavam a ver no taylorismo a solução para o uso incorreto das matérias primas, da força de trabalho e da força motriz, além de defender que os custos deveriam ser controlados de forma mais eficiente, pois assim poder-se-ia produzir mais e, conseqüentemente, aumentar os salários dos operários. Assim, esses ideais ganhavam força e passaram a integrar os currículos das escolas voltadas a educação profissional, mais especificamente do sistema “S”: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST e SEBRAE, tendo em vista a difícil inserção ou alteração

dos modelos curriculares das Escolas de Aprendizes e Artífices quando era preciso se adequar às necessidades apresentadas pelas empresas (Cf., CUNHA, 2000).

Como pode-se ver, a conjuntura mundial influenciou as decisões do governo brasileiro quanto à criação dessas escolas e algumas dicotomias permeavam esses acontecimentos históricos como, por exemplo: o capitalismo monopolista e as diferenças sociais que estavam em evidência, bem como o lucro dos grandes empresários e a exploração dos trabalhadores que entravam em conflito quanto aos interesses de cada um. Apesar disso, em um cenário de forte industrialização que vinha ocorrendo no Brasil e nos países desenvolvidos, do provável jogo político para acalmar a massa de trabalhadores e as vésperas da 1ª Guerra Mundial, a criação dessas Escolas surge como mais uma possibilidade para o cidadão se desenvolver e emergir socialmente, ao tentar minimizar a concentração de riqueza existente das classes mais favorecidas. Foi neste sentido que Iracy Picanço, em sua obra *Gênese do ensino técnico industrial no Brasil* (1995), retrata como o Congresso Nacional, em 1927, aprova o projeto do Deputado Federal mineiro Fidélis Reis, que na sequência tornou-se a Lei Fidélis Reis, no qual o ensino profissional industrial no país passava a ser obrigatório.

Quanto a organização administrativa dessas novas escolas, Cunha (2000, p. 96) diz que a Escola de Aprendizes e Artífices e o Liceu Industrial ficaram vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930, ano em que foi criado um Ministério específico para cuidar da educação – o Ministério da Educação e Saúde Pública. De acordo com o PPP (2007) as Escolas e os Liceus eram “[...] destinadas à preparação de artífices para diversos ofícios do artesanato ou da manufatura, denominados de ensino de artes e ofícios” (p. 39). Nesse ponto de vista, cunha (2000) critica o fato da construção das escolas quando diz que, apesar da emergente industrialização do país, elas não atendiam as necessidades reais do mercado industrial, e que apenas a Escola de São Paulo, por estar em um grande centro industrial, conseguiu absorver as reais necessidades da indústria manufatureira e passou a ofertar cursos de tornearia, mecânica e eletricidade e, assim, de fato atendia as demandas do mercado e ao contrário das demais não “[...] ensinavam os ofícios de sapateiro e de alfaiate” (op. cit., p. 96).

Assim sendo, com a promulgação da nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil – denominação do Brasil na época – em 1937, que traz em seu texto, pela primeira vez, a valorização do ensino técnico, profissional e industrial, também é assinada a Lei nº 378, em 13 de janeiro de 1937,

que no seu Art. 37, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Por sua vez, o Art. 129 da Constituição Federal faz referência ao ensino profissional e relata qual o dever do Estado quando diz que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, **fundando** institutos de ensino profissional e **subsidiando** os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, CF. 1937a, Art. 129, grifo nosso).

A Lei nº 378 tratou não só dos Liceus como também das Escolas Normais que tinham por objetivo preparar os professores que iriam trabalhar nas Escolas de Aprendizes. Assim diz o Art. 37 da Lei:

A Escola Normal de Artes e Offícios [*sic*] Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus [*sic*], destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos [*sic*]. Paragrapho [*sic*] único. Novos lyceus [*sic*] serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos [*sic*], por todo o território do Paiz [*sic*] (BRASIL, Lei nº 378/1937b, Art. 37).

Como percebe-se, com a promulgação da Constituição, houve a instituição de novas modalidades de ensino voltadas para diferentes classes sociais e, conforme já tratou Formosinho (2008), isso gerou uma série de dificuldades tendo em vista a pluralidade de realidades que agora estavam presentes dentro da mesma sala de aula. Comparativamente, pode-se dizer que essa unificação do ensino também ocorreu na Europa, a partir de 1960, conforme afirma Joaquim Azevedo, em sua obra *O ensino secundário na Europa* (2000), quando diz que

O tradicional e dominante ensino secundário elitista, estruturado para servir uma pequena fracção de privilegiados, a caminho da realização de estudos superiores, foi-se expandindo 'linearmente' para responder aos imperativos de uma massificação escolar sem precedentes, de sentido político democrático (AZEVEDO, 2000, p. 188-189).

Da mesma forma, no pós-25 de abril de 1974 em Portugal, a unificação da educação também se fez presente como afirmam Almeida e Vieira, em sua obra *A escola em Portugal* (2006), quando dizem que “Logo após 1974, abrem-se novas perspectivas para uma efectiva [*sic*] democratização escolar” (p. 65) e complementam quando falam que

A gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, autonomizada da tutela do Estado; a unificação escolar do 3º ciclo, terminando com a divisão tida como socialmente selectiva [*sic*] entre liceus e escolas técnicas [...]; e a expansão efectiva [*sic*] de uma rede regional pública de Ensino Superior, na senda do que fora previsto na Reforma de Veiga Simão, constituem, porventura, as expressões mais significativas da afirmação do princípio

unificador da igualdade de oportunidades no sistema educativo português. Trata-se, ainda, do cumprimento do desígnio da integração de todos na escola. E, agora na *mesma* escola (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p. 65-66).

Em relação a realidade brasileira, a partir de 1941, essa valorização do ensino técnico, é expressamente notada. Assim, esta modalidade de ensino sofre uma série de modificações através de várias Leis e Decretos que passaram a ser conhecidas por Reforma Capanema²⁵ e dentre os vários pontos abordados nessa reforma estão o ensino profissional, que passou a ser tratado como de nível médio. Dessa forma, o processo educacional brasileiro passou a ser considerado, pelos governantes, de forma mais efetiva, ao caminhar em paralelo com os ideais do processo de industrialização. Isso pode ser visto com a promulgação de diversos Decretos voltados à educação como as Leis Orgânicas da Educação Nacional. O IFRN, por sua vez, não foge à regra nacional e entra no novo enquadramento do ensino técnico profissionalizante, como pode ser percebido no trabalho de Gerda Camelo e Dante Moura, *Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do cefet-rn* (2010), quando dizem que:

Os principais decretos são os seguintes: Decreto-Lei n.º. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da Rede Federal dos estabelecimentos de ensino industrial, passando a Instituição a ser denominada Escola Industrial de Natal; Decreto n.º.4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n.º. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n.º. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n.º. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n.º. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto n.º. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei n.º. 4.048/1942 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema ‘S’ (CAMELO e MOURA, 2010, p. 80).

Com isso, ainda de acordo com Camelo e Moura (2010), após essa série de Decretos, a estrutura educacional brasileira ficou formada em dois principais polos: a educação básica e a superior. A educação básica dividia-se em duas etapas, tendo o curso primário, duração de cinco anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos. Dessa maneira, o viés profissionalizante do ensino secundário foi estruturado “[...] pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Assim, na Escola Industrial de Natal, passa a funcionar o Ginásio Industrial” (p. 80). Por sua vez, Érica Pegado, em seu artigo *Reflexos da história*

²⁵ Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação em 1942, do governo de Getúlio Vargas e foi o responsável pela implantação de uma série de Leis Orgânicas que modificaram profundamente o sistema de ensino brasileiro, em especial quanto ao ensino secundário. A Era Vargas, como ficou conhecida, é um período onde predominam as políticas ditatoriais dos militares, enquanto que no mundo eram os regimes totalitários (GOMES, 1999). A Itália, por exemplo, passava pelo fascismo de Mussolini (1922), na Alemanha o nazismo de Hitler (1933), na Espanha e Portugal a ditadura de Franco e Salazar, respectivamente (PANDOLFI, 1999).

no cotidiano institucional desde a escola de aprendizes e artífices até o cefet-rn (2010), explica que em 1942, o Liceu Industrial passa a se chamar Escola Industrial de Natal e o Rio Grande do Norte, nesse período, tem uma grande repercussão na II Guerra Mundial, quando permite que os norte-americanos montem o seu quartel general na Base Aérea de Parnamirim. Na oportunidade, o Brasil era governado pelo regime militar – Era Vargas –, que defendia a industrialização nacionalista e que ao se aliar com os americanos, acabou por adquirir um empréstimo financeiro que motivou ainda mais o crescimento da industrialização no país.

Pegado (2010), diz ainda que “Esse envolvimento da Capital do estado com a guerra que, para maioria dos brasileiros, só existia via ondas do rádio, influencia também o cotidiano da Escola Industrial” (p. 37). Os horários das aulas foram alterados para que professores e alunos chegassem a casa antes que houvesse o *black out*. Percebe-se que o “O clima da Escola”, em virtude da instalação dos americanos, foi influenciado bem como o “estado de alerta constante da sociedade natalense [...]” (p. 37).

Assim, a implantação dessas Escolas pelo Brasil deu-se em um contexto no qual o país passava por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, sem contar a necessidade de qualificação de mão-de-obra dos operários. Segundo Luzia Bezerra, em seu artigo *As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico* (2010), de 1956 a 1961, época em que o Brasil foi governado por Juscelino Kubitschek e a industrialização tornara-se crescente na história do país, foi criado o plano de metas que, pela primeira vez, previa investimentos no setor educacional (3,4% do PIB) para capacitar profissionais que contribuíssem para o cumprimento das novas metas nacionais de desenvolvimento. Assim, ainda de acordo com Bezerra (2010, p. 21), o restante do PIB foi distribuído da seguinte forma: energia (43%), transportes (29,6%), alimentação (3,2%), indústria de base (20,4%) e por fim, 3% do PIB foram destinados à construção de Brasília, a nova capital federal. Dessa forma, em 1959, as Escolas Industriais ganham autonomia organizacional e didática, técnica e financeira e, assim, passam a ser autárquicas (BRASIL, Lei nº 3.552, 1959). Alguns pesquisadores como Pegado (2010), Sampaio (2013), Souza, J. (2012) dizem que a Lei citada acima passa a chamar ou considerar essas instituições de Escolas Técnicas Federais, apesar de não constar explicitamente no texto da Lei essa informação. A Lei fala apenas em Escolas Industriais. Até mesmo a Lei nº 8.948 de 1994, em seu Art. 3º faz referência as Escolas Técnicas Federais ao dizer que foram criadas pela Lei nº 3.552. Por sua vez, na tese de doutoramento de Cláudio de Souza, cujo

titulo é *O processo de expansão da rede federal de educação tecnológica. Um estudo de caso na bahia* (2012), ele considera as Escolas Técnicas Federais como sendo os estabelecimentos de Ensino Industrial do MEC e, assim, ele diz que

Em 1959, ocorre a Reforma do Ensino Industrial – através da Lei de nº 3.552 (Dispõe sobre *[sic]* nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências) – sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, que definiu as normas da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial do MEC, ou seja, das Escolas Técnicas (SOUZA, C., 2012, p. 76).

O fato é que quanto a escola do Rio Grande do Norte, a mudança de nomenclatura, assim como tantas outras, só aconteceu bem depois, em 1968, como menciona o portal institucional (Cf. www.ifrn.edu.br). Porém, segundo Pegado (2010), essa demora na transformação em Escola Técnica Federal não aconteceu por falta de vontade dos líderes locais. Em suas pesquisas, nos arquivos da Escola, cita um telegrama de 1951 em que o diretor da época, Jeremias Pinheiro da Câmara, solicita aos deputados federais que “[...] o projeto de lei 2002/51, que transformava a Escola Industrial de Maceió em Escola Técnica também englobasse a Escola Industrial de Natal” (op. cit., p. 38). Na oportunidade, o Deputado Aluísio Alves, além dos elogios feitos a escola, disse o quão importante era a criação de novos cursos como o de Pontes e Estradas e o de Desenho Técnico. A autora diz ainda que “A sugestão estava em sintonia com o ‘nacionalismo desenvolvimentista’ levado a cabo no governo do Presidente Juscelino Kubitschek” (op. cit., p. 38). Apesar de tudo, nesse sentido, as mudanças que ocorriam na Escola Técnica do Rio Grande do Norte não acompanhavam o restante das escolas espalhadas pelo Brasil. Sobre isso, ela finaliza ao dizer que “[...] enquanto a Escola de Natal era transformada em Escola Industrial Federal, as das regiões Sul e Sudeste já haviam se convertido em Escolas Técnicas Federais [...]” (op. cit., p. 38). Neste momento, percebe-se mais uma vez a dependência e o jogo político, já citado por Cunha (2000), para determinados assuntos no que se refere, principalmente, ao acompanhamento do processo de crescimento do restante do país.

Em 1961, o ensino profissional segue ganhando destaque na educação brasileira e passa a assemelhar-se ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei nº 4.024, a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira. Após 13 anos de debate, principalmente para tratar da questão do ensino religioso nas escolas, visto que havia uma separação latente entre a Igreja e o Estado, a Lei é sancionada. Na visão de Bezerra (2010),

É importante salientar que as reformas feitas para impulsionar o nosso desenvolvimento industrial, deixava intocado todo o aparato institucional e político que favorecia ao mesmo tempo o livre jogo democrático e as práticas eleitoreiras e clientelistas, era, portanto, uma mudança conservadora e o modelo de desenvolvimento era elitista e excludente (BEZERRA, 2010, p. 25).

Nesse momento, pode-se perceber uma contradição no público alvo da escola quando deixa de ser voltado aos “desfavorecidos de fortuna” como cita a Lei de criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices e passa a ser mais “elitista e excludente”, de acordo com Bezerra (2010). Os alunos de classe média e alta, que até então estudavam em escolas particulares, passam a ver a instituição como sendo uma Escola de qualidade, em que apresentava altos índices de aprovação nos exames para as universidades, o que os atraiu. Esse fato também pode ser observado mais à frente quando Pegado (2010) diz que

A partir dos anos 80, verificou-se o fenômeno da elitização da clientela discente da ETFRN. A valorização da imagem da ETFRN perante a sociedade, vista como uma das melhores instituições de ensino do Estado, a queda do poder aquisitivo da classe média e a decadência do ensino nas redes públicas estaduais e municipais aumentaram a demanda por vagas nos cursos oferecidos pela Instituição. A convivência entre alunos das mais diversas classes sociais gerou um ambiente enriquecedor [...] (PEGADO, 2010, p. 43).

Percebe-se que, por um lado, Pegado(2010) denuncia a elitização da escola mas, por outro, mostra o quão enriquecedor foi essa experiência. Assim, dez anos após a primeira LDB, em 1971, surge a segunda Lei de Diretrizes e Bases que transforma, automaticamente, os currículos do ensino secundário em técnico-profissional e, claramente, a formação de técnicos, em caráter de urgência, começa a integrar as políticas educacionais brasileiras. Ainda nesse ano, Valdemar Sguissardi e João Júnior publicaram no seu livro, *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?* (2005), que houve uma reforma do 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que, “[...] num ímpeto legisferante, procurou tornar o Ensino Médio obrigatoriamente profissionalizante, com os objetivos de preparar mão de obra para o sistema de ciência e tecnologia [...]” (p. 11).

Em 1978, a escola passa por mais uma mudança de nomenclatura e surgem os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica do Brasil nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Mais uma vez, ficou pra traz o alegado pioneirismo do estado do Rio Grande do Norte que só a partir de oito de dezembro de 1994, quando foi instituída a Lei nº 8.948, que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o processo tem início, “[...] culminando, em 1999, com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), cujos desafios incluiriam a oferta de educação

profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do Ensino Médio” (Cf. site Institucional: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>).

A década de 80 e 90 é marcada pelos efeitos da globalização no Brasil e nas políticas educacionais como visto no Capítulo anterior. Neste período, os processos industriais se associaram ao poder da informática como um aliado para o avanço ao redor do globo. Para Manuel Castells, em sua obra *A sociedade em rede* (2000),

[...] as novas tecnologias da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação (CASTELLS, 2000, p. 70).

A instituição e o estado do Rio Grande do Norte dão um grande passo com a inserção de um dos primeiros cursos de informática do Brasil, em 1992. Nesse sentido, a fim de contribuir com o que vem sendo dito, foram realizadas algumas entrevistas, de caráter exploratório, com alguns professores e gestores que estão em fase final da carreira e, naturalmente, passaram por vários momentos de mudanças na instituição. Dessa forma, quem aqui será chamado de gestor Alfa (informação verbal)²⁶ afirma que a informática na instituição “[...] como aspecto educacional, foi criada em 1984, sendo pioneira no Brasil com os cursos de Programação em Basic, usando computadores da Linha Sinclair, TK 85 e CP200, o que foi muito bom para instituição como inovação na época” (Gestor Alfa, 2013).

Assim, na visão de Carlos Winckler e Salvatore Santagada, no artigo *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil: transição para um novo modelo* (2012), a década de 1990 ficou conhecida, para o Ensino Médio e profissional, como a década da reestruturação e essa visão não tratava-se apenas da égide do surgimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, mas também de mudanças para o Estado e economia que, de acordo com uma ideologia liberalista, seguiam uma agenda guiada pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e pelo Banco Mundial.

De uma forma geral, a política nacional passava por um turbilhão com o *impeachment* e seguinte renúncia do presidente Fernando Collor de Melo. Em seu lugar, assume o vice-presidente, Itamar Franco, que presidiu o Brasil entre 1992 e 1994. Segundo Winckler e Santagada (2012), logo

²⁶ Entrevista concedida por ALFA, Gestor. **Entrevista gestor 01 (Alfa)**. [nov. 2013]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2013. 1 arquivo .mp3 (100 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.

após assume Fernando Henrique Cardoso (FHC), que era o ex-ministro da fazenda de Itamar e que trouxe, dentre as políticas reformistas para contornar a crise, a melhoria do ensino obrigatório, ou seja, o nível fundamental para jovens de sete a 14 anos e, a implantação do Plano Real com a consequente valorização da moeda brasileira, além do aumento do poder de compra para a população. Apesar disso, segundo Amélia Cohn, em seu artigo *As políticas sociais no governo FHC* (2000), “De fato, a gestão econômica governamental produziu um quadro de recessão econômica e rebateu sobre a questão social de modo dramático, haja visto o aumento da taxa de desemprego no país” (p. 184). Como solução a esses problemas gerados e implantação eficaz dessa nova política, o governo criou estratégias para diminuir o gasto público. Assim, apresentou à população brasileira a privatização das estatais, aumentou os juros e baixou o preço dos produtos como pode ser percebido na fala de Humberto Martins que diz, em seu artigo *Reforma do estado na era FHC* (2007), que “A solução passa: a) pela redução de gastos de forma estrutural, mediante privatização ou outras formas de desestatização [...]” (p. 16). É exatamente nesse contexto que Bresser Pereira, em sua obra *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), diz que

A reação imediata à crise - ainda nos anos 80, logo após a transição democrática - foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a idéia [*sic*] da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 11).

Nesse âmbito de redução de gastos público, o governo FHC olhava para a educação profissional e via em sua composição uma estrutura muito custosa para se manter, tendo em vista que não estava cumprindo, em sua visão, o objetivo para a qual foi criada, que era dar acesso ao ensino as classes desfavorecidas. Essa visão sobre a educação pode ser percebida na fala de Winckler e Santagada (2012, p. 101) quando afirmam que “[...] custosa em comparação à do Ensino Médio regular. [...] a educação profissional havia se desvirtuado de seu sentido, na medida em que suas vagas haviam sido capturadas pelas classes não trabalhadoras, que as utilizavam como via de acesso à universidade pública”. Por sua vez, Eunice Durham, em seu artigo *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso* (2010), ao falar das mudanças que o governo FHC realizou em seu período diz que ele “[...] tomou a iniciativa de separar a formação para o trabalho, oferecida nas escolas técnicas, da formação propedêutica [...]. Isto permitia uma ampliação imediata nas vagas para o ensino técnico, afastando boa parte da clientela cujo interesse estava centrado no vestibular” (p. 171).

Assim sendo, com o passar dos anos, as novas políticas educacionais foram alteradas e atualizaram-se de acordo com as demandas do mercado de trabalho que, a partir de então, iam de encontro as tendências das décadas passadas. Em 20 de novembro de 1996, a LDB é reformulada mais uma vez e, seguindo a lógica do incentivo ao ensino profissional, cria um capítulo próprio para tratar do assunto. Assim, ficou instituída a Lei de nº 9.394, em vigor há quase 20 anos (BRASIL, 1996b). No ano seguinte, talvez tenham sido dado os primeiros passos da real expansão da Rede Federal com a criação do Decreto nº 2.208 em 1997, que regulamentava a educação profissional e criava o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

No âmbito da política educacional, o governo federal apertou o cerco dos gastos e as instituições educacionais praticamente não cresceram, além de sofrerem com a precarização pela limitação de recursos para a sua manutenção como pode ser percebido quando Bresser Pereira (1995, p. 60) diz que “Adicionalmente se busca uma maior parceria com a sociedade, que deverá financiar uma parte menor mas significativa dos custos dos serviços prestados [...]. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus”. A Lei nº 9.649, de 1998, mostra a intenção do governo e a forma como seria tratada a política expansionista nos próximos anos. O parágrafo 5º do artigo 47 diz que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, LEI nº 9.649, 1998).

A Lei é clara quando condiciona a expansão da oferta educacional apenas no caso de existir parcerias que garantam a manutenção e gestão desses novos centros de ensino. Assim, de acordo com o Portal do INEP (série sinopses estatísticas) de 1998 a 2001, que corresponde ao segundo mandato de FHC, foram criadas oito escolas (1998 existiam 156 e em 2000, 164), sendo que duas fecharam em 2001, passando para 162 e sobrando apenas seis novas escolas de nível médio²⁷ Federal, no Brasil, enquanto que o número de escolas privadas passou de aproximadamente 5.700 (1998) para 6.300 (2001). Comparativamente, em 2014, já na fase do governo da presidenta Dilma, esse número chega a 417 escolas de nível médio(MEC/INEP/SEEC).

²⁷ Os números coletados fazem referência às escolas de nível médio apenas, pois na planilha de 1998 do INEP não constavam os dados quanto ao número de estabelecimentos do ensino técnico profissionalizante.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva toma posse e dar início ao que seria a revolução da expansão da Rede Federal no Brasil de acordo Pacheco (2011), mas que na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos, em seu artigo *A política de educação profissional no Governo Lula* (2005), quando analisam os dois anos e meio iniciais do governo, é que a transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira é uma utopia, tendo em vista as propostas de campanha em 2002 e o que de fato estava sendo posto em execução. Apesar disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 1104) afirmam que essas ações “[...] revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo”. As dificuldades citadas pelos autores se referem a forma na qual os trabalhadores são considerados na divisão internacional do trabalho, ou seja, quando são reduzidos a razões de produção, sendo considerados um investimento de “capital humano” cujo objetivo é atender as demandas de uma economia globalizada. Da mesma forma, na visão de Luiz Filgueiras e Reinaldo Gonçalves, na obra *A economia política do Governo Lula* (2007), esse governo segue as tendências construídas por FHC, ou seja, não só herdou, como manteve e aprofundou o enxugamento fiscal, o câmbio flutuante e a estabilização da inflação.

Antes de continuar a análise do Governo Lula, segue uma breve descrição do ex-presidente. Pode-se dizer que Lula, como é mais conhecido no Brasil, começou sua carreira política muito cedo. Na década de 70, participou de movimentos sindicais em uma época que fora marcada pela ditadura militar no Brasil. Sofreu com perseguições do governo brasileiro e representou uma classe de trabalhadores muito significativa no ABC Paulista²⁸, a classe dos metalúrgicos. Participou diretamente de movimentos grevistas ao contestar o regime político brasileiro, na luta por mais direitos e melhores salários para os trabalhadores. No final dos anos 70, Lula já era o maior líder sindicalista brasileiro. Em 1980, ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT), partido que congregava, além de milhares de sindicalistas, as comunidades eclesiais da igreja católica, grupos de esquerdas e intelectuais. Em 1986, foi eleito o Deputado Federal mais votado do país e, após três tentativas, foi eleito presidente da república para os anos de 2002 a 2006 e reeleito de 2006 a 2010. Durante seu mandato, foram gerados 15 milhões de empregos, 27,9 milhões de pessoas saíram da pobreza, enquanto 35,7 milhões ascenderam à classe média (Cf. Site Instituto Lula: www.institutolula.org). Porém, esses dados são literalmente desconstruídos de acordo com a análise feita por Filgueiras e Gonçalves (2007) que

²⁸ Região do Estado de São Paulo que congrega as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Região conhecida por possuir a muitas fábricas e consequentemente muitos operários da indústria metalúrgica. Hoje a região inclui mais quatro cidades: Diadema, Ribeirão Pires, Mauá e Rio Grande da Serra (BRASIL, 2015b).

demonstram, através da leitura das informações do próprio Governo Lula, uma outra interpretação, no qual os números apresentados pelo ex-presidente perdem o seu valor, visto que, segundo eles, esse reconhecimento foi alcançado pela comparação feita em aspectos pontuais com os governos anteriores.

Vejamos mais alguns desses dados: Lula criou em seu mandato 214 novas escolas técnicas federais pelo Brasil, mais de 30 vezes o número de escolas criadas pelo governo anterior, o que fez crescer enormemente o número de matrículas no ensino profissional e superior. Percebe-se através da Figura 06 que nos primeiros anos do governo Lula (2003-2004) houve uma leve redução dos números das matrículas, tanto da educação superior quanto da educação básica (Ensino Médio Técnico). Em 2005, a educação básica começa a apresentar sinais de crescimento, superando inclusive os números de 2003, porém ainda houve um decréscimo grande em relação ao Ensino Superior. Somente a partir de 2006 que nota-se um crescente significativo em ambos os níveis de ensino. Possíveis causas disso serão vistos mais adiante, ainda neste capítulo.

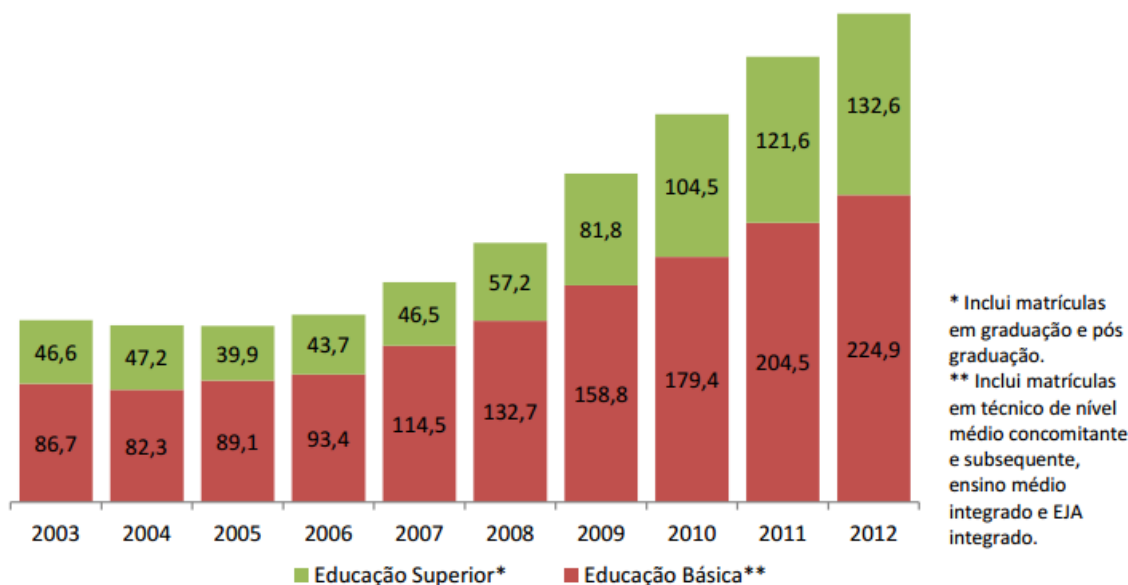


Figura 06: Evolução das matrículas da Rede Federal da Educação Superior e Básica
Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015, UNESCO (2015c).

Porém, Durham (2010) apresenta um dado que ela considera “preocupante”. Trata-se do número de matrículas no Ensino Médio não técnico (o propedêutico apenas) que, segundo os dados apresentados por ela, passaram de aproximadamente três para quase oito milhões de 1990-2000

(Governo Itamar-FHC), enquanto que no período 2000-2007 (Governo Lula), praticamente não apresentou mudanças. Assim, para tentar compreender o Ensino Médio, Durham (2010) observa o ensino fundamental e afirma ser compreensível em parte que a taxa de matrícula para as séries iniciais tenha diminuído, em virtude da universalização do ensino fundamental e da questão da natalidade já comentada anteriormente, mas não se justifica para as séries finais em virtude do alto crescimento apresentado no governo anterior que passou de aproximadamente nove milhões para mais de 15 milhões no período 1990-2000, enquanto que entre 2000-2007 caiu para aproximadamente 14 milhões. Sob essas condições, o alerta final da autora diz respeito a perspectiva de crescimento futuro para o nível superior, visto que a taxa de crescimento de um nível de ensino depende da ampliação do nível de educação imediatamente abaixo.

Com essa nova realidade entre o Ensino Médio apenas propedêutico e a possibilidade do estudante fazer o ensino técnico nas mais diversas modalidades (integrado, subsequente, ou concomitante), uma outra questão nos tem despertado reflexão: como deverá se comportar o currículo para atender a um universo tão heterogêneo de estudantes? Assim, a partir de 2004, com o Decreto de nº 5.154, os alunos passaram a ter três formas diferentes de articular a formação no ensino técnico ou no Ensino Médio. Ou seja, de acordo com a sua formação ou instituição de origem, eles vão se adequar a uma dessas formas para obter seu diploma de forma mais rápida possível. Como se pode observar, de acordo com o artigo 4º, parágrafo 1º, o citado Decreto especifica que

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, Decreto nº 5.154, 2004a).

Após essa breve análise do Ensino Médio profissionalizante acerca da transição entre os governos FHC-Lula, pode-se dizer que apenas em 2005 que se deu início ao plano de expansão da Rede Federal de Ensino Técnico e Profissionalizante com o lançamento da primeira fase e a construção de 60 novas escolas (BRASIL, 2015e), mas que na prática foram 46 (Ver Tabela 01). No ano seguinte,

através do Decreto 5.773, cria-se um instrumento de regulação, supervisão e avaliação para as instituições de Ensino Superior bem como é incentivado, a nível nacional, a integração da Educação Profissional com o ensino para pessoas que tiveram o percurso escolar interrompido, que ficou conhecido por Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ainda neste ano foi lançado o catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia, mostrando que a Rede Federal voltara suas ações também para o Ensino Superior.

Em se tratando do Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente do IFRN – instituição que se está a estudar – após o surgimento dessa possibilidade de cursos, a escola incrementou as suas ofertas e passou a ter um aumento no número de matrículas considerável. De acordo com o Relatório de Gestão de 2007, o então CEFET

[...] alcançou um número de matrícula total de 15.971 no conjunto de suas cinco unidades (Natal/Sede, Natal/Zona Norte, Mossoró, Ipangaçu e Currais Novos), por meio de dez cursos superiores de tecnologia, sendo 1 (um) na modalidade a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB); vinte cursos técnicos de nível médio na forma subsequente; dezesseis cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio, sendo cinco na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); diversos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; três licenciaturas para a formação de professores para a Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio), sendo elas Física, Geografia e Espanhol; e três de cursos de pós graduação lato sensu, 2 (dois) dos quais vinculados à formação de profissionais para a educação profissional: Especialização em Educação Profissional e Tecnológica; Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (CEFET, Relatório de gestão, 2007).

A instituição, a partir de agora, deixa de ser uma simples escola secundarista que dependia do município, estado ou governo e passa a ganhar *status* de Universidade como já citado anteriormente. O professor tem que se preparar, inclusive, em nível de formação, uma vez que não tem apenas alunos com a bagagem do ensino fundamental. Agora tem-se alunos que já entram em nível de graduação. E não só por isso, ao ingressar na nova instituição o docente está habilitado, mas não necessariamente pronto, para ministrar aulas desde o Ensino Médio até a pós graduação, tendo em vista se tratar de uma carreira de nível básico, técnico e tecnológico.

Para que se possa perceber o crescimento do IFRN, no que se reflete no número de matrículas, o gráfico abaixo (Figura 07) ilustra esse crescimento entre os anos de 2003, início da primeira fase da expansão até 2014, término da terceira, conforme consta nos Relatórios de Gestão publicado pela instituição (IFRN, 2003-2014). Os dados dos *campi* Lajes e Parelhas²⁹, últimos *campi* construídos aparecem pela primeira vez no Relatório de Gestão 2014.

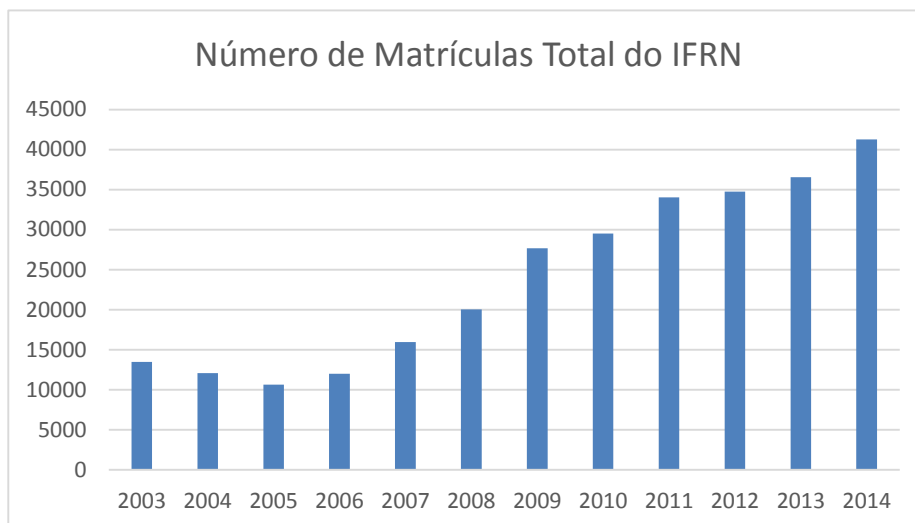


Figura 07: Evolução das matrículas desde a primeira fase de expansão do IFRN
Fonte: Construído a partir dos Relatórios de Gestão do IFRN de 2003-2014.

A queda do número de matrículas, de 2003 para 2005, demonstra a desvalorização sofrida pela educação profissional proveniente do governo FHC (1994-2002). Esse é o período, que apesar de pertencer ao governo Lula, relaciona-se ao desenvolvimento/planejamento que antecedeu as fases futuras da expansão (I, II e III). As atividades letivas dos *campi* da fase I da expansão, iniciam-se a partir de 2006, como pode ser percebido na Figura 07.

Para a construção deste gráfico foi analisado todos os Relatórios de Gestão do IFRN relativo ao período (2003-2014). Assim, os números apresentados dizem respeito aos níveis e modalidades³⁰ de ensino existentes no IFRN até o presente momento. Foi feito a opção de juntar todos os alunos por dois

²⁹ A viabilização da obra se deu pelo Regime Diferenciado de Contratações (RDC). Assim o edital (01/2013) e seus anexos encontram-se disponíveis no portal do IFRN.

³⁰ Mestrado, Especialização, Técnico Integrado, Técnico Integrado EJA, Técnico Subsequente, Licenciatura, Cursos Superior de Tecnologia, FIC integrado ao EJA (PROEJAFIC), Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Especialização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Aperfeiçoamento, Licenciatura (UAB), Tecnologia (UAB), Subsequente (E-tec), FIC PRONATEC (IFRN, 2015b).

motivos: em primeiro lugar porque, apesar da grande maioria dos relatórios utilizarem apenas os alunos que são inseridos no Sistema Acadêmico³¹, os ditos “regulares”³², eles não adotam um modelo único e tornou-se difícil a apuração uniforme dos dados. Alguns relatórios contabilizam os alunos FIC como integrantes da Educação Profissional, enquanto outros os separam do ensino regular e soma este aos alunos do Programa de Iniciação Tecnológica e Científica (PROITEC)³³ para obter o seu total. Em segundo lugar, foi utilizada a unificação de todos os níveis e modalidades por considerar que todos os alunos que passam pelas cadeiras da instituição devam ser contabilizados, visto que independentemente do tempo do curso (3 meses (FIC) ou 4 anos (integrados)), eles usufruem de toda a estrutura da escola (laboratórios, refeitórios, assistência saúde, social e pedagógica, biblioteca e outros) e portanto deveriam ser cadastrados em todos os sistemas atuais de controle acadêmico.

Assim, pode-se dizer também, a partir da leitura da Figura 07 que a Rede Federal e especialmente o IFRN está a se desenvolver quantitativamente de maneira muito rápida e ao olhar para a sua natureza organizacional, seu rol de cursos, seu currículo, seu modelo de gestão e sua autonomia, percebe-se alguns diferenciais em relação as outras instituições educacionais, nomeadamente em relação a seus níveis de ensino distintos. Assim, ao se tratar dessa atípica instituição de ensino, antes de entender as relações existentes entre os níveis médio e superior, vamos conhecer cada um individualmente e analisar suas similaridades e discrepâncias; só então poderemos compreender como é que esta instituição que é, em sua origem, de Ensino Médio, providencia educação superior e como (e quais) as possibilidades desses dois níveis de ensino conviverem no seio da mesma instituição.

O Ensino Médio marca a etapa final da caminhada do estudante na Educação Básica. Tem duração mínima de três anos, apesar de que no caso dos Institutos são quatro anos, em virtude do aluno fazer o ensino propedêutico em três anos e mais um ano para o ensino técnico. O Ensino Médio visa consolidar os conhecimentos adquiridos do Ensino Fundamental, além de preparar o aluno para exercer a cidadania de forma plena, ter um pensamento crítico-reflexivo, relacionar teoria à prática e

³¹ Sistema utilizado para controlar a vida estudantil do aluno (frequência, notas, prêmios, advertências etc).

³² Entende-se por regular o ensino técnico, graduação, especialização, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada (IFRN, PPP, 2012).

³³ Segundo o PPP (2012, p. 257) “A decisão do IFRN de realizar processos seletivos diferenciados para estudantes da rede pública é consolidada pelo tempo de existência e pelas intencionalidades. Originou-se com o PróTécnico, que depois passou a ser nomeado PROCEFET e, atualmente, é denominado PROITEC. No ano de 1994, a Instituição passou a reservar o percentual de 50% das vagas, em seus cursos técnicos de nível médio, exclusivamente para quem cursava a 8ª série do 1º grau na rede pública de ensino e estivesse matriculado no referido Programa. Essa iniciativa foi sendo aperfeiçoada, no sentido de incluir os estudantes oriundos de escolas públicas na educação profissional, culminando em uma resolução interna que estendeu essa política às demais ofertas do Instituto”.

por fim, deixá-lo apto a continuar aprendendo, em sua trajetória acadêmica (BRASIL, 1996b, p. 15). Assim, percebemos três ideias que reforçam a base do Ensino Médio Brasileiro: formação cidadã, preparação para o mercado de trabalho e preparação para o prosseguimento dos estudos. Além disso, se organiza em ciclos ou séries, possui uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, está sempre a busca de um número ideal de alunos nas salas de aula e de uma composição simplificada do currículo, além de procurar melhorar as condições de oferta para a população rural (op. cit., p. 11).

Tomando-se por base a LDB, a literatura é vasta quando se pretende discutir as funções da educação escolar, a exemplo disso pode-se citar Acácia Kuenzer (1997, 2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, 2005), Mônica Sparta e William Gomes (2005), Carlos Gasparini e Francisco Ramos (2003), Maria de Castro e Sérgio Tiezzi (2004), Alice Lopes (2002), dentre outros. Assim, após a leitura desses artigos surgiram algumas questões para reflexão: (i) levando-se em consideração que o nível profissionalizante a partir de agora tem estatuto de nível médio, além da necessidade dos cursos que fazem a integração entre ambos terem cargas horárias diferentes (2400h para o médio e, no mínimo, 3200h para o profissionalizante de acordo com a Resolução³⁴ n° 01 de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE)), o que justificaria para o aluno continuar a estudar um ano a mais que o seu colega que conclui o mesmo nível médio em três, ao invés de seguir mais rapidamente para a educação superior? (ii) Será que a carga horária do Ensino Médio integrado está condizente com o conteúdo que necessita ser oferecido para formar um profissional com as competências que o mercado de trabalho exige? (iii) Este mercado, por sua vez, conseguirá proporcionar oferta suficiente para atender a demanda dos novos profissionais que estão sendo formados? E, por fim, (iv) poderia ser considerado um problema a inovação pedagógica proposta pela LDB e complementada pelos Decretos e Resoluções ou pode-se dizer que essa é uma responsabilidade meramente política como afirma Kuenzer (2010)? Para que se possa compreender essas respostas em parte, foi aplicado um inquérito por questionário a 306 alunos egressos do IFRN e que será pormenorizado no Capítulo VI.

Nas diretrizes do IFRN, seja no PPP, seja na Organização Didática, pode-se perceber a preocupação latente em proporcionar aos alunos um ensino de acordo com o que consta na LDB atual, ou seja, uma educação tecnológica básica, fazendo com que eles entendam o significado das ciências,

³⁴ Essa resolução diz respeito a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio de acordo com as disposições do Decreto n° 5.154/2004.

das letras e das artes, a sua língua nativa como instrumento básico de comunicação e uma língua estrangeira obrigatória e uma opcional, além do exercício da cidadania, bem como pode-se citar também o incentivo a novas metodologias e avaliações que estimulem cada vez mais a iniciativa dos estudantes (BRASIL, 1996b).

Por sua vez, a entrada do estudante no Ensino Superior deve acontecer, segundo a LDB, após os 18 anos de idade e tem duração variável. Tem por finalidade desenvolver o lado cultural, o desejo pela ciência e a reflexão. Os egressos, das mais diversas áreas de conhecimento, deverão ser capazes de inserir-se no mercado de trabalho de acordo com o *know how* adquirido, aumentar o campo da pesquisa e da investigação científica nacional, promovendo e divulgando os seus conhecimentos acadêmicos, técnicos e culturais e, assim, ajudar a desenvolver a sociedade brasileira (op. cit., p. 19-20). Além disso, a Educação Superior possui uma variedade de cursos e programas, dentre eles

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996b, p. 20).

Assim como acontece no Ensino Médio, o ano letivo deve possuir 200 dias de atividades, excluídos o tempo dedicado aos exames finais quando houver. Uma particularidade desse nível de ensino é que os alunos que apresentam alto rendimento acadêmico poderão, através de provas especiais que serão aplicadas por banca específica, ter o seu curso abreviado (BRASIL, 1996b, p. 20-21). Apesar disso, tem-se tornado comum, no Brasil, inclusive na realidade do IFRN, a existência de jovens que optam pelo superior em detrimento do técnico e que, sob a autorização e emancipação concedida pelos pais, entram no Ensino Superior precocemente, antecipando fases de estudos e ocasionando evasão às escolas. Por isso mesmo, o edital do ENEM 2015 traz pela primeira vez uma proibição para evitar esse tipo de situação. Ainda nas disposições preliminares desse documento ele esclarece que

Por força do disposto no artigo 38, inciso II, e no artigo 44, inciso II, ambos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o PARTICIPANTE menor de 18 anos no primeiro dia de realização do Exame e que concluirá o Ensino Médio após 2015 não poderá utilizar os seus resultados individuais no Enem para os fins descritos nos itens 1.9.1 e 1.9.2, estando ciente de que seus resultados destinam-se exclusivamente, para fins de autoavaliação de conhecimentos (BRASIL, 2015g, n.p.).

Dessa forma, através da lei citada acima (LDB, 1996) a inédita proibição deixa claro que os candidatos precisam necessariamente ter cursado o 3º ano do Ensino Médio no momento do exame para poder utilizar a nota do ENEM no acesso ao nível superior. Além disso, os itens citados esclarecem que apenas alunos maiores de 18 anos podem solicitar a certificação que declara suas competências para o Ensino Médio (1.9.1) e que a utilização do exame, como seleção para o nível superior ou no mundo do trabalho (1.9.2), só poderá ser feita por maiores de idade. Situação como a relata por Victor Vieira, escritor do jornal o Estadão (2015) de São Paulo, onde diz que “Nos últimos anos, adolescentes têm conseguido na Justiça o direito de usar o Enem como vestibular antes de terminar o 3.º ano, o que é contestado pelas instituições.” Assim, com essas medidas o Ministério da Educação tenta evitar novas ações judiciais que solicitem esse pleito. Isso é percebido por Josiana Guimarães e Maria Baracho em seu artigo *Percurso educacional do CEFET-RN desde a origem aos dias atuais* (2010), quando dizem que “Os cursos técnicos deixam de ser atrativos para os jovens egressos do Ensino Médio, pois esses preferem submeter-se ao vestibular para Ensino Superior” (p. 112) e, assim, passam a utilizar a instituição como forma de alcançar seus objetivos como já citado por Durham (2010).

Hoje em dia o que acontece é que muitas universidades do Brasil estão utilizando o ENEM como critério de seleção para que o aluno possa ingressar no Ensino Superior. De acordo com o Ministério da Educação (2015), para o segundo semestre de 2015 serão oferecidas vagas em 75 instituições de Ensino Superior (Universidades Federais, Estaduais e os Institutos) que utilizarão o ENEM e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) como forma de seleção, sendo que a maioria dos estados, 100% da seleção, será dessa forma. O ENEM, através do SISU permite que o candidato concorra para estudar em instituições de qualquer parte do país sem precisar se deslocar para fazer a prova presencialmente (BRASIL, 2015).

Quando se fala em Ensino Superior, além das formas de acesso já citadas, uma outra possibilidade que passou a permear a realidade brasileira, nos últimos anos, foi a modalidade a distância, na qual o aluno pode assistir as aulas 100% a distância, diferentemente do Ensino Básico que utiliza esse modelo como um recurso emergencial ou complementar (BRASIL, 1996b). No IFRN, desde 1998, que na oportunidade ainda chamava-se CEFET, iniciou sua oferta de cursos de nível superior. O seu primeiro curso foi o de Tecnologia em Processamento de Dados. A partir de 2001,

surgiram as licenciaturas de Física e Geografia, que tinham por objetivo atender a meta do MEC de formação de professores (Cf. site institucional: portal.ifrn.edu.br).

Assim, de acordo com as disposições gerais da LDB, em seu Art. 80, o ensino a distância é mencionado quando se afirma que o Poder Público deverá incentivar o desenvolvimento e a divulgação da educação a distância, nos diversos níveis e modalidades de ensino e da educação continuada, sendo que apenas as instituições credenciadas pela união que podem oferecer esse tipo de curso. Além disso, possui alguns tratamentos diferenciados se comparada às demais, como por exemplo, em relação a sua divulgação que terão seus custos reduzidos nos canais de radiodifusão sonora e de imagens, canais dedicados apenas a esse tipo de educação e reserva de tempo mínimo voltados a essa prática nos canais comerciais (BRASIL, Lei nº 9.396, 1996). O IFRN, desde 2011, criou um *campus* avançado apenas para tratar desse tipo de ensino e criou parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB e o E-tec Brasil que visa a oferta de educação profissional e tecnológica a distância, sendo possível, “[...] ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios” (Cf. site institucional: portal.mec.gov.br), ao possibilitar que alunos de regiões de difícil acesso à escola possam ter acesso à informação de qualidade sem a necessidade de se deslocar aos grandes centros urbanos, por exemplo.

Não se pode negar que todos esses fatores contribuíram para a expansão da educação básica, profissionalizante e superior do país. Além disso, ao se enquadrar em todas essas possibilidades de ensino, o IFRN e a Rede Federal intrigam muitos pesquisadores, quanto ao seu modelo institucional, visto não tratar-se de um modelo tido como normal, nem no plano nacional, tão pouco no internacional (PACHECO, 2011, p. 13). Quanto ao modelo diferenciado talvez possa ser compreendido quando Rocha, em sua obra *O colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil império* (2014), afirma que “O ideal de ensino acabou sendo trazido do estrangeiro. Foi da França que se ‘transplantou’ o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas” (p. 16). Sobre essa perspectiva, será apresentado, no Capítulo III, como se desenvolveu o Ensino Médio e Superior no Brasil e na Europa, na qual a França certamente não ficará de fora. Para Pacheco (2011, p. 11), “Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias

já tão privilegiadas”. Pensamento análogo pode ser percebido por Claude Pair, em sua obra *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (2005), quando ele alerta que “a expansão da educação pode inclusive contribuir para aprofundar o fosso entre ricos e os pobres, que não conseguem tirar dela o mesmo proveito” (p. 178).

3 COMO SE DEU O CRESCIMENTO DO IFRN COMO UM MODELO ORGANIZACIONAL ATÍPICO

Ao longo dos anos, o IFRN vem se desenvolvendo de acordo com um modelo organizacional bem distinto em relação ao que se encontra em instituições educacionais de outras partes do mundo. Na Europa, por exemplo, o ensino secundário está totalmente desvinculado, organizacionalmente, do Ensino Superior. No Instituto, o Ensino Médio, como é chamado no Brasil, e o superior andam em paralelo na mesma estrutura organizacional, sob o mesmo regimento interno, organização didática, resoluções e gestão.

Ao iniciar essa seção serão apresentados, de forma preliminar, alguns documentos que dão sustentação a regulação da instituição para que, assim, se possa compreender melhor a sua estrutura organizacional. Dessa forma, de acordo com Art. 2º do Regimento Geral do IFRN, aprovado pela Resolução nº 15 do CONSUP do IFRN, de 2010, a sua administração geral é feita por seus órgãos colegiados deliberativos e por seus órgãos executivos, nos níveis da administração geral e da administração de cada *campus*, em que se desdobra a sua estrutura organizacional, objetivando a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada um dos níveis. O Art. 3º define a organização geral do IFRN em (i) órgãos colegiados; (ii) órgãos executivos de administração geral: (a) Reitoria; (b) *campi*; e (iii) órgãos de assessoramento e de controle geral (IFRN, 2010).

Ao se falar em modelos organizacionais³⁵ e das teorias administrativas que os sustentam é preciso, inicialmente, conhecer sobre a sua origem e refletir um pouco sobre o porquê desses modelos, bem como, se precisamos necessariamente enquadrar o que se está a estudar em algum

³⁵ A abordagem dos modelos organizacionais será aqui tratada de forma incipiente, visto que o Capítulo 4 dedica-se a tarefa de analisá-los do campo teórico à realidade da instituição.

modelo ou não. Acácia Zung afirma, em seu artigo *A teoria da administração educacional* (2013), que “Os primeiros trabalhos de administração educacional surgiram a partir das ideias dos teóricos fundadores da teoria geral. Assim, em 1913 Bobbit escreveu um artigo aplicando os princípios de Taylor à administração escolar” (p. 40) e definiu, a partir de então, a função do administrador de uma organização escolar, ou seja, o diretor. Na visão de Anísio Teixeira, em seu artigo *Que é administração escolar?* (1961), “O administrador é homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados. Resultados certos [...]” (n.p.) mas que se diferenciam quando trata-se da administração voltada à empresas e da educacional. Nesse mesmo contexto, Querino Ribeiro também diferencia, em sua obra *Planificação educacional* (2005), os dois tipos de administração, além da figura do administrador à do estudioso de administração, apesar de dizer que “De fato, a escola de hoje é uma empresa facilmente caracterizável pelo próprio rol de seus problemas – de pessoal, de material, de serviços, de financiamento [...]” (p. 86), ou seja, se analisada apenas de acordo com esses parâmetros poderá a assemelhar-se a uma empresa, porém se for observada a partir do ponto de vista do conceito de administração educacional se faz muito mais ampla. De forma análoga, diferencia o termo “administração” de “organização” escolar. Enquanto o primeiro é composto de várias fases, onde a primeira é o planejamento, a organização é uma dessas fases³⁶ (segunda) contida dentro do conceito mais amplo de administração.

Assim, de acordo com os princípios básicos da administração e a partir dos trabalhos de Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) nos Estados Unidos (Administração Científica), bem como de Henri Fayol (1841-1925) na França (Teoria Clássica da Administração) e Max Weber (1864 - 1920) na Alemanha (Teoria da Burocracia), vários autores como Teixeira (1961), Ribeiro, Q. (2005), Paro (1999, 2003), Zung (2013) e outros passaram a desenvolver seus trabalhos tendo os primeiros como base de sustentação para suas argumentações. Assim, a partir dessas leituras pode-se inferir que, para a compreensão dos modelos organizacionais educacionais atuais, é preciso também o entendimento da Teoria Geral da Administração (TGA), seja a científica, seja a clássica, mas sob um olhar de acordo com a época em que cada teoria é aplicada. Porém, há uma exceção para esse entendimento: na educação. De acordo com Vitor Paro, em seu artigo *Parem de preparar para o trabalho* (1999), “[...] os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas **antagônicos** aos buscados na escola” (p. 102, grifo do autor). Ou seja,

* Segundo Ribeiro, Q. (2005, p. 87) as fases da administração constituem-se de planejamento, organização, gerência, avaliação e relatório, que por sua vez se adequam aos setores de pessoal, material, serviços e financeiro.

apesar do Brasil viver sob a ótica do capitalismo atualmente, suas escolas não devem seguir esses princípios pregados pelas ideias neoliberalistas. Talvez tenha sido com essa concepção que tenha surgido o PROUNI e de forma antagônica o FIES.

Ao fazer algumas ponderações sobre a escola clássica, a científica e seus estudiosos, e em continuidade à análise temporal dos acontecimentos que envolvem a expansão da Rede Federal, pode-se dizer que, em 2007, é lançado a segunda fase cujo slogan do Governo Federal era “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. Nessa perspectiva, pode-se citar como critérios para a definição dessas cidades de acordo com o Plano de Expansão do MEC para a fase II: (i) distribuição territorial equilibrada das novas unidades, (ii) cobertura do maior número possível de mesorregiões, (iii) sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, (iv) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e (v) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2015p).

A Tabela 01 ilustra a expansão que a Rede Federal apresentou em todo o Brasil ordenada pelo crescimento percentual entre os *campi* preexistentes e os que foram construídos nas fases de expansão. Os dados foram retirados do sistema de expansão da Rede no *site* do MEC, porém algumas observações precisam ser feitas para a análise. A primeira é que a contabilização do MEC é de 562 instituições, dando a impressão que foram construídas esse quantitativo. A verdade é que nesse número encontram-se escolas já existentes, vinculadas geralmente às Universidades dos respectivos estados de Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte, mas que possuem uma organização administrativa similar aos Institutos Federais por possuí Ensino Médio e Superior dentro da mesma infraestrutura. Sendo assim, em Minas Gerais há cinco escolas, sendo duas ligadas à UFMG, uma à UFV, uma à UFTM e uma à UFU. No Pará há duas ligadas à UFPA, na Paraíba há três escolas, sendo duas ligada à UFPB e umas à UFCG, no Piauí há três ligadas à UFPI e, por fim, no Rio Grande do Norte há três escolas ligadas à UFRN. Assim sendo, o subtotal de escolas contabilizados é igual a 546, mas que o MEC soma à 16 escolas citadas acima para alcançar o número de 562.

Tabela 01: Expansão da Rede Federal no Brasil - 1909/2014

Ranking	SIGLA	Unidade Federativa	0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Total	Preexistentes	Expansão	% de crescimento ²⁷
			1909 2002	2002 2007	2007 2010	2011 2014				
1	IFSP	São Paulo	3	5	13	16	37	3	34	1033%
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	0	1	0	9	10	0	10	1000%*
3	IFB	Distrito Federal	0	2	0	8	10	0	10	1000%**
4	IFRN	Rio Grande do Norte	2	3	9	4	18	2	16	700%
5	IFPI	Piauí	2	2	7	6	17	2	15	650%
6	IFAC	Acre	0	1	0	4	5	0	5	500%*
7	IFRO	Rondônia	1	1	3	2	7	1	6	500%
8	IFMA	Maranhão	4	4	6	12	26	4	22	450%
9	IFAP	Amapá	0	0	0	4	4	0	4	400%*
10	IFCE	Ceará	5	1	16	7	29	5	24	380%
11	IFPB	Paraíba	3	1	2	9	15	3	12	300%
12	IFMT	Mato Grosso	3	1	6	4	14	3	11	267%
13	IFRJ	Rio de Janeiro	8	3	15	8	34	8	26	225%
14	IFSC	Santa Catarina	8	3	13	10	34	8	26	225%
15	IFRR	Roraima	1	1	0	2	4	1	3	200%
16	IFTO	Tocantins	2	0	4	2	8	2	6	200%
17	IFPR	Paraná	8	1	12	10	31	8	23	188%
18	IFAL	Alagoas	4	0	0	11	15	4	11	175%
19	IFG	Goiás	6	1	6	9	22	6	16	167%
20	IFAM	Amazonas	4	1	5	4	14	4	10	150%
21	IFBA	Bahia	9	3	8	11	31	9	22	144%
22	IFPA	Pará	5	1	5	6	17	5	12	140%
23	IFES	Espírito Santo	6	2	9	3	20	6	14	133%
24	IFRS	Rio Grande do Sul	12	4	8	16	40	12	28	133%
25	IFS	Sergipe	3	0	0	7	10	3	7	133%
26	IFPE	Pernambuco	8	1	5	10	24	8	16	100%
27	IFMG	Minas Gerais	17	3	16	14	50	17	33	94%
-	-	Total	124	46	168	208	546	125	421	-

Fonte: Construída a partir do portal da expansão do MEC: <http://portal.mec.gov.br/expansao>.

²⁷ Os percentuais marcados com o sinal de asterisco (*) significa que não possuíam escolas preexistentes. O percentual de Brasília está marcado com (**) pois o *Campus* Planaltina foi criado em 1959, segundo o portal do próprio *Campus*.

Dessa forma, para efeitos de cálculos, será levado em consideração o valor final (546) da coluna “Total”. Esse valor foi alcançado somando-se os 124 *campi* preexistentes (1909-2002) adicionado aos *campi* das fases I (46), II (168) e III (208). Além desses preexistentes, para que a conta feche com a divulgada pelo MEC, deve-se adicionar os 16 *campi* integrantes às estruturas universitárias citadas anteriormente. Porém, há aqui algumas ressalvas a serem feitas: a primeira é que o portal do MEC, de onde foram retirados os dados considera que o *Campus* Planaltina do IFB integra a fase I, porém ao consultar o portal da própria escola consta, na seção histórico, que sua criação data de 1959, portanto integrante aos *campi* preexistentes. Assim, os números corretos deveriam ser 125 *campi* preexistentes e 45 criados na fase I. Outra observação que deve ser feita a partir da Tabela 01 é que nos estados do Mato Grosso do Sul, Acre, Amapá e, controversamente, o Distrito Federal, como já explicado acima, não existiam Escolas Técnicas Federais até 2002, sendo assim quando fazemos referência ao *Campus* do IFMS que teve um crescimento de 1000% é porque saiu de nenhum *campus* para 10, assim como IFAC que criou cinco, o IFAP com quatro e o IFB com 10. Além disso, todas as Unidades da Federação possuem um *Campus* de Ensino a Distância (EaD) que não foi adicionado a tabela, tendo em vista que esse tipo de ensino trabalha vinculado a algum *campus* existente. No caso do Rio Grande do Norte, o funcionamento se dá no *Campus* Natal-Central e, desta forma, nenhum deles entram na contabilização do MEC para o saldo total de 562 *campi*.

Dito isso, será analisado, a partir de agora, em que contexto aconteceu a expansão da Rede Federal e a partir do *Ranking* que mostra a UF de maior crescimento percentual, pode-se perceber a fase que teve mais unidades construídas (Ver Figura 08).

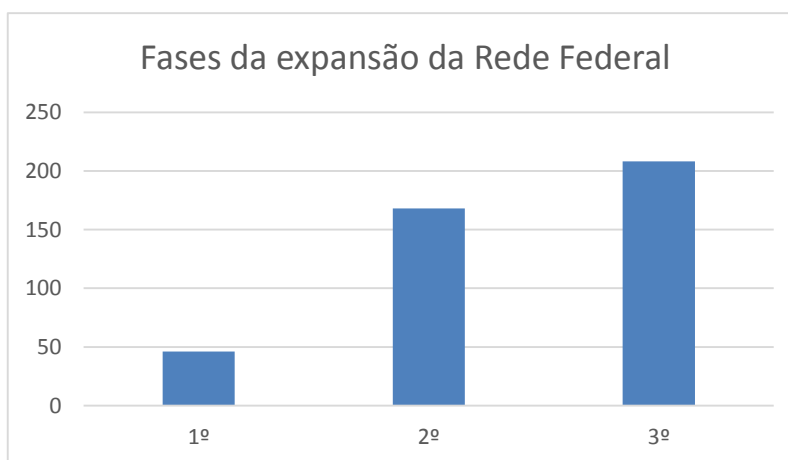


Figura 08: Crescimento apresentado ao longo das três fases da expansão

Fonte: criado a partir da Tabela 01.

A partir de então, é notório que o maior crescimento (quando comparado a fase anterior) se deu da fase I para a fase II, quando praticamente quadruplicou o número de *campi*, enquanto que a fase III apresentou o maior número de construções (208). A transição da fase I para a II marca a transição do 1º para o 2º governo do Ex-presidente Lula, que traz em seu discurso a democratização do acesso ao ensino técnico e superior. Nessa concepção Regina Michelotto, Rúbia Coelho e Maria Zainko, no artigo *A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula* (2006), questionam se expandir é sinônimo de democratizar o ensino. Para as autoras

Não é isso o que se observa nas propostas em desenvolvimento. Tanto a expansão, sem um projeto pedagógico inovador, carece de qualidade e desperdiça a oportunidade de expandir o acesso com a garantia da permanência e da pertinência dos processos de formação do cidadão e do profissional demandado pela sociedade contemporânea, quanto a redução da ociosidade nas instituições privadas por meio da destinação de vagas ao PROUNI, representam um incremento no número de universitários, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso ao Ensino Superior e à tão almejada justiça social (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 195-196).

Desta forma, poder-se-ia afirmar que essa expansão teria acontecido baseada, exclusivamente, de acordo com os critérios estabelecidos no documento *Concepção e Diretrizes*³⁸ do MEC (2008)? Para responder a essa questão, é importante a reflexão sobre algum outro critério que tenha sido levado em consideração para a expansão, seja este critério explícito pelos documentos do MEC, seja ele velado. Porém, para o momento e de posse dos dados da Tabela 01, pode-se notar que o estado que apresentou o maior crescimento percentual em relação ao número de *campi* construídos, quando comparado aos *campi* já existentes, foi São Paulo com 1033% e o menor foi Minas Gerais com 94%. De imediato percebe-se um certo paradoxo, visto se tratar de estados com algumas realidades semelhantes em relação ao posicionamento geográfico, quantidade de habitantes e número de *campi* construídos no total. De acordo com o IBGE, ambos são integrantes da região sudeste e altamente populosos (BRASIL, 2015b), além de SP e MG terem sido quem mais construiu com 34 e 33 unidades respectivamente. O que justificaria então um está em 1º enquanto que o outro em último? Em uma análise breve pode-se fazer algumas ponderações sobre os quatro primeiros estados e o último: São Paulo é o estado mais populoso do Brasil, com mais de 44 milhões de habitantes, e MG o 2º, de acordo com o censo demográfico do IBGE estimado para o ano de 2014. Na sequência, percebe-se o

³⁸ Neste documento consta como concepção e diretrizes (i) distribuição territorial equilibrada das novas unidades, (ii) cobertura do maior número possível de mesorregiões e (iii) sintonia com os Arranjos Produtivos Locais.

crescimento apresentado pelos estados do Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal que possuem uma história recente com a instituição. Em 4º lugar, o Rio Grande do Norte também destaca-se, apesar que, diferentemente dos dois anteriores, ter uma história secular com a Rede Federal. Com isso, de imediato, pode-se inferir que a variável população e tempo institucional não devem ter influenciado o planejamento da expansão, visto que SP além de contrastar com MG quanto a população, contrasta também com Mato Grosso do Sul em ambos os quesitos, um sendo o mais populoso e o outro sendo o 6º menos populoso do país, além de ter sido criado recentemente, em 2007, enquanto que a escola de São Paulo foi criada em 1909, ou seja, não justifica um está em 1º e o outro em 2º com realidades paradoxais quanto à essas variáveis.

A importância da construção da Tabela 01 por ordem percentual de expansão justifica-se pelo fato de que escolas criadas recentemente, como é o caso do IFMS, não adquiriram (nem alunos, nem servidores, nem gestores, nem comunidade) a identidade que possui uma escola secular, como o IFSP, o IFRN e tantas outras. Dessa forma, percebeu-se uma tendência da expansão em que as UF's que estão entre as 7 primeiras posições possuíam poucas (1, 2 ou 3) ou nenhuma escola preexistente e cresceu 500% ou mais, enquanto que a grande maioria das que estão na parte de baixo da Tabela possuíam muitas unidades, como é o caso do IFRS (12) na 24ª posição, IFPE (8) na 26ª e IFMG (17) com a última posição, além de ser o que mais possuía escolas. Para a comunidade local, a identidade cultural e a qualidade educacional que essas escolas trazem arraigadas em sua história podem ser percebidas, ao longo do Capítulo, na fala de alguns autores como Pacheco (2011), Camelo e Moura (2010), Bezerra (2010) e Sampaio (2013). Porém, no âmbito da identidade cultural de uma escola, Leonor Torres em seu artigo *Cultura organizacional no contexto escolar* (2005) faz a distinção entre “cultura escolar” e “cultura organizacional escolar”. Segundo ela

Enquanto o cenário sugerido pela ‘cultura escolar’, resulta da pressuposição básica de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de acção [sic] concretos, o segundo cenário por nós aludido, a ‘cultura organizacional escolar’, pretende evocar a importância dos contextos endógenos de acção [sic] no processo de construção da cultura organizacional (TORRES, 2005, p. 447).

Depreende-se de Torres (2005b, p. 446) que o primeiro termo baseia-se nos valores, crenças e ideologias já arraigados e difundidos no seio da instituição e, por isso, desses valores resultam “[...] as dimensões culturais historicamente institucionalizadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais, cerimónias [sic] legitimadoras [sic] da acção [sic] educativa, e, por isso, relativamente comuns, generalizáveis ou ainda observáveis na regulação [...]” das escolas. Quanto ao segundo

termo, ela diz que deve ser utilizado quando a concepção de cultura ultrapassar a realidade educacional e adentrar ao contexto organizacional, podendo ser comparado a outros sistemas sociais, como o de saúde ou o de justiça por exemplo. Apesar dessa diferença semântica, ambos os cenários contemplam a realidade do processo de construção cultural de uma organização.

Torres (2005b, p. 440) também identifica as relações existentes quanto ao surgimento da ação quando fala da “[...] cultura como produto das influências ‘externas’ à organização (cultura como ‘variável independente e externa’) e, contrariamente, a cultura como resultado de um trabalho de fabricação exclusivamente ‘interna’ (cultura como ‘variável dependente e interna’)”. Ou seja, é notável que a cultura escolar pode ser influenciada por elementos externos (amigos, familiares, religião, lazer e outros), no qual tem na globalização, como já citado no Capítulo I, um exemplo de como esses elementos podem contribuir para provocar alguns efeitos nos processos de reformas das políticas educacionais, nos quais os elementos culturais estão implícitos. Da mesma maneira, que as variáveis culturais internas surgem no seio da instituição e contribuem para a formação dos atores que estão lá presentes, bem como também para a dinâmica da organização. Assim, ao deslocar o foco de expansão da instituição, ao retirar dos que já tinham muito e oferecer aos que tinham pouco, pode estar a iniciar uma nova cultura escolar para a instituição, visto que a escola crescerá sobre uma dinâmica de acordo com o mundo atual, em que o passado na comunidade local não será utilizado para sustentar a “cultura escolar”. Resta-se refletir, porém, se esse posicionamento do Governo Federal foi intencional ou ocasional.

Partindo-se do princípio que a expansão está sustentada pelos pontos estipulados no documento do MEC citado, resta-se fazer uma análise de como esse crescimento se relacionou com outros índices como, por exemplo, a densidade demográfica, o rendimento médio mensal familiar desses estados (inclusive o Distrito Federal), Relação entre Escolas para cada 50.000 habitantes, o Produto Interno Bruto (PIB), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da educação, o resultado do *Programme for International Student Assessment*³⁹ (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Dessa forma, a Tabela 02 foi criada com todas essas variáveis citadas, afim de se relacionar com o percentual de crescimento das escolas em cada Unidade da Federação.

³⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Tabela 02: Novas variáveis de análise

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	População (2014)	D. Demog. (hab/km²)	Renda (R\$)	Escola/50 mil hab.	PIB 2012 (bilhões)	IDHM Edu (2010)	Pisa (2012)	Ideb (2013)
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	44.035.304	166,23	1.432	0,042	1.408	0,719	414	4,1
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	2.619.657	6,86	1.053	0,191	54	0,629	417	3,6
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	2.852.372	444,66	2.055	0,175	171	0,742	422	4
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	3.408.510	59,99	695	0,264	39	0,597	387	3,1
5	IFPI	Piauí	17	650%	3.194.718	12,4	659	0,266	25	0,547	397	3,3
6	IFAC	Acre	5	500%*	790.101	4,47	670	0,316	9	0,559	374	3,4
7	IFRO	Rondônia	7	500%	1.748.531	6,58	762	0,200	29	0,577	390	3,6
8	IFMA	Maranhão	26	450%	6.850.884	19,81	461	0,190	58	0,562	357	3
9	IFAP	Amapá	4	400%*	750.912	4,69	753	0,266	10	0,629	379	3
10	IFCE	Ceará	29	380%	8.842.791	56,76	616	0,164	90	0,615	387	3,6
11	IFPB	Paraíba	15	300%	3.943.885	66,7	682	0,190	38	0,555	406	3,3
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	3.224.357	3,36	1.032	0,217	80	0,635	378	3
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	16.461.173	365,23	1.193	0,103	504	0,675	399	4
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	6.727.148	65,27	1.245	0,253	177	0,697	419	4
15	IFRR	Roraima	4	200%	496.936	2,01	871	0,402	7	0,628	371	3,4
16	IFTO	Tocantins	8	200%	1.496.880	4,98	765	0,267	19	0,624	375	3,3
17	IFPR	Paraná	31	188%	11.081.692	52,4	1.210	0,140	255	0,668	414	3,8
18	IFAL	Alagoas	15	175%	3.321.730	112,33	604	0,226	29	0,52	348	3
19	IFG	Goiás	22	167%	6.523.222	17,65	1.031	0,169	123	0,646	389	4
20	IFAM	Amazonas	14	150%	3.873.743	2,23	739	0,181	64	0,561	371	3,2
21	IFBA	Bahia	31	144%	15.126.371	24,82	697	0,102	167	0,555	384	3
22	IFPA	Pará	17	140%	8.073.924	6,07	631	0,105	91	0,528	375	2,9
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	3.885.049	76,25	1.052	0,257	107	0,653	423	3,8
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	11.207.274	37,96	1.318	0,178	277	0,642	420	3,9
25	IFS	Sergipe	10	133%	2.219.574	94,36	758	0,225	27	0,56	392	3,2
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	9.277.727	89,62	802	0,129	117	0,574	371	3,8
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	20.734.097	33,41	853	0,121	403	0,638	417	3,8

Fonte: Brasil (2005, 2015d, 2015h) e PISA (2012).

Tabela 03: Ordenação pela variável População

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	População (2014)
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	44.035.304
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	20.734.097
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	16.461.173
21	IFBA	Bahia	31	144%	15.126.371
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	11.207.274
17	IFPR	Paraná	31	188%	11.081.692
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	9.277.727
10	IFCE	Ceará	29	380%	8.842.791
22	IFPA	Pará	17	140%	8.073.924
8	IFMA	Maranhão	26	450%	6.850.884
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	6.727.148
19	IFG	Goiás	22	167%	6.523.222
11	IFPB	Paraíba	15	300%	3.943.885
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	3.885.049
20	IFAM	Amazonas	14	150%	3.873.743
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	3.408.510
18	IFAL	Alagoas	15	175%	3.321.730
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	3.224.357
5	IFPI	Piauí	17	650%	3.194.718
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	2.852.372
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	2.619.657
25	IFS	Sergipe	10	133%	2.219.574
7	IFRO	Rondônia	7	500%	1.748.531
16	IFTO	Tocantins	8	200%	1.496.880
6	IFAC	Acre	5	500%*	790.101
9	IFAP	Amapá	4	400%*	750.912
15	IFRR	Roraima	4	200%	496.936

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

Essa é a primeira variável de análise (População), na qual já se fez uma reflexão prévia quanto à SP, MS, DF, RN e MG. Na oportunidade, com a comparação desses cinco estados, percebeu-se que apenas eles não eram suficientes para explicar a ordenação proposta. Por esse motivo, a construção da Tabela 03 foi implementada a fim de que se possa ter uma visão mais global sobre o ocorrido em todo o território brasileiro. A partir dela, ao se observar as colunas “População (2014)” e “Ordem”, percebe-se que a grande maioria dos estados que haviam ficado nos últimos lugares, da ordenação inicial, agora estão no topo da lista por serem os mais povoados. Ou seja, é possível tirar uma tendência e dizer de forma inversa que, em sua grande maioria, os estados de menor população foram

quem mais se beneficiaram quantitativamente com a expansão da Rede Federal. As exceções ficaram por conta de Alagoas, Mato Grosso, Sergipe, Tocantins e Roraima.

Tabela 04: Ordenação pela variável Densidade Demográfica

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	D. Demog. (hab/km²)
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	444,66
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	365,23
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	166,23
18	IFAL	Alagoas	15	175%	112,33
25	IFS	Sergipe	10	133%	94,36
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	89,62
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	76,25
11	IFPB	Paraíba	15	300%	66,7
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	65,27
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	59,99
10	IFCE	Ceará	29	380%	56,76
17	IFPR	Paraná	31	188%	52,4
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	37,96
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	33,41
21	IFBA	Bahia	31	144%	24,82
8	IFMA	Maranhão	26	450%	19,81
19	IFG	Goiás	22	167%	17,65
5	IFPI	Piauí	17	650%	12,4
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	6,86
7	IFRO	Rondônia	7	500%	6,58
22	IFPA	Pará	17	140%	6,07
16	IFTO	Tocantins	8	200%	4,98
9	IFAP	Amapá	4	400%*	4,69
6	IFAC	Acre	5	500%*	4,47
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	3,36
20	IFAM	Amazonas	14	150%	2,23
15	IFRR	Roraima	4	200%	2,01

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da segunda variável (Densidade Demográfica), que é dado em número de habitantes por Km², depende diretamente da variável anterior “População” e, por isso, revela analogamente à Tabela 03, que em sua grande maioria, os estados de menor densidade demográfica apresentaram os maiores crescimentos quantitativos da Rede Federal. Desta vez as exceções ficaram com Goiás, Pará, Amazonas e novamente Tocantins, Mato Grosso, e Roraima.

Tabela 05: Ordenação pela variável Renda

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	Renda (R\$)
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	2.055,00
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	1.432,00
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	1.318,00
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	1.245,00
17	IFPR	Paraná	31	188%	1.210,00
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	1.193,00
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	1.053,00
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	1.052,00
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	1.032,00
19	IFG	Goiás	22	167%	1.031,00
15	IFRR	Roraima	4	200%	871,00
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	853,00
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	802,00
16	IFTO	Tocantins	8	200%	765,00
7	IFRO	Rondônia	7	500%	762,00
25	IFS	Sergipe	10	133%	758,00
9	IFAP	Amapá	4	400%*	753,00
20	IFAM	Amazonas	14	150%	739,00
21	IFBA	Bahia	31	144%	697,00
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	695,00
11	IFPB	Paraíba	15	300%	682,00
6	IFAC	Acre	5	500%*	670,00
5	IFPI	Piauí	17	650%	659,00
22	IFPA	Pará	17	140%	631,00
10	IFCE	Ceará	29	380%	616,00
18	IFAL	Alagoas	15	175%	604,00
8	IFMA	Maranhão	26	450%	461,00

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da terceira variável (Renda), que é o rendimento médio mensal familiar desses estados (além do Distrito Federal) mostra que, seguindo a tendência anterior, as Unidades Federativas que proporcionam os menores salários obtiveram, em sua grande maioria, as melhores classificações. Isso pode ser verificado nitidamente quando se observa do meio para baixo da tabela. Assim, a nova exceção foi a Bahia e novamente aparecendo Sergipe, Amazonas, Pará e Alagoas

Tabela 06: Ordenação pela variável escolas para cada 50.000 habitantes

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	Escola/50 mil hab.
15	IFRR	Roraima	4	200%	0,402
6	IFAC	Acre	5	500%*	0,316
16	IFTO	Tocantins	8	200%	0,267
9	IFAP	Amapá	4	400%*	0,266
5	IFPI	Piauí	17	650%	0,266
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	0,264
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	0,257
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	0,253
18	IFAL	Alagoas	15	175%	0,226
25	IFS	Sergipe	10	133%	0,225
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	0,217
7	IFRO	Rondônia	7	500%	0,200
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	0,191
11	IFPB	Paraíba	15	300%	0,190
8	IFMA	Maranhão	26	450%	0,190
20	IFAM	Amazonas	14	150%	0,181
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	0,178
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	0,175
19	IFG	Goiás	22	167%	0,169
10	IFCE	Ceará	29	380%	0,164
17	IFPR	Paraná	31	188%	0,140
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	0,129
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	0,121
22	IFPA	Pará	17	140%	0,105
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	0,103
21	IFBA	Bahia	31	144%	0,102
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	0,042

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da quarta variável (Relação escola *versus* habitantes), demonstra a relação existente entre o número de escolas que há para cada 50 mil habitantes no respectivo estado. Importante dizer que uma das metas da fase III da expansão, segundo a presidenta Dilma, é priorizar a construção nas microrregiões com mais de 50 mil habitantes onde não existam escolas da Rede Federais. Essa declaração foi feita em um programa radiofônico chamado Café com a Presidenta, exibido em 28 de agosto de 2011 (EBC SERVIÇOS, 2015). Em sua grande maioria, a meta foi alcançada como percebe-se. No topo da tabela estão aqueles que apresentaram as melhores colocações dentre os que mais

foram beneficiados. Fogem à regra Espírito Santo e mais uma vez Roraima, Tocantins, Alagoas e Sergipe.

Tabela 07: Ordenação pela variável PIB - 2012

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	PIB 2012 (Bilhões)
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	1.408
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	504
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	403
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	277
17	IFPR	Paraná	31	188%	255
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	177
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	171
21	IFBA	Bahia	31	144%	167
19	IFG	Goiás	22	167%	123
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	117
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	107
22	IFPA	Pará	17	140%	91
10	IFCE	Ceará	29	380%	90
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	80
20	IFAM	Amazonas	14	150%	64
8	IFMA	Maranhão	26	450%	58
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	54
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	39
11	IFPB	Paraíba	15	300%	38
7	IFRO	Rondônia	7	500%	29
18	IFAL	Alagoas	15	175%	29
25	IFS	Sergipe	10	133%	27
5	IFPI	Piauí	17	650%	25
16	IFTO	Tocantins	8	200%	19
9	IFAP	Amapá	4	400%*	10
6	IFAC	Acre	5	500%*	9
15	IFRR	Roraima	4	200%	7

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da quinta variável (PIB 2012), demonstra claramente que, em sua maioria, os estados mais pobres foram beneficiados em relação aos mais ricos. A regra novamente não foi válida para todos e os estados de Alagoas, Sergipe, Tocantins e Roraima, além de possuir um PIB muito baixo, não tiveram o mesmo crescimento da Rede, quando comparado a outros estados do nordeste e do norte como Rio Grande do Norte e Acre, respectivamente.

Tabela 08: Ordenação pela variável IDHM Educação

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	IDHM Educa.
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	0,742
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	0,719
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	0,697
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	0,675
17	IFPR	Paraná	31	188%	0,668
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	0,653
19	IFG	Goiás	22	167%	0,646
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	0,642
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	0,638
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	0,635
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	0,629
9	IFAP	Amapá	4	400%*	0,629
15	IFRR	Roraima	4	200%	0,628
16	IFTO	Tocantins	8	200%	0,624
10	IFCE	Ceará	29	380%	0,615
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	0,597
7	IFRO	Rondônia	7	500%	0,577
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	0,574
8	IFMA	Maranhão	26	450%	0,562
20	IFAM	Amazonas	14	150%	0,561
25	IFS	Sergipe	10	133%	0,56
6	IFAC	Acre	5	500%*	0,559
11	IFPB	Paraíba	15	300%	0,555
21	IFBA	Bahia	31	144%	0,555
5	IFPI	Piauí	17	650%	0,547
22	IFPA	Pará	17	140%	0,528
18	IFAL	Alagoas	15	175%	0,52

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da sexta variável (IDHM Educação 2010), representa o Índice de Desenvolvimento Humano das Unidades Federativas do Brasil quanto a educação. Através dele pode-se perceber que, se for observado aqueles que estão abaixo da média do Brasil (0,612) verifica-se que, em sua grande maioria, foram os que obtiveram as melhores classificações no *ranking* da expansão. Assim sendo, o RN ficou com a melhor posição (4°), seguido do PI e AC. A curva foge da linha normal para os estados de Pernambuco e, mais uma vez, Sergipe, Pará, Bahia e Amazonas que, além de ter um baixo IDHM, não foram beneficiados com a expansão.

Tabela 09: Ordenação pela variável PISA 2012

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	PISA (2012)
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	423
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	422
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	420
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	419
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	417
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	417
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	414
17	IFPR	Paraná	31	188%	414
11	IFPB	Paraíba	15	300%	406
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	399
5	IFPI	Piauí	17	650%	397
25	IFS	Sergipe	10	133%	392
7	IFRO	Rondônia	7	500%	390
19	IFG	Goiás	22	167%	389
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	387
10	IFCE	Ceará	29	380%	387
21	IFBA	Bahia	31	144%	384
9	IFAP	Amapá	4	400%*	379
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	378
16	IFTO	Tocantins	8	200%	375
22	IFPA	Pará	17	140%	375
6	IFAC	Acre	5	500%*	374
15	IFRR	Roraima	4	200%	371
20	IFAM	Amazonas	14	150%	371
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	371
8	IFMA	Maranhão	26	450%	357
18	IFAL	Alagoas	15	175%	348

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da sétima variável (PISA 2012), representa o índice do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que mede o desempenho deles nas áreas de leitura, ciências e matemática. A média nacional em 2012 foi 402. Tomando-se por base essa média, pode-se verificar a partir da Tabela 09 que mais da metade dos estados (72%) ficaram abaixo dessa média. Desses chama-se atenção para Pernambuco, Sergipe, Pará, Bahia e Tocantins que ficaram entre os 20 últimos no *ranking* da expansão apesar de ter um baixo índice no PISA também. Alagoas (último no PISA) e Goiás (14º no PISA), que já foram citados anteriormente também, apresentaram uma baixa taxa de expansão, ficando com a 18º e 19º posição, respectivamente.

Tabela 10: Ordenação pela variável Ideb 2013

Ordem	SIGLA	Unidade Federativa	Nº de escolas	% de crescimento	Ideb (2013)
1	IFSP	São Paulo	37	1033%	4,1
3	IFB	Distrito Federal	10	1000%*	4
13	IFRJ	Rio de Janeiro	34	225%	4
14	IFSC	Santa Catarina	34	225%	4
19	IFG	Goiás	22	167%	4
24	IFRS	Rio Grande do Sul	40	133%	3,9
17	IFPR	Paraná	31	188%	3,8
23	IFES	Espírito Santo	20	133%	3,8
26	IFPE	Pernambuco	24	100%	3,8
27	IFMG	Minas Gerais	50	94%	3,8
2	IFMS	Mato Grosso do Sul	10	1000%*	3,6
7	IFRO	Rondônia	7	500%	3,6
10	IFCE	Ceará	29	380%	3,6
6	IFAC	Acre	5	500%*	3,4
15	IFRR	Roraima	4	200%	3,4
5	IFPI	Piauí	17	650%	3,3
11	IFPB	Paraíba	15	300%	3,3
16	IFTO	Tocantins	8	200%	3,3
20	IFAM	Amazonas	14	150%	3,2
25	IFS	Sergipe	10	133%	3,2
4	IFRN	Rio Grande do Norte	18	700%	3,1
8	IFMA	Maranhão	26	450%	3
9	IFAP	Amapá	4	400%*	3
12	IFMT	Mato Grosso	14	267%	3
18	IFAL	Alagoas	15	175%	3
21	IFBA	Bahia	31	144%	3
22	IFPA	Pará	17	140%	2,9

Fonte: criada a partir da Tabela 01.

A análise da oitava e última variável (Ideb 2013), representa o índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil e apresenta como média nacional o valor 3,48. Ao se analisar apenas os estados que tiveram um índice menor que a média nacional, observou-se que Sergipe, Pará, Bahia e Amazonas, além de possuírem um dos menores Ideb's, apresentaram também baixos índices de expansão. De forma inversa, estados com baixo Ideb, mas que apresentaram grande expansão, encontram-se Rio Grande do Norte, Piauí, Acre, Maranhão, Amapá que figuraram entre os 10 melhores crescimentos quantitativos da Rede Federal.

Ao conhecer a realidade do Brasil, quanto ao crescimento quantitativo pelo qual passou a Rede Federal, as próximas Tabelas e Figuras servirão de análise para verificar como se deu a expansão no estado do Rio Grande do Norte. Assim, na Figura 09, que exhibe todas as fases da expansão, pode ser observado claramente que da fase I (cidades na cor laranja) para a fase II⁴⁰ (cidades na cor amarela), houve uma distribuição mais equilibrada das escolas cobrindo o máximo possível das mesorregiões do estado do RN, fato este que também aconteceu nas fases seguintes, cumprindo assim o que estava planejado no documento Concepção e Diretrizes (2008) do MEC, quanto as mesorregiões. A fase II contemplou o estado do RN com a criação de nove unidades, o que inclui três dos quatro *campi* da fase 2,5 (Parnamirim, Nova Cruz e Natal-Cidade Alta), conforme gráfico abaixo. Por fim, de 2011 a 2014, vem a fase III da expansão em que foram criadas mais 208 novas escolas, totalizando 562 unidades espalhadas pelo Brasil e no RN foram criadas três unidades, apesar de no site que trata da expansão da Rede Federal constar que são quatro, em virtude da unidade de São Gonçalo do Amarante, integrante da fase 2,5.

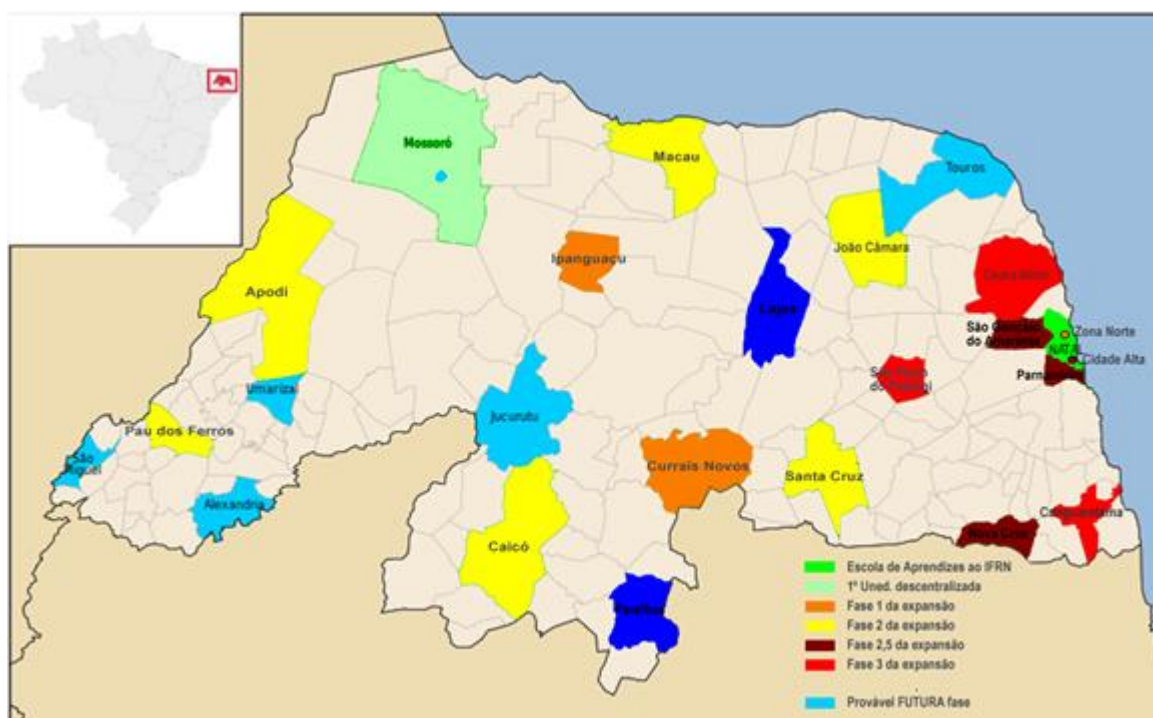


Figura 09: Mapa do RN com a distribuição geográfica dos *campi* de acordo com as fases de expansão

Fonte: criado a partir do mapa da expansão dos Institutos Federais, Brasil (2013).

⁴⁰ Os *Campi* de Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante foram construídos com recursos de emenda parlamentar e não pertenciam nem à fase 2 e nem à fase 3, portanto ficaram conhecidos como pertencentes à fase 2,5, sendo incluídos no Plano Plurianual (2008-2011) do Governo Federal. Apesar disso, apenas em 23 de abril de 2013 que esses três *campi*, juntamente com o Campus Natal Cidade-Alta, tiveram sua autorização de funcionamento publicada através da Portaria N° 330.

Com isso, o Rio Grande do Norte atingiu a marca de 21 *campi*, como pode ser visto na Figura 09 que contempla também uma provável futura fase, em que atingir-se-ia a marca de 27 unidades. Segundo a Senadora Fátima Bezerra (2014), “[...] foram solicitadas unidades também para Mossoró, Umarizal, Alexandria, São Miguel, Touros e Jucurutu [...] tornando-se um dos estados mais bem contemplado no plano de expansão da educação profissional”. Importante citar que os *campi* Lajes e Parelhas que estão na cor azul escuro não encontram-se na legenda de cores em virtude de não constar no site de expansão da Rede Federal mas que, na prática, já encontram-se em funcionamento. A tabela 11 e a Figura 10 permitem uma visualização do processo cronológico da expansão⁴¹ da escola para o estado do Rio Grande do Norte.

Tabela 11: Cronograma da expansão no IFRN - 1947/2014

<i>Campus</i>	Fase da expansão	Construção
Natal-Central	-	1947 – 1967
Mossoró	Unidade descentralizada (UNED)	1994
Currais Novos Ipanguaçu Natal - Zona Norte	1 ^a	2003 - 2006
Apodi Caicó João Câmara Macau Pau dos Ferros Santa Cruz	2 ^a	2007 - 2009
Natal Cidade-Alta Nova Cruz Parnamirim São Gonçalo do Amarante	2,5	2009 – 2011
Ceará-Mirim Canguaretama São Paulo do Potengi	3 ^a	2011 – 2013
Ensino a Distância	Usa a infraestrutura do <i>Campus</i> Natal-Central	2011
Lajes	3 ^o	2013 - 2014
Parelhas		

Fonte: Construída a partir do histórico institucional.

⁴¹ A Figura 10 ilustra a linha do tempo da escola com os fatos mais marcantes ao longo dos 106 anos de história. De 1909, ano de sua fundação, até 2008, quando foi transformada em Instituto Federal, a imagem apresenta todos os fatos mais representativos pela qual a escola passou (fundação, mudança de nomes, inaugurações e a expansão). Todos os 21 *campi* estão representados junto à nova logomarca do Instituto Federal através das suas siglas na seguinte ordem: AP (Apodi), CA (Caicó), CAL (Natal - Cidade Alta), CANG (Canguaretama), CM (Ceará Mirim), CN (Currais Novos), CNAT (*Campus* Natal Central), EaD (Ensino a Distância), IP (Ipanguaçu), JC (João Câmara), LA (Lajes), MC (Macau), MO (Mossoró), NC (Nova Cruz), PA (Parelhas), PAR (Parnamirim), PF (Pau dos Ferros), SC (Santa Cruz), SGA (São Gonçalo do Amarante), SPO (São Paulo do Potengi) e ZN (Natal - Zona Norte).

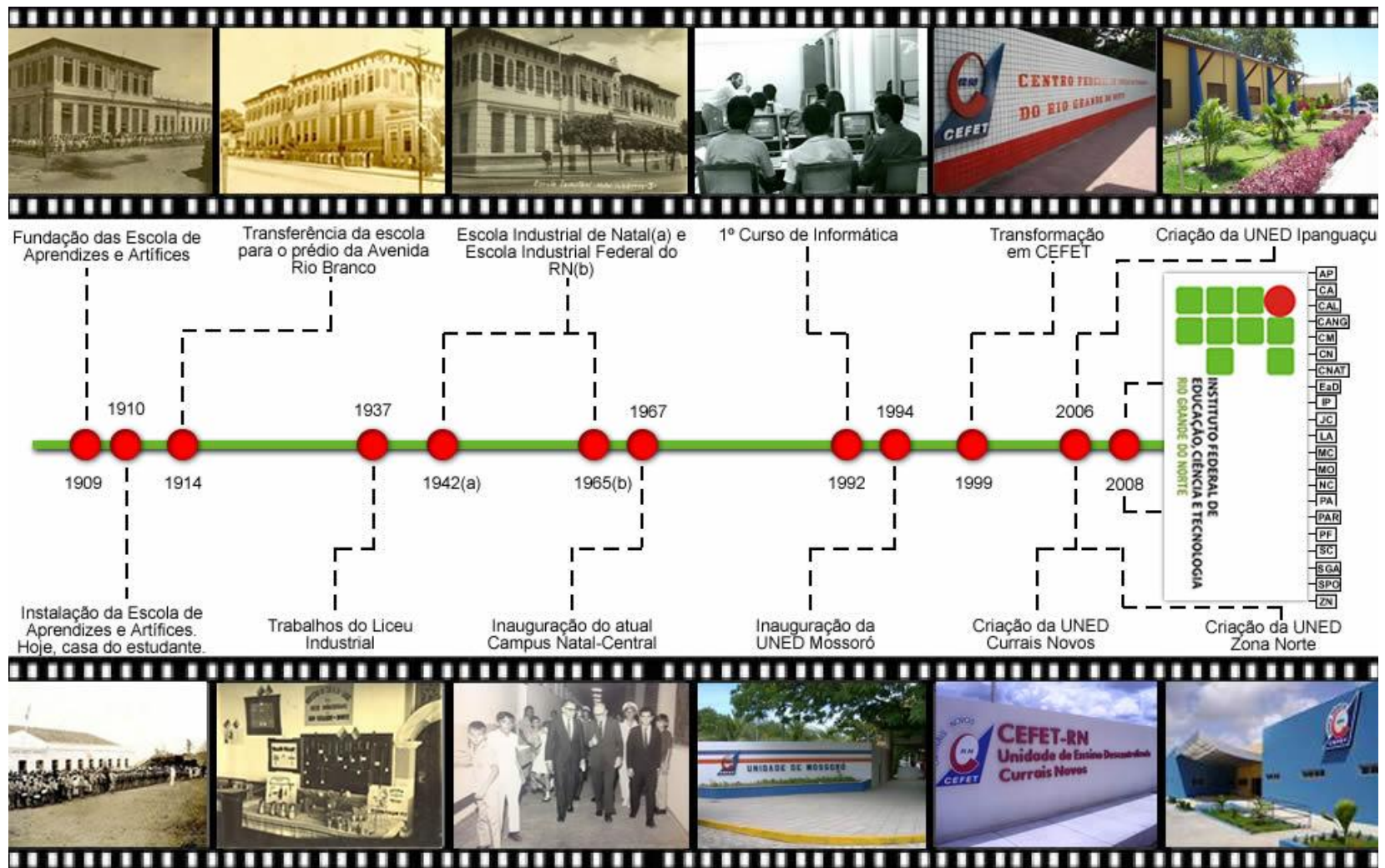


Figura 10: Linha do tempo que representa o histórico da escola no Rio Grande do Norte
Fonte: Construída a partir de fotos do acervo documental do IFRRN.

A Figura 10 demonstra as transformações nas quais o IFRN passou ao longo de sua existência, desde o ponto de vista histórico, passando pelas diferentes nomenclaturas, modificação da estrutura física, níveis de modalidades de ensino e, por fim, o seu crescimento quantitativo, especialmente a partir da década passada. Em se tratando do contexto histórico, como já foi visto anteriormente neste capítulo, pode-se dizer que a história da instituição, enquanto escola técnica profissionalizante, se confunde com a história da educação do Brasil em relação a esse nível de ensino e, mais recentemente, com a implantação do Ensino Superior.

Ao que se percebe, a expansão não se apresentou 100% uniforme de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC, nem tão pouco quanto às oito variáveis levantadas e explicadas através das tabelas apresentadas. Apesar disso, houve um crescimento significativo nos estados que apresentavam uma maior carência nos mais diversos indicadores sociais, econômicos e educacionais. Como pode ser visto ao longo do capítulo, estudar a expansão da instituição não trata-se de um ponto isolado na educação brasileira. Significa estudar simultaneamente a história educacional do país e suas políticas públicas que influenciaram no currículo, gestão organizacional e recursos humanos dessas organizações.

Portanto, ao apresentar os instrumentos normativos que regulam a organização e mostrar como foi o seu desenvolvimento, pode-se refletir também sobre que instituição é essa e através de quais instrumentos ela é regulada. Do ponto de vista formal e burocrático é essa a definição que há nos livros, nas leis e no acervo institucional. Porém, a proposta desse estudo torna-se diferente por ter “visão pluriparadigmática” e, dessa forma, propõe-se que seja analisada também sobre um outro olhar, em direção inversa ao tradicional, como poderá ser percebida nos capítulos seguintes.

4 AFINAL DE CONTAS, O QUE É E O QUE REGULA O IFRN?

Ao conhecer como se desenvolveu a educação brasileira e quais os traços mais marcantes trouxe arraigada em suas raízes, desde o período colonial até o surgimento dos Institutos Federais, passaremos a apresentação e discussão dos instrumentos que regulam essa instituição. O IFRN passou por várias transformações ao longo de sua história alinhavada, como não poderia deixar de ser, com a trajetória e percalços da educação e da sociedade brasileira.

Assim, do ponto de vista legal, o IFRN foi constituído através da Lei de criação dos Institutos e regulado por meio dos seus instrumentos normativos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Estatuto, Regimentos, Resoluções, Deliberações e Atos da reitoria. Do ponto de vista sociológico, o Instituto representa uma organização educativa que demonstrou, ao longo dos anos, poderes de autotransformação e adaptação social.

De acordo com o PPP (2012, p. 16-17), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nomenclatura dada pelos termos da Lei N^o 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui uma estrutura organizacional⁴² que o segmenta em diversos *campi* e integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ele vincula-se ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia⁴³ e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma escola de educação básica, técnica e tecnológica, especializada na oferta de educação profissional nas diferentes modalidades de ensino, ao integrar conhecimentos da educação básica à superior aos ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

Além do mais, o IFRN “Oferta, nesse sentido, cursos em sintonia com a função social que desempenha, visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais” (PPP, 2012, p. 17). Dessa forma, para atender aos critérios acima estabelecidos, demonstra-se a preocupação institucional, que poderão ser vistos mais a diante no depoimento dos gestores entrevistados⁴⁴, com um estudo de viabilidade prévio à inserção de um novo *campus* em uma região específica. O PPP, por sua vez, deixa claro que o IFRN possui

“[...] um currículo organizado a partir de três eixos – ciência, trabalho, cultura e tecnologia – que atuam, de modo entrelaçado e intercomplementar, como princípios norteadores da prática educativa. O Instituto desenvolve a pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos. Estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levem à geração de trabalho e renda. Em um contexto mais

⁴² O IFRN possui um organograma multicampi, sendo a Reitoria a sua sede, localizada na capital do estado do Rio Grande do Norte, Natal-RN e possui vinte e um *campi* (Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Educação a Distância, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas) espalhados estrategicamente pelos municípios do estado.

⁴³ De acordo com dicionário da língua portuguesa, produzido por Aurélio Ferreira (1986), o termo autarquia representa o “1) governo de um Estado pelos seus cidadãos; 2) governo autônomo; autonomia. 3) entidade administrativa que atua independentemente do poder central”. Porém, abrimos um parêntesis para explicitar que o uso do termo em Portugal, de acordo com o direito constitucional do país, faz referência sobretudo às câmaras municipais e às juntas de freguesia e, assim, seus membros são conhecidos como autarcas.

⁴⁴ No Capítulo VII, que trata das falas dos professores e gestores, estarão representadas as impressões institucionais dos entrevistados.

amplo, a Instituição visa contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais” (PPP, 2012, p. 17).

No que se refere à gestão institucional, o PPP explicita a busca do Instituto Federal por uma organização de caráter democrático e procura dar voz aos membros da comunidade interna à Instituição e a determinados representantes da sociedade civil, através dos Colegiados e Conselhos⁴⁵. Além disso, o PPP (2012, p. 17-18) esclarece que “[...] para efeito de regulação, avaliação e supervisão da Instituição e dos cursos de educação superior, equipara-se às universidades federais”. Por fim, diz que o IFRN é regulado por alguns instrumentos normativos⁴⁶, além de legislação federal específica, ou seja, esclarece que do ponto de vista formal-legal, a instituição possui uma série de documentos que regulamentam as suas ações.

Sobre a definição de equiparação com as Universidades, Pacheco (2011, p. 31) reforça o que diz a lei de criação dos institutos no seu art. 2º, parágrafo 1º, quando explicita que essa relação “[...] pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior”. Ou seja, a lei é explícita que os Institutos Federais, assim como as Universidades, são autarquias, podem criar e excluir cursos e emitir diploma, além de possuírem uma autonomia relativa, passando a ser regulados e avaliados pelos mesmos instrumentos das universidades como é o caso, por exemplo, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES.

Apesar das similaridades entre as duas instituições, é preciso deixar claro que cada uma guarda suas características individuais e possuem suas respectivas importâncias para a sociedade, de acordo com a particularidade e realidade de cada sujeito que as procuram. Por esse motivo, denota-se a importância e a preocupação, por exemplo, dos instrumentos de regulação na verificação dos Arranjos Produtivos Locais (APL's) como fase que antecede a implantação de uma unidade escolar. Sob essas condições, tenta-se garantir que os cursos oferecidos estarão em conformidade com a realidade da população onde ele virá a ser instalado.

⁴⁵ A democracia institucional é vista quando permite que alunos, servidores e a sociedade civil possam integrar por exemplo o Colegiado de Cursos Superiores, o Conselho Escolar ou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

⁴⁶ Esses instrumentos são o Estatuto; regimento geral; regimento interno dos *campi* e dos demais órgãos componentes da estrutura organizacional dos institutos federais; resoluções do Conselho Superior (CONSUP); deliberações do Colégio de Dirigentes (CODIR) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX) e atos da Reitoria.

O Estatuto do IFRN, em seu capítulo III, art. 7º, especifica a sua organização administrativa geral e a divide em três partes: (i) os órgãos Colegiados; (ii) a Reitoria e (iii) os *campi*. Por sua vez, o Regimento Geral encarrega-se de fazer o detalhamento dessa estrutura organizacional, das competências das unidades administrativas e das atribuições dos respectivos dirigentes. (ESTATUTO, 2009, p. 4). O Conselho de Dirigentes (CODIR)⁴⁷, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX)⁴⁸ e o Conselho Superior (CONSUP)⁴⁹ que compõe os Órgãos Colegiados, bem como a Reitoria e os *Campi* possuem um Regimento Interno que disciplina a organização e funcionamento de cada uma dessas entidades.

É bem verdade que ao iniciar os estudos sobre o IFRN tentamos, de imediato, “engavetá-lo” em alguma metáfora dos modelos organizacionais preconizados por Gareth Morgan, conforme bem ilustrou em seu livro *Imagens da Organização* (2006). Todavia, a tarefa torna-se, um tanto quanto, difícil já que todo ambiente educacional é composto de uma relativa complexidade, no que diz respeito a pessoas, infraestrutura e modos de funcionamento para ser analisada em uma única dimensão.

Segundo Licínio Lima (1998, p. 587), faz-se necessário ter uma visão pluriparadigmática da organização que se está a estudar, ou seja, em mais de uma dimensão. Esse raciocínio segue em paralelo as ideias de Henry Mintzberg, autor do livro *Structure et dynamique des organisations* (1982), quando afirma que, na prática, é difícil existir uma organização que funcione de acordo um modelo teórico único e passa a defender a ideia de um modelo híbrido, já que as organizações possuem “[...] diferentes forças e formas em jogo” (p. 386-389). Assim, depreende-se das ideias dos autores dois pontos em particular.

⁴⁷ De acordo com o Regimento Interno, o CODIR é composto do Reitor, como presidente, dos Pró-reitores e Diretores Sistêmicos e dos Diretores Gerais de cada *campus*.

⁴⁸ O CONSEPEX é formado por o Reitor, como seu Presidente; o Pró-reitor de Ensino; o Pró-reitor de Pesquisa e Inovação; o Pró-reitor de Extensão; um coordenador de curso, por *campus*, eleito por seus pares; um representante docente, por *campus*, eleito por seus pares; quatro representantes discentes, eleitos por seus pares; dois representantes técnico-administrativos, eleitos por seus pares; dois representantes da equipe técnico-pedagógica, eleitos por seus pares; dois representantes da Sociedade Civil, vinculados a instituições de fomento à pesquisa e/ou à extensão, conforme consta em seu Regimento Interno.

⁴⁹ Já o CONSUP apresenta, em seu Regimento, a sua constituição, sendo formado pelo Reitor, como Presidente; representação docente em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, todos eleitos por seus pares; representação discente em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, todos eleitos por seus pares; representação do pessoal técnico-administrativo em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, todos eleitos por seus pares; dois representantes dos egressos, sendo um de cursos técnicos e um de cursos superiores, sem vínculo funcional ou estudantil com a Instituição, indicados por entidades representativas; seis representantes da sociedade civil, sem vínculo funcional ou estudantil com a Instituição, sendo dois indicados por entidades patronais, dois indicados por entidades dos trabalhadores e dois representantes do setor público e/ou empresas estatais; um representante do Ministério da Educação, designado pela SETEC; tantos representantes do Colégio de Dirigentes (CODIR) quantos forem os membros definidos no inciso II, dentre os quais, pelo menos, um que seja membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX).

No primeiro ponto, quanto à visão pluriparadigmática das organizações que se está a estudar, deve-se perceber diferentes ângulos para um mesmo fenômeno, seja ele interno ou externo à instituição, para que se possa compreender a organização como um todo e não como uma parte isolada. Como exemplo de elementos ou forças externas que podem interferir ou influenciar uma organização podemos citar as recomendações e tendências do Banco Mundial, FMI, OCDE, ONU e outras. Por sua vez, podemos citar as relações entre os gestores, docentes, técnicos e alunos como sendo um exemplo de elementos ou forças que contribuem internamente na **dinâmica** da organização.

Assim, em se tratando, por um lado, das “forças em jogo” internas à instituição, citada por Mintzberg (1982), seria interessante perceber, a partir da visão do gestor, por exemplo, as ações dos seus pares, dos docentes, dos técnicos e dos alunos, não necessariamente nessa ordem. De forma análoga, se tomarmos a visão do professor, espera-se que se fique atento as atitudes, ações e comportamentos dos alunos, gestores, dos técnicos e também dos próprios docentes. Dessa forma, conclui-se que independente do ponto de partida na qual se tenha iniciado a análise da organização, faz-se importante observar o cenário por vários ângulos, a fim de se ter o contraponto da visão, de acordo com a sua **diversidade** de atores.



Figura 11: Múltipla visão da organização e exemplo de forças internas e externas que atuam em uma organização
Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, quando é analisada a visão híbrida da organização, nas quais pode-se relacionar com as “formas em jogo”, depreende-se da fala de Mintzberg (1982) que uma instituição não deveria nascer, nem muito menos passar a utilizar, um modelo teórico único preestabelecido pois, se assim fosse, correria o risco de tornar-se uma instituição fechada aos acontecimentos e influências internas e externas, ou seja inflexível e imutável. Assim, diante dessas “forças e formas” em jogo, citado por ele, a organização vai se moldando conforme vai amadurecendo e se adaptando a sua realidade específica. Em outra análise, o termo “forma” ainda pode depreender os arranjos organizacionais como cada instituição se moldou ao longo dos anos. Nessa perspectiva, é mais uma possibilidade de construção organizacional que existe e que deve ser levada em consideração para a análise e interpretação de toda instituição. Por esse motivo, os autores acima destacam as múltiplas possibilidades de enxergar uma organização, principalmente no que diz respeito de como ela é normatizada e de como ela pode ser interpretada e explicada, visto a preocupação em gerar uma distorção nas análises e provocar uma **dicotomia** interpretativa da realidade que se está a estudar, ou seja, uma mesma instituição com análises totalmente opostas.

Sobre esse tema, Lima (2011, p. 17) explica o quão difícil é distinguir com clareza entre os modelos normativos e modelos teóricos explicativos. Na verdade, segundo ele,

“[...] não importa considerar modelos organizacionais de escola possíveis em relação a um determinado conjunto de variáveis (organização formal, gestão do espaço e do tempo escolares, gestão curricular, etc.), nem modelos normativos que argumentem a favor deste ou daquele tipo de organização da escola. Interessa considerar modelos teóricos para o estudo da escola como organização educativa, possibilitando a sua descrição enquanto tal, mas, sobretudo, permitindo a sua compreensão e interpretação” (LIMA, 2011, p. 17).

Partindo desses pressupostos e das dimensões que devem ser levadas em consideração ao se analisar a realidade de uma organização, destacam-se o cuidado que se deve ter com a Dinamicidade e Diversidade institucional, bem como com a Dicotomia que pode ser gerada se não for levada em consideração as duas primeiras dimensões. Assim, essa pode ser a forma de análise de uma organização quando pretende-se compreender e interpretá-la, ou seja, pode-se sair do mundo 2D e entrar na terceira dimensão imaginada, onde a dicotomia trabalhará como o eixo Z no campo de visão do investigador, formando uma visão 3D (Dinâmica, Diversa e Dicotômica), mais ampla e detalhada.

Nessa conjuntura, para que se possa compreender em que situação se encontra o IFRN hoje, é preciso saber um pouco mais de sua história que tem início em 23 de setembro de 1909, quando o

então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, de criação de 19⁵⁰ Escolas de Aprendizes Artífices, entre as quais a de Natal, que oferecia curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Porém, ao estudar a literatura percebe-se uma incongruência visto que, segundo o IBGE, existiam 20 capitais e apesar do Decreto falar em criar uma escola em cada capital, só houve a criação de 19 unidades. Segundo Cunha (2000)

As exceções ficaram com o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul. Naquele, o decreto dizia já existir o Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, por sua vez, dispunha do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre, ambas instituições com organização e propósitos semelhantes aos que se determinava para as novas escolas (CUNHA, 2000, p. 95).

Dentre as demais escolas criadas, importante frisar que a escola do Rio de Janeiro, cuja capital era Petrópolis teve, através do Decreto, sua primeira escola instalada na cidade de Campos⁵¹, que diga-se de passagem era a cidade do ex-presidente da república Nilo Peçanha. Quanto a escola do Rio Grande do Sul, de acordo com seu site institucional, só há relatos de sua existência a partir de 1917, quando através das ações da diretora da biblioteca pública de Pelotas, foi fundada a Escola de Artes e Ofícios, em 7 de julho de 1917. Assim sendo, concluo que esse seja o motivo de apesar de existirem 20 capitais mais o Distrito Federal, no Brasil de 1909, a literatura trata da criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices.

De uma forma objetiva, pode-se resumir a história da escola ao dizer que com a instituição da Lei nº 378, de 13/01/1937, do Ministério da Educação e Saúde, a escola passou a chamar-se Liceu Industrial de Natal, a quem as Escolas de Aprendizes Artífices estavam subordinadas desde 1930, passando a atuar, vinte anos depois, na oferta de cursos técnicos de nível médio, e transformando-se, em 20 de agosto de 1965, através da Lei nº 4.759, em Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte.

⁵⁰ O Decreto diz que em cada uma das capitais dos Estados da República, o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma escola de Aprendizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. De acordo com a evolução da divisão territorial do Brasil de 1872 a 2010, o IBGE informa que havia os seguintes estados e capitais respectivamente no ano de 1900: Amazonas (Manaus), Pará (Belém), Maranhão (São Luiz), Piauí (Teresina), Ceará (Fortaleza), Rio Grande do Norte (Natal), Paraíba (Paraíba), Pernambuco (Recife), Alagoas (Maceió), Sergipe (Aracajú), Bahia (São Salvador - 1910), Mato Grosso (Cuiabá), Goiás (Goiás), Minas Gerais (Belo Horizonte), Espírito Santo (Vitória), Rio de Janeiro (Petrópolis), São Paulo (São Paulo), Paraná (Curitiba), Santa Catarina (Florianópolis) e Rio Grande do Sul (Porto Alegre - 1917).

⁵¹ Segundo Cunha (2000, p. 95) “Há informações que dão conta de que essa preferência por sua cidade natal não se deveu a uma referência nepotista de Nilo Peçanha, mas às vicissitudes da pequena política fluminense, pois o presidente do estado do Rio de Janeiro Alfredo Backer não se dispôs a oferecer ao governo federal facilidades físicas para a instalação da escola na capital do estado, diante do que a Câmara Municipal de Campos adiantou-se em sediar o estabelecimento de ensino. Aliás, o presidente fluminense, sucessor de Nilo Peçanha, extinguiu duas das escolas profissionais criadas por ele, alegando falta de recursos e inadequação aos objetivos para os quais tinham sido criadas”.

Com a inauguração da sua nova sede, a escola transfere-se, em 1967, para as instalações onde hoje funciona o *Campus* Natal-Central do IFRN, na Avenida Salgado Filho, recebendo, no ano seguinte, em 1968, a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (Cf. site Institucional: www.ifrn.edu.br). No âmbito do Ensino Superior, nesse ano, ainda houve a reforma universitária com a Lei N° 5.540 de 1968, “[...] instituidora do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões, para fortalecer o formato institucional da universidade [...]”, ideia essa que seria utilizada em um futuro próximo com a equiparação das instituições às Universidades

Com o passar dos anos, a escola técnica extingue os cursos industriais básicos e passa a concentrar-se no ensino profissionalizante de nível médio. Em 1994, inicia-se o processo de “cefetização⁵²” da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), culminando, em 1999, com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), cujos desafios incluíam a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do Ensino Médio. Sua atuação no Ensino Superior começou com a oferta de cursos de graduação tecnológica, ampliando-se, posteriormente, para os cursos de formação de professores, as licenciaturas. Mais recentemente, a instituição passou a atuar também na educação profissional vinculada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino a Distância (Cf. site Institucional: www.ifrn.edu.br).

Por fim, a expansão da Rede Federal de educação tecnológica no Rio Grande do Norte, teve início em 1994 com a inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró. Doze anos depois, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), amplia a atuação da Rede Federal no estado, implantando, em 2006, as Unidades de Ensino da Zona Norte de Natal, de Ipanguaçu e de Currais Novos. Em 2007, entra em ação a segunda etapa do Plano de Expansão da Rede, no qual o Rio Grande do Norte passa a contar com outras seis unidades, que foram inauguradas em 2009 nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Ao completar seu primeiro centenário, em 23 de setembro de 2009, a instituição adquiriu nova configuração com a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, decorrente da Lei n° 11.892, de 29/12/2008 (Cf. site Institucional: www.ifrn.edu.br).

⁵² Esse processo, conhecido por cefetização, diz respeito a transformações das Escolas Técnicas Federais do Brasil em Centros Federais de Educação Tecnológica, integrando assim, mais uma mudança de nomenclatura do que hoje chamamos de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nessa nova fase do Instituto, o processo de expansão e interiorização continuou com o surgimento de mais seis *campi* no qual contemplou as cidades de Parnamirim, Nova Cruz e São Gonçalo do Amarante que foram inaugurados em 2012 e Ceará-Mirim, São Paulo do Potengi e Canguaretama inaugurados em 2013. Em 2015, iniciam as atividades mais dois novos *campi* avançados nas cidades de Lajes e Parelhas, totalizando 19 *campi* no estado do Rio Grande do Norte, já que os *campi* avançados não entram na contabilização. Cada um com possibilidade de atender pelo menos 1200 alunos durante os três turnos e os *campi* avançados podem atender até 600 alunos, estando vinculados ao *Campus* Currais Novos no caso de Parelhas e à João Câmara no caso do *Campus* Lajes.

Portanto, a expansão para o Rio Grande do Norte, por um lado, coloca o IFRN como uma instituição de educação que contribuiu para o desenvolvimento local e para a produção de conhecimento científico em um estágio anterior à Universidade, mas equiparada a tal, conforme afirma Pacheco (2011) e, por outro, de acordo com a perspectiva de Marcus Sampaio, conforme sua dissertação de mestrado intitulada *Educação profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local de egressos no mercado de trabalho* (2013), conquista o respeito da comunidade na qual se insere e reforça a credibilidade erguida ao longo dos anos. Segundo Sampaio,

Além disto, um dos fatores que justificam o rápido e acentuado processo de expansão na primeira década do século XXI, se deve ao reconhecimento nacional quanto à importância das Instituições de ensino que compõe a RFEPT. São escolas, normalmente, centenárias e de referência nesta modalidade de ensino no país. Com efeito, seus alunos sempre estão entre as primeiras colocações em avaliações nacionais. Destarte, o potencial de formação com qualidade em nível médio profissionalizante dos Institutos Federais, propicia um diferencial no ensino em determinados municípios onde as oportunidades educacionais de qualidade são muitas vezes escassas (SAMPAIO, 2013, p. 32).

Assim, em 23 de setembro de 2015, essa Instituição educativa, que hoje é conhecida como Instituto Federal, completou 106 anos de história. De Escola de Aprendizes e Artífices à Instituto Federal, essa organização passou por diversas modificações em suas estruturas e que não foram isoladas, mas alicerçadas nos acontecimentos de um cenário local, nacional e global que serão apresentados de uma forma mais específica nas páginas seguintes.

CAPÍTULO III – Europa e Brasil: um panorama do sistema educacional atual que segue as tendências de um mundo globalizado

“A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.”

(Edgar Morin)

Após a apresentação, no Capítulo I, das Políticas Públicas sob uma visão global, com forte destaque às políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, bem como a apresentação do processo histórico educacional vivido pelo Brasil e pela Rede Federal, até finalmente chegar às políticas que regulam o IFRN, o capítulo III dessa tese, iniciar-se-á com o estudo mais pormenorizado do Ensino Médio e Superior do Brasil e da Europa.

Assim, inicialmente será apresentado uma análise de como a globalização afetou o sistema educativo mundial, no que se refere ao Ensino Médio e Superior, e na sequência a realidade educacional da Europa (França, Alemanha, Reino Unido e Portugal) e do Brasil. Dessa forma, será possível compreender as particularidades de cada um, como se desenvolveram, de que forma sofreram influência dos órgãos internacionais como OCDE, Banco Mundial, dentre outros e, por fim, como se encontra a educação em cada um deles, nos dias atuais.

Para finalizar o capítulo, será tratado de dois instrumentos de mensuração da qualidade educacional que está a ganhar importância na educação mundial: os *rankings* e os exames nacionais de avaliação, para que desta forma se possa, refletir sobre esses sistemas avaliativos que norteiam, em parte, a realidade das organizações atualmente.

1 A GLOBALIZAÇÃO E O SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL

Em se tratando da relação entre globalização e educação, o Capítulo I foi contemplado com esse tema ao se explicitar as consequências que uma pode provocar sobre a outra, além de ter sido feita uma reflexão a luz dos seguintes autores: Dale (2001), Oliveira, R., (2009), Ball (2001), Green

(1996), Afonso (2001a), Santos (2001), Oliveira, D., (2005) e Severino (2008). Especialmente no que Oliveira, R. (2009) destacou como um dos efeitos da globalização sobre a educação, se faz importante pensar no que diz respeito a execução de reformas educacionais similares em vários países do mundo. Assim sobre essa especificidade, pode-se questionar como poderia países de realidades distintas, seja através de seus modelos socioeconômicos, de sua cultura ou ainda da divisão internacional do trabalho, adotarem reformas e ideologias similares quando se trata de políticas educacionais? Segundo Azevedo (2000), “Difícilmente se tratará de uma mera coincidência. Há alguns contributos teóricos que analisam e explicam estes fenômenos, mormente como ideologias abstractas *[sic]* e globalizantes [...]” (p. 136). Ou seja, a explicação para as mudanças pela qual a educação passou a nível global pode ser feita através de teorias sobre o sistema educativo nacional ou através daquelas que explicam como a educação se adaptou ao sistema mundial, ou ainda, levando-se em consideração ambas.

Porém, antes de enveredar sobre esses contributos, e afim de que se possa compreender melhor os conceitos adotados, principalmente quando se fala de “sistemas”, faz-se necessário iniciar por esta definição. Assim sendo, segundo André Lalande, em sua obra *Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie* (1960), quando utiliza-se essa expressão está sendo feita uma referência a todo “[...] conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado” (p. 127). Portanto, quando se fala de sistema educativo mundial, a identificação dos elementos é fundamental para a composição de um sistema que atenda, de maneira eficaz e eficiente, várias realidades mundiais distintas.

A partir dessa perspectiva, Karl von Bertalanffy, em sua obra *Teoria Geral dos Sistemas* (1977), explica que os sistemas se situam em um determinado ambiente e sua análise não deve acontecer apenas dentro dele próprio e sim no que se passa a sua volta, ou seja, as trocas entre ele e o meio. Assim, os sistemas são constituídos de *input*, *outputs* e *feedbacks*⁵³ que acabam gerando novas entradas no sistema. O processo seletivo realizado para selecionar os alunos que entram em uma escola e as avaliações internas que determinam quem tem o direito de receber um diploma são ótimos exemplos de *inputs* e *outputs*, respectivamente. Assim sendo, é importante entender em que contexto está alocada a escola dentro desse universo. De uma forma geral, a escola pertence a um sistema mais amplo, também conhecido como supersistema, ou sistema escolar e este, por sua vez, está

⁵³ Esses três termos utilizado pelo autor diz respeito ao ciclo de variáveis que pode existir dentro de uma instituição, ou seja, as entradas, saídas e retornos que os processos geram.

contido na sociedade. De forma inversa, também existe os subsistemas, como exemplo, podemos citar as salas de aulas, visto que são os locais de produção de conhecimento do sistema “escola”.

Dessa forma, a partir de agora, a escola será vista de forma diferente, não como apenas um local onde se ministram aulas, mas sim como um sistema complexo, em que há vários agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, quais sejam: gestores, professores, alunos, técnicos administrativos e até mesmo os entes familiares, que indireta ou diretamente, contribuem no processo. Além disso, a escola passa a ser vista como uma organização em que, para funcionar, cada agente precisa executar sua tarefa de forma mais efetiva possível, seguindo as normas e regras pré-estabelecidas pelas políticas vigentes. Porém, de forma que haja a melhor sinergia possível, deve-se sempre pensar no todo, para que ao final, a escola permaneça em constante equilíbrio. Assim, se um setor não vai bem, um outro precisa entrar em ação para que o sistema se reequilibre e volte a funcionar como antes. Não se trata da substituição de tarefas entre os agentes do sistema, mas sim no trabalho cooperativo entre todos, para que a eficiência e a eficácia entre esses elementos estejam sempre presentes. A Figura 12 abaixo, ilustra a sociedade e alguns dos seus subsistemas conforme foi relatado.



Figura 12: Conjuntos que representam o universo escolar
Fonte: criada a partir da definição de Bertalanffy (1977).

Dessa forma, depreende-se que o sistema escolar, através de suas escolas e salas de aula, seja criado com o objetivo de gerar educação para a sociedade. De uma forma geral, ele é responsável por levar a população o que se chama de escolarização, ou seja, inicialmente, apenas elevar o grau

intelectual das pessoas, porém, com o passar dos anos, viu-se obrigado a preocupar-se com os aspectos físicos, emocionais, moral e social dos entes envolvidos e, dessa forma, a cada dia que passa, a sociedade exige mais responsabilidade da escola e como trata-se de uma formação humana, não apenas intelectual, mas sim integrada nos mais diversos aspectos, não pode ser desenvolvida em setores isolados.

Sobre esse aspecto, da integração dos eixos da sociedade com a formação profissional, Pacheco (2011) expõe sua opinião, quando diz que o objetivo principal para que isso realmente ocorra “[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto pode ser um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar um preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (p. 11) e por isso, defende veementemente a inserção da música, das artes plásticas, do teatro e da literatura como parte da formação dos alunos. Por fim, ele diz que

Quando lembramos que um colégio industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago, é importante registrar que isso foi possível somente porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, Física, Química, Matemática, Mecânica, Desenho Industrial, História, Filosofia, Português e Francês, dentre outras disciplinas (PACHECO, 2011, p. 11).

Porém, para que isso se concretize e toda essa engrenagem funcione adequadamente, uma série de variáveis ou elementos precisam entrar em ação para “azeitar” o sistema. Seja a política educacional adotada pelo país, seja os interesses dos políticos em criar e executar tais políticas, seja a conscientização da população que faz uso direto e efetivo do sistema, no caso os alunos, ou finalmente, seja os recursos disponibilizados pelo Estado, para que as execuções dessas políticas aconteçam e as escolas possam a vir a atender um contingente em expansão.

Dito isso e ao retornar para o tema que intitula essa seção, chamamos novamente a obra de Azevedo (2000), na qual ele explica como alguns teóricos, dentre eles, Afonso (2001a), expõem como o “isomorfismo educacional” pode atuar em um mundo globalizado. Para Azevedo (2000, p. 137), os sistemas educativos mundiais estão a passar por uma convergência ao nível das estruturas, das práticas curriculares, dos conteúdos e conseqüentemente dos sistemas de emprego (no campo social) e, por isso, ele afirma que é preciso “[...] considerar a convergência no domínio educativo no seio de um processo social mais amplo”. Do ponto de vista de António Teodoro, em sua obra *Globalização e educação* (2003), a forma de enxergar a educação mudou bastante quando saiu do domínio

doméstico, para o domínio público (durante os anos 60) ao inserir problemas complexos na análise das políticas educativas. Assim, nota-se que para esses autores existe uma força atuante, que age como uma corrente internacional, disseminadora de normas e padrões que estimula os Estados-nação a agirem sem olhar para a sua realidade nacional e essa força ganhou ainda mais tenacidade, com o processo de globalização.

A partir dos anos 90, surgiu mais uma perspectiva de análise que foi a educação comparada e de acordo com essa linha de raciocínio, António Nóvoa diz, em sua obra *História da Educação. Provas de Agregação Não Publicadas* (1994), que com isso, as análises assumiram um novo papel, “[...] deslocando-se da referência tradicional inter-países para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos actores *[sic]* locais e nos processos de regulação ao nível internacional” (p. 105). Dessa forma, o que se depreende é que com o advento da educação comparada em um mundo globalizado, onde as escolas de massa estão a se expandirem para atender as novas demandas das sociedades, essas instituições passaram a ser analisadas, sob um ponto de vista, simultaneamente, local e global. Assim, para Teodoro (2003, p. 30, grifo do autor), “[...] o modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas quase o *único possível ou mesmo imaginável*”.

Por isso mesmo, dimensiona-se a importância de se estudar o quadro Europeu, nomeadamente o português (pela identidade com a língua) e o francês que, conforme afirma Antônio Chizzotti (1975, p. 50), “A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês”. Ainda no início do Capítulo II, foi feito um preâmbulo sobre o surgimento da instrução no Brasil, desde o seu descobrimento, passando pelo Brasil-império e por fim, os dias atuais. Dessa forma, nesse capítulo, será feita a explanação, dentre outros, do sistema educacional francês, para que se possa tirar algumas impressões que possa ratificar essa informação e perceber alguma outra semelhança.

Então, a partir de agora, analisar-se-á a realidade escolar em alguns países da Europa, como já citado anteriormente, ora com a apresentação das teorias que dão sustentação a organização escolar desses países, ora com dados empíricos, para que se perceba graficamente as influências destes sobre o modelo organizacional escolar atuante hoje no Brasil.

2 QUADRO EDUCACIONAL EUROPEU

Quando se trata da realidade educacional da Europa, será chamado inicialmente a obra de Edgar Morin, *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (2014), na qual ele explica como se deu o início da dominação dos países do oeste europeu (Espanha, Portugal, França e Inglaterra) sobre o resto do mundo. Segundo ele

[...] a partir de 1492, são estas jovens e pequenas nações que se lançam à conquista do Globo e, por meio de aventuras, guerras e morte, engendram a era planetária que, desde então, leva os cinco continentes à comunicação para o melhor e o pior. A dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo provoca catástrofes de civilização especialmente nas Américas, destruição irremediável e conduz a escravidão terrível. Assim, a era planetária abre-se e desenvolve-se na e pela violência, pela destruição, pela escravidão e pela exploração feroz das Américas e da África (MORIN, 2014, p. 66).

Assim, após esse período de guerras e escravidão, onde as feridas ficaram tanto nos países dominantes, quanto nos dominados, a população europeia encontrou na educação uma forma de reconstrução de suas nações, ao passo que o Brasil continuou desenvolvendo-se sob a égide da escravidão até 1888, como já foi retratado no Capítulo II.

Nessa concepção, Azevedo (2000, p. 185), afirma que “Logo após a Segunda Grande Guerra Mundial, os países da Europa colocam a educação como uma das prioridades no processo de reconstrução social, política e econômica”. Ou seja, passado a desconstrução nos mais diversos sentidos das nações envolvidas pela guerra foi hora de reconstruir o que estava danificado e, por isso, os anos seguintes foram um período de extraordinária expansão escolar no qual o autor demonstra através de dados empíricos como pode ser percebida no quadro abaixo, que ilustra a proporção desse crescimento. Ao estudar o ensino secundário, ele percebe que o número de matrículas aumentou em larga escala em vários países europeus, como se nota na Tabela 12, que adicionalmente as informações relativas às décadas de 60 e 70, foi incluído pelo autor desta tese, o crescimento no mesmo nível educacional entre os anos 2000 e 2012, a título de comparação. Os dados atuais foram colhidos no portal do PORDATA (2015) e, de imediato, se percebe a diferença de crescimento passados 30 anos da reconstrução desses países. É uma impressão que se reflete tanto quanto ao crescimento, que apesar de menor, ainda persiste em alguns países, como quanto ao decaimento desse percentual onde apresentam valores negativos.

Tabela 12: Taxa de crescimento do ensino secundário em alguns países da Europa (1960-1970) e (2000-2012)

Países	Crescimento entre 1960 e 1970 (%)	Crescimento entre 2000 e 2012 (%) ⁵⁴
Alemanha	160	-3,7
Áustria	195	0,98
Dinamarca	200	40,65
Espanha	233	4,94
França	238	-0,31*
Holanda	168	30,32
Itália	216	9,74
Portugal	-	-1,55
Suécia	192	-5,63*

Fonte: OCDE (1974) e PORDATA (2015).

A partir da tabela 12, percebe-se um elevado crescimento entre os anos 60 e 70, ao ultrapassar os 200% em alguns países como França, Espanha e Itália, ao passo do contraste que existe quando se compara aos anos mais recentes, em que alguns países já apresentam um decréscimo do número de matrículas, apesar de que, especialmente, quanto à Dinamarca e Holanda, percebe-se ainda um crescimento considerável. É notável que hoje a sociedade está bem diferente daquela dos anos 60, onde houve a transformação de vários cenários da vida do cidadão e talvez isso explique em parte essa inversão, além de também denotar a estabilização ou universalização do acesso ao nível secundário em muitos desses países com a inserção das escolas de massa (ENQUITA, 1999). Por isso, especialmente quanto ao sistema educativo, Roger Dale em seu artigo *Construir a Europa através de um espaço Europeu de educação* (2008), diz que

São as seguintes, as transformações que ocorreram nos últimos dez anos: mudanças no contexto político-económico [sic] mais abrangente; mudanças na 'arquitectura' [sic] dos sistemas educativos, incluindo as suas relações com o capitalismo e a modernidade, além das relações recíprocas entre eles; mudanças quanto à 'capacidade' (concepções sobre o que é factível) e 'mandato' (concepções sobre o que desejável) dos sistemas educativos; e mudanças quanto ao valor atribuído ao contributo dos sistemas educativos para a satisfação das exigências criadas por estas alterações de contexto (DALE, 2008, p. 14).

⁵⁴ Os países marcados com (*) apresentam como referência para o cálculo do crescimento o ano de 2011, visto que o sistema no PORDATA (2015) constava como "dado não disponível" o ano de 2012 para esses países. Por sua vez, o cálculo do crescimento foi feito subtraindo-se o ano final(2012) do inicial (2000), dividindo o resultado pelo ano inicial (2000). Ao fim, multiplicou-se o resultado por 100 para obter a percentagem.

A partir dessas mudanças, depreende-se que as políticas educativas, promovidas pela União Europeia (UE), passaram a vislumbrar uma Europa inserida em um contexto globalizado e moderno e, assim, nesses moldes, foi construído o Espaço Europeu de Educação (EEE), no qual viria a nortear os passos da educação europeia, nos próximos anos, apesar desse desenvolvimento seguir andamentos e lógicas diversas, conforme afirma Susana Martins, em sua obra *Escolas e estudantes da Europa* (2012), quando diz que “Os ritmos diferenciados de credenciação escolar, enquanto sintoma do aprofundamento de uma sociedade da informação e do conhecimento, dão conta de *padrões de escolaridade europeus* distintos” (p. 14, grifo do autor). Assim, de acordo com a necessidade e interesses de cada país, a educação de um determinado nível foi se desenvolvendo de um modo particular como, por exemplo, na Alemanha e na Áustria que apresentam altos índices para a educação profissional, ou como na Finlândia e Luxemburgo, em que mais de um terço da população está inserida no Ensino Superior. Especialmente quanto as vias profissionalizantes, a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) apresentou no Relatório anual de 2014 – Educação em Números – que, entre 2000 e 2012, a taxa de alunos nessa modalidade de ensino em Portugal só aumentou, ao passar de 9% para 32%, respectivamente (DGEEC, 2014).

Apesar desse distinto desenvolvimento educacional defendido por Martins (2012), Francisco Ramirez e John Boli, em sua obra *La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial* (1998), afirmam que seus

“[...] breves apuntes de historia revelan que, a pesar de las grandes diferencias en nivel de industrialización, estructura de clases y régimen político, las respuestas ideológicas y de organización de los distintos países a los desafíos al poder del Estado eran sorprendentemente las mismas. La típica respuesta agrupa los siguientes elementos: declaración del interés nacional en la educación de masas, legislación para hacer obligatoria la enseñanza, creación de un ministerio o departamento de educación y establecimiento de la autoridad del Estado sobre las escuelas existentes o de nueva creación” (RAMIREZ; BOLI, 1998, p. 301).

A diferenças educacionais entre os países deixam de existir quando os governos precisam tomar medidas para combater suas dificuldades educacionais, seja quanto (i) a educação de massas, (ii) a legislação que determina a idade mínima de estudo ou, no que se refere, (iii) a criação de um departamento ministerial que coordene o desenvolvimento da educação no Estado e a criação de novas escolas. Portanto, essas são algumas das medidas que os Estados-nação podem, conjuntamente, desenvolver para alcançar objetivos como o melhoramento da educação nacional. Segundo Ramirez e Boli (1998, p. 309), “[...] la ausencia de un Estado mundial no puede equipararse com la ausencia de

acuerdos y convenciones mundiales que legitimen ciertas formas de desarrollo social [...]”. Como se percebe, essas medidas de acordos para desenvolvimento mútuos, como a UE ou o EEE, são consideradas legítimas e válidas para que, os países integrantes desses acordos, cheguem às suas metas de crescimento com uma maior eficiência e eficácia.

Assim sendo, ao definir um pouco sobre como aconteceu o desenvolvimento do quadro educacional em alguns países da Europa, será apresentado na sequência, um estudo pormenorizado de alguns países europeus que, como já citado nos capítulos passados, geraram contributos importantes para a educação brasileira e que, por isso, possibilitarão a melhor compreensão desta tese. Os países a serem analisados serão a França, por seu contributo quanto aos modelos de organização escolar, bem como dos seus conteúdos (ROCHA, 2014), como já fora citado no Capítulo II, a Alemanha e o Reino Unido, que por fazerem parte, juntamente com França, e compõem os países nos quais o ensino profissionalizante mais se expandiu (VINCES, 2000) e, por fim, Portugal, por sua relação idiomática com o Brasil, além de ter sido o país colonizador e, com isso, ter deixado várias heranças, dentre elas a educativa.

2.1 SISTEMA EDUCACIONAL DA FRANÇA

A França é um dos 28 países⁵⁵ integrantes da União Europeia, possui a maior área geográfica em termos de território, estendendo-se do Mar do Norte ao Mediterrâneo, possui a 2º maior população da EU, com mais de 65 milhões de habitantes (EUROPEIA, 2015), um PIB *per capita*, cujo PPP⁵⁶ é \$36.104 dólares (a título de comparação, o maior é o de Luxemburgo com \$88.286 e o menor é o da Bulgária com \$16.044) (UNESCO, 2015a), além de apresentar um crescimento na taxa de

⁵⁵ Segundo o portal da própria organização, “A UE nem sempre teve as dimensões atuais. Em 1951, ano em que se iniciou a cooperação económica na Europa, apenas a Bélgica, a Alemanha, a França, o Luxemburgo e os Países Baixos participavam nesse projeto” (EUROPEIA, 2015). Atualmente, os países (ano) que compõe esse organismo são: Alemanha (1958), Áustria (1995), Bélgica (1958), Bulgária (2007), Chipre (2004), Croácia (2013), Dinamarca (1973), Eslováquia (2004), Eslovênia (2004), Espanha (1986), Estónia (2004), Finlândia (1995), França (1958), Grécia (1981), Hungria (2004), Irlanda (1973), Itália (1958), Letónia (2004), Lituânia (2004), Luxemburgo (1958), Malta (2004), Países Baixos (1958), Polónia (2004), Portugal (1986), Reino Unido (1973), República Checa (2004), Romênia (2007) e Suécia (1995).

⁵⁶ O portal da UNESCO utiliza uma unidade de medida chamada de *Purchasing Power Parity* (PPP), ou Paridade do Poder de Compra (PPC), que visa medir o nível de vida, ao determinar o preço de uma série de bens e serviços dos países, em relação ao rendimento de cada indivíduo.

fecundidade, entre o ano de 2000 e 2013, passando de 1,89 para 1,99, respectivamente (PORDATA, 2015). Assim, segundo o portal da União Europeia,

Em 2014, os principais setores da economia francesa foram a administração pública, a defesa, a educação, a saúde e os serviços sociais (23,2%), o comércio grossista e retalhista⁵⁷ e os serviços de transportes, alojamento e restauração (17,7%) e a indústria (13,8%) (EUROPEIA, 2015).

Portanto, após fazer um breve levantamento de alguns indicadores sociais e econômicos da França, partir-se-á agora para o levantamento dos dados educacionais, até mesmo porque sabe-se que “Os sistemas educativos europeus variam significativamente. Compreender a forma como estão organizados e como funcionam é essencial na promoção da cooperação e da mobilidade a nível europeu e internacional” (Eurydice, 2015c). Ao partir do pressuposto da variação educacional, pode-se depreender que isso se deve em virtude da distinção cultural das nações e, assim, não se pode imaginar que países que possuam, por exemplo, distintas realidades (áreas geográficas, quantidade de habitantes, demanda mercadológica, taxa de natalidade, expectativa de vida, despesa educacional por aluno, porcentagem do PIB voltado à educação, dentre outros fatores), possam utilizar-se do mesmo sistema educacional para desenvolver seus alunos e, conseqüentemente, sua nação. Espera-se, dessa forma, que essas diferenças sejam utilizadas para troca de experiências entre as nações e tenham como objetivo final o desenvolvimento mútuo.

Assim, em se tratando do sistema educacional francês, uma de suas características marcantes é do forte financiamento e organização por parte do Estado. Ou seja, segundo o portal da Eurydice

O Estado define os detalhes dos programas de todos os níveis de ensino; organiza admissões procedimento dos professores, define o conteúdo, recruta professores que se tornam funcionários públicos, proporciona-lhes formação em serviço; recruta e treina inspetores, responsáveis por controlar a qualidade do sistema de ensino; é o principal órgão de financiamento do sistema de educação pública e subsidia ‘escolas privadas sob contrato⁵⁸’ [...] (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

⁵⁷ Expressão tipicamente de Portugal. No Brasil, os termos citados são conhecidos por atacadista e varejista, respectivamente.

⁵⁸ Uma parte do ensino primário, secundário e superior na França é compartilhada pelo setor privado, de acordo com a Lei N° 59-1557 de 31 de dezembro de 1959 (ou “*Debré loi*”) que define as relações atuais entre o Estado e as instituições de ensino privadas (Eurydice, 2015b, tradução nossa).

De uma forma geral, o sistema de ensino francês se apresenta conforme a Tabela 13, ao se dividir em ensino pré-primário, primário, secundário⁵⁹ (inferior e superior) e superior. Cada nível possui as suas especificidades, que serão analisadas a seguir.

Tabela 13: Sistema Educacional da França

	Níveis	Etapas		Duração	Faixa Etária	
França	Pré-primário	Creche	Maternal	6 anos	0-6 anos	
	Primário	Escola elementar		5 anos	6-11 anos	
	Secundário Inferior	<i>Collège</i>		4 anos	11-15 anos	
	Secundário Superior	Liceu Geral e Tecnológico	Liceu Profissional	Centro de formação de aprendizes	2-3 anos	15-18 anos
	Ensino Superior	Universidades, Grandes Escolas, Escolas Especializadas, Instituto Universitário de Tecnologia (IUT) ou Seções Técnico Superior (STS)		Variável	Acima de 18 anos	

Fonte: Eurydice (2015b).

Dessa maneira, pode-se inferir que o sistema de ensino da França começa desde os primeiros meses de vida da criança, com o ensino Pré-primário (creche para criança até os três anos e maternal, para criança dos dois aos seis anos de idade), que antecede o nível Primário, com a *École élémentaire*, para crianças dos seis aos 11 anos, marcando assim o início da obrigatoriedade do ensino (Eurydice, 2015a). Sobre o início da vida estudantil do cidadão francês, Cândido Gomes, em sua obra *Tendências da Educação e Formação Profissional no Hemisfério Norte* (2008), faz a seguinte colocação:

Começando pela base, a educação pré-escolar é oferecida por meio da escola maternal, para crianças de dois a cinco anos de idade. Ao contrário de numerosos países, essa pré-escola, alvo de grandes discussões, é uma verdadeira escola, com programas de ensino/aprendizagem preparatórios para a escola primária e promoção das crianças de um ciclo para outro pelo conselho docente. Estes ciclos são os de dois e três anos, de quatro e de cinco anos. Os educandos de dois anos são atendidos na medida da disponibilidade de vagas. O colegiado da escola, entre outras funções, procura integrar a educação maternal com a primária. Em prosseguimento, a criança residente na França passa a frequentar, dos seis aos onze anos, a escola primária, pública e gratuita. O custo pelos pais é baixo nas escolas sob contrato com o Estado e mais alto nos estabelecimentos estritamente

⁵⁹ Segundo Azevedo (2000, p. 35), os modelos escolar, dual e não-formal correspondem a três modelos organizativos do ensino secundário, cuja predominância varia de país para país. “Hoje, praticamente em todos os países europeus, encontramos os três modelos dominantes, mas, de país para país, difere a relevância de cada modelo, fruto também de tradições históricas diversas e de uma grande variedade de políticas nacionais de desenvolvimento e de políticas educativas”.

particulares. Os dois primeiros anos constituem as classes preparatórias (CP), como prolongamento do ciclo dos cinco anos na escola maternal. Esta constitui historicamente a primeira etapa da socialização homogeneizadora do cidadão francês, com grande ênfase ao idioma. Posteriormente à educação primária, abre-se a educação média inferior, com o nome de *collège*, dos onze aos quinze anos de idade. Faixa mais turbulenta da crise da escola francesa, aqui começam a atuar os professores especializados por componente curricular, em sucessão ao professor de turma do nível elementar (GOMES, 2008, p. 121).

Aqui, percebe-se de imediato uma particularidade do sistema francês de ensino: a base (Pré-escola). Ao tratar essa fase escolar como se, de fato, fosse uma escola (com programas, avaliações e notas), e não um local onde as crianças passam o tempo, os franceses os preparam para as fases seguintes do aprendizado e esses “estudantes” desde muito cedo começam a perceber o contexto escolar sob uma outra perspectiva, especialmente neste primeiro momento, quanto ao idioma. Ao fim dessa fase, o estudante passa à seguinte (Primário), e ao fim desse “curso” de cinco anos, os alunos ingressam automaticamente para o nível secundário sem qualquer procedimento formal de avaliação ou orientação quanto ao futuro profissional. A orientação vocacional para o desenvolvimento desses jovens só vem nos dois últimos anos do *collège* que também é conhecido como secundário inferior e tem duração de quatro anos. Na sequência, ou seja, no secundário superior, eles têm à disposição os liceus e os centros de formação e aprendizagem, como pode ser visto na fala de Azevedo (2000, p. 256) que pormenoriza o ensino secundário e ratifica que ele “[...] decompõe-se em dois ciclos: o *collège*, que equivale ao primeiro ciclo, e os liceus, que correspondem ao segundo ciclo. O *collège* deve ser frequentado entre os 11 e os 15 anos [...]” muito embora, a obrigatoriedade dos estudos, comece aos seis e prolongue-se até os 16 anos.

Assim, ao término do secundário inferior (15 anos), o aluno recebe o *diplôme national du brevet*, além de ser recomendado o caminho escolar no qual ele deve seguir, de acordo com os relatórios escolares e interesses específicos desenvolvido ao longo dos anos, ou seja, os jovens são encaminhados para seguir seu percurso escolar no ensino geral, profissional ou tecnológico (Eurydice, 2015a). Por sua vez, o ensino secundário superior (15-18 anos) é feito nos liceus gerais e tecnológicos, nos liceus profissionais ou nos centros de formação de aprendizes e todos eles convergem para os chamados BAC (*Baccalauréat*) gerais, técnicos ou profissionais e para os certificados de técnico (*Brevet de Technicien*) (AZEVEDO, 2000).

Ou seja, o que se percebe é que o ensino secundário possibilita três vias para que o estudante decida por qual caminho quer seguir. Assim, surge um

[...] caminho geral (que prepara os alunos para estudos de longo prazo mais elevados), um caminho tecnológico (que prepara principalmente os alunos para estudos tecnológicos mais elevados) e um percurso profissional (o que leva principalmente à vida de trabalho ativo, mas também permite que os alunos prossigam com seus estudos no Ensino Superior). O fim do ensino secundário é marcado pelo *baccalauréat*. Ele que é tanto um sinal de conclusão bem-sucedido dos estudos secundários, como o primeiro passo para a formação universitária, ou seja, o acesso aos estudos superiores é condicionado à sua obtenção (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

A citação acima ilustra as possibilidades dadas ao estudante do ensino secundário francês, no qual destaco a importância dispensada ao ensino tecnológico e profissional, seja para que exerça atividades de nível médio e ingresse mais rapidamente no mercado de trabalho, seja para que se especialize o suficiente e dê continuidade a esse tipo de estudo (tecnológico) no nível superior, além é claro da formação generalista que também fornece acesso ao nível superior. Assim, a representação gráfica da Figura 13 ilustra as possibilidades de caminhos que o estudante tem para seguir no ensino secundário.

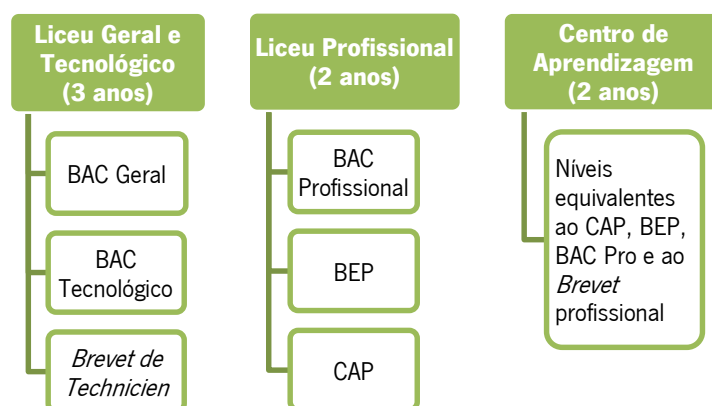


Figura 13: Ensino secundário superior francês
Fonte: criado a partir de Azevedo (2000) e Eurydice (2015b).

Além disso, os jovens dos liceus profissionais podem ainda se preparar a partir do CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*), que é um curso de estudo que se estende por dois anos, em que, após isso, eles podem integrar a vida ativa de trabalho ou se preparar para o *baccalauréat* profissional, após dois anos adicionais de estudos (Eurydice, 2015a). De forma resumida, Azevedo (2000, p. 257) afirma que o liceu geral e tecnológico prepara para o BAC geral, BAC tecnológico e para o *Brevet de technicien* com duração de três anos, por sua vez, o liceu profissional prepara para o BAC profissional que pode ser alcançado partindo-se do CAP ou do *Brevet* de Estudos Profissionais (BEP),

que duram dois anos. Por fim, existe os Centros de Formação e Aprendizagem que apresentam níveis equivalentes ao CAP, BEP, BAC Pro e ao *Brevet* profissional.

Dessa forma, ao visualizar o sistema de ensino secundário (superior) da França, pode-se perceber que há um dualismo em sua organização, o que passa a permitir ao estudante vias de acesso tanto para o ensino profissional, como para o acadêmico. Essa possibilidade, justificou-se ainda mais com o surgimento da escola de massas, como se refere Gomes (2008, p. 122), quando afirma que “[...] o *Baccalauréat*, é fruto de uma tradição erudita e elitista, que servia de passaporte para os estratos mais elevados da sociedade. A massificação educacional subtraiu grande parte desse sentido, com a meta de alcançar 80% da faixa etária correspondente”. Sobre a nova realidade, na qual os jovens de 15 a 18 anos se deparavam, ele complementa ao dizer que:

Com a estratégia de estabelecer a paridade de prestígio entre os ramos acadêmico e profissional, a Lei Haby (1975) reestruturou a educação média superior, em face do desemprego juvenil e da falta de preparação para o trabalho. Foram então criados, além dos liceus acadêmicos, os liceus profissionais, destinados a dois ou três anos de estudos, culminados com um dos dois títulos de especialização numa ocupação concreta: o *Brevet d'Études Professionnelles* (BEP) e o *Certificat d'Aptitudes Professionnelles* (CAP), ambos assegurando acesso à educação superior (GOMES, 2008, p. 123).

Apesar disso, o que se nota quando analisa-se o financiamento educacional do país é que a preocupação do governo em atender a essa nova demanda de jovens, ansiosos por adentrar ao mercado de trabalho (15 milhões de estudantes, que é aproximadamente 23% da população nacional), não é demonstrada quando se olha para o PIB destinado à educação, que passou de 5,6% em 2004 para 5,5% em 2012 e apesar de ter havido um avanço na taxa de escolarização líquida do ensino secundário, que passou de 92,3% para 97,5%, a luz de alerta foi acionada para o decréscimo no ensino técnico e profissional, que passou de 56,2% para 43% (do total do ensino secundário), bem como a relação professor x aluno, que passou de 11,4% para 12,8%, quando analisado o mesmo intervalo de tempo (2004-2012) (UNESCO, 2015a).

Apesar desse alerta, é importante neste momento, abrir um parêntese para citar o incentivo fiscal que o ensino profissionalizante francês possui, proveniente das empresas locais, para o desenvolvimento educacional do país, visto que na França, vários atores são envolvidos no financiamento da educação: o Estado, os governos locais, as famílias e as empresas (Eurydice, 2015a). Dessa forma, Gomes (2008, p. 121) afirma que “Especificamente quanto à aprendizagem, todas as empresas são obrigadas a pagar um imposto específico, de 0,5% sobre a folha, existente

desde 1925 e provavelmente o mais antigo do mundo”. Como poderá ser visto mais à frente, quando analisado a situação de outros países da Europa, esse é mais um diferencial da França: o incentivo financeiro dado pelas empresas às escolas que, além de contribuir para melhorar a estrutura física das escolas, também contribui com os suprimentos básicos que garantem o bom funcionamento das mesmas, ou seja,

“[...] desde o início de um processo de descentralização de competências na administração do sistema educacional na década de 1980, as autoridades locais têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais significativo na governança das escolas, garantindo o fornecimento de material para o funcionamento do sistema (construção e manutenção de edifícios escolares, transporte escolar, fornecimento de materiais educativos, etc.) (Eurydice, 2015a).

Como se vê, esse é um incentivo que começou há bastante tempo e que provavelmente vem gerando bons resultados, visto que além do lado financeiro, pode contribuir ao abrir portas para o incentivo ao desenvolvimento das competências técnicas dos estudantes, uma vez que eles podem colocar o conhecimento teórico adquirido em prática, por meio de possíveis estágios nas citadas empresas.

Por sua vez, como último nível formal no desenvolvimento do estudante, vem o Ensino Superior (maioria deles estruturados em licenciatura, mestrado e doutorado), para maiores de 18 anos e baseado nos princípios do acordo de Bolonha⁶⁰, que divide-se a partir de dois sistemas, onde coexistem as Universidades, na qual possui uma política de admissão livre (exceto os Institutos Universitários de Tecnologias (IUT) e alguns cursos preparatórios integrados) e as *Grandes Écoles* (Escolas de Elite) que possui um sistema altamente seletivo voltado aos bacharéis que tenham completado previamente dois anos de estudos em cursos preparatórios – *Clâsses Préparatoire aux Grande École* (CPGE) (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

Diferentemente da queda do percentual de matrículas do ensino profissional, o Ensino Superior apresentou um crescimento quando comparado aos anos de 2004 e 2012, visto que passou de 54% para 58,3%, respectivamente. Esse crescimento também pode ser percebido quanto ao valor gasto por aluno (em dólares PPC), que passou de aproximadamente 10 mil para 13 mil, possuindo assim o maior crescimento quando comparado ao ensino primário, que passou de 5,1 mil, para 6,8 mil e ao

⁶⁰ Conforme explicitado no Capítulo I, a declaração tem como objetivo criar um Ensino Superior unificado em toda a Europa como forma de facilitar o reconhecimento de diplomas entre os países participantes, possibilitar que pesquisadores, professores e estudantes circulem mais facilmente, além de assegurar excelente qualidade da docência com a possibilidade de intercâmbio e troca de experiência entre os professores (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

secundário que passou de 8,4 mil, para 10 mil, no período entre 2004 e 2012 (UNESCO, 2015a). O que denota-se, quando feita a comparação do investimento nos níveis de ensino, bem como do crescimento que cada um apresentou, é que a realidade atual da educação na França é de um olhar de atenção (seja dos governantes, seja da população) voltado ao nível superior. No momento em que os acessos aos níveis abaixo estão praticamente equalizados, próximo a 100%, como foi visto anteriormente, a tendência natural é que a procura pelo acesso ao nível superior cresça.

Apesar desse crescimento nos pontos citados, a França tem enfrentado uma elevada e persistente taxa de desemprego, visto que chegou a 10,3% da sua força de trabalho (população entre 15 e 64 anos) no primeiro trimestre de 2015 e chama ainda mais atenção por dois motivos: o primeiro, quando é comparada a taxa da OCDE, que tem diminuído nos últimos dois anos, e chegou a 7%, para o primeiro trimestre de 2015 e em segundo lugar, pelo fato de a taxa de desemprego estar em recuperação na Zona do Euro e nos países da OCDE, mas na França continua a aumentar, visto que chegou a 24,7% dos jovens no mesmo período (14-24 anos) e por isso a OCDE diz que “[...] os primeiros 10 anos de trabalho são essenciais para moldar as perspectivas de carreira a longo prazo. Com alta taxa de desemprego entre os jovens, a França está a colocar em risco as perspectivas para as suas futuras gerações” (OCDE, 2015b, tradução nossa). A preocupação da OCDE é pertinente quanto ao que o desemprego pode provocar nas futuras gerações do país. A expectativa do jovem ao terminar um Ensino Superior ou técnico, principalmente, é ingressar de imediato no mercado de trabalho e se não há vagas, a tendência é que esse jovem comece a buscar subempregos, no qual minará o seu desejo de continuar com os estudos, podendo inclusive, causar uma acomodação no jovem, o impossibilitando de galgar melhores condições de vida.

Como pode ser visto, as particularidades do sistema de ensino francês dizem respeito ao forte financiamento promovido pelo Estado, a forma como é organizado o nível pré-primário (não sendo apenas um local onde as crianças passam um tempo), a quantidade de vias de acesso ao ensino acadêmico, mas principalmente ao ensino técnico profissional e ao incentivo fiscal que as empresas são obrigadas a fornecer para a educação. Apesar de uma política educacional favorável quanto a esses itens, a França apresentou, nos últimos anos, uma redução na porcentagem do PIB voltado à educação e na quantidade de matrículas no ensino técnico profissionalizante, além do aumento da relação professor x aluno e de forma mais preocupante, do desemprego.

Assim sendo, ao se levar em consideração a crise financeira que atingiu, não apenas a França mas, todos os países da Europa que serão aqui analisados, esses dados apontam para uma possível relação entre o valor investido na educação (e a consequente capacitação de sua população), com a taxa de desemprego dessa nação. Dessa forma, vejamos os dados educacionais da Alemanha, para perceber seus índices de desemprego perante a citada crise financeira.

2.2 SISTEMA EDUCACIONAL DA ALEMANHA

O alerta emitido pela OCDE, no caso da França citado acima, pode ser percebido que foi tratado de modo particular quando se refere à Alemanha. Ao iniciar a análise do quadro educacional dessa nação, Éric Verdier, em seu artigo *Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingts* (1995) que ilustra o caso da França, cita a Alemanha como um país de referência positiva quanto ao quadro de desemprego, como pode ser visto abaixo:

L'écart est structurel par rapport à l'Allemagne qui se distingue de l'ensemble des pays européens par le fait que le chômage est régulièrement plus faible pour les jeunes de moins de 25 ans qu'il ne l'est pour les 25-49 ans. Certes, il faut tenir compte du fait que les apprentis allemands qui, durant les années quatre-vingts représentaient de 15 à 18% des jeunes de 16 à 25 ans (contre 2,5% en France), étaient comptabilisés dans l'emploi (op. cit., p. 23-24).

Ou seja, para o autor, a Alemanha difere de todos os países europeus pelo fato do desemprego ser consideravelmente mais baixo para as pessoas com menos de 25 anos do que é para pessoas entre 25-49 anos e certamente deve-se considerar o fato de que os aprendizes alemães, durante os anos oitenta, representaram de 15 a 18 % dos jovens com 16-25 anos, contra 2,5% da França. Assim, denota-se que ainda na década de 80, a Alemanha agiu para que, nos anos 90, a realidade do desemprego tivesse relativamente sob controle, ajustando-se a preocupação anunciada pela OCDE, sobre a essencialidade dos primeiros 10 anos de trabalho dos jovens.

Assim sendo, segundo Verdier (1995), a Alemanha criou uma política educacional dual, no qual o diploma construiu-se no mesmo plano da qualificação profissional e, por isso, surgiu um importante ponto onde as diferenças entre o modelo escolar generalizado e o modelo dual alemão estão enraizados. Para (AZEVEDO, 2000, p. 37-38), na Alemanha, Suíça, Luxemburgo, Áustria, Dinamarca e Holanda, a maioria dos jovens de 17 anos frequentam “O modelo dual, caracterizado por

uma formação em alternância escola-empresa [...]. Esta é a forma mais antiga de combinar formação e trabalho”. Ou seja, ainda mais forte que na França, a Alemanha mantém uma parceria com as empresas, como forma de capacitar de forma mais eficaz e eficiente os seus jovens e, por isso, para o autor:

A principal característica específica deste modelo de organização da formação, que é repetidamente ensaiada em novos países, é o envolvimento activo [*sic*] e directo [*sic*] das empresas na concepção, seleção [*sic*], organização e transmissão da formação. A empresa é o elemento central do processo formativo. Combina-se no mesmo processo formativo a socialização escolar mais tradicional com a socialização para o trabalho, fazendo envolver geralmente dois "locus" sociais habitualmente separados nos outros modelos, a escola/centro de formação e a empresa (AZEVEDO, 2000, p. 38).

Percebe-se que cada vez mais as empresas estão integradas ao processo formativo dos alemães, bem como de outros países da Europa. Assim sendo, além da melhora da taxa de desemprego, qual outro ponto terá sido impactado por esse sistema dual da Alemanha? Porém, antes de responder a esta pergunta, será apresentado algumas características alemãs, assim como foi para a França.

A Alemanha é o país da UE que apresenta a maior população (cresce a uma taxa de 0,1% ao ano), com mais 80 milhões de habitantes (2014), além de possuir um PIB *per capita*, cujo PPP é de 41.245 dólares (EUROPEIA, 2015), uma taxa de natalidade 1,4 e uma expectativa de vida, assim como a França, de 81 anos (UNESCO, 2015a). A economia alemã em 2014, ficou assim distribuída: “[...] a indústria (25,9 %), a administração pública, a defesa, a educação, a saúde e os serviços sociais (18,2 %) e o comércio grossista e retalhista e os serviços de transportes, alojamento e restauração (15,5 %)” (EUROPEIA, 2015). Assim, constata-se que enquanto na França, a educação, juntamente com outros setores, ficou com 23,2% dos recursos, a Alemanha apresentou 18,2%.

Após uma breve introdução dos aspectos econômicos e sociais da Alemanha, passar-se-á aos aspectos educacionais. Diferentemente da França onde o Estado tem forte influência sobre a organização e financiamento da educação, a Alemanha divide essa responsabilidade entre os governos dos estados e da federação (Eurydice, 2015a). Sob essa divisão de deveres, Gomes (2008) diz que:

A Lei Básica, ou Constituição da República Federal da Alemanha (1949), estabelece a liberdade de ensino e pesquisa, a igualdade perante a lei e a supervisão da educação pelo Estado. Pelos seus dispositivos, o país não é apenas um Estado federativo, mas um sistema em que tanto a Federação como cada *Land* tem status de Estado e possui a sua própria soberania. Isso reflete as raízes acima mencionadas, a passagem pela confederação no

século XX e uma longa história de descentralização. Como a Lei Básica atribui aos *Länder* maiores responsabilidades sobre a educação, com o fundamento no seu direito à identidade cultural, estes organizam o seu próprio sistema educacional, respeitando as linhas gerais do país, mas com escolas de diferentes funções, duração e denominações, de tal modo que a equivalência entre eles é tão complexa que se torna também um problema de educação comparada. O terceiro nível de governo, além do federal e estadual, é o local (*Kommunen*), cujas origens se estendem até à Idade Média, com grande independência e espírito de iniciativa (GOMES, 2008, p. 68).

Sob o ponto de vista do autor acima, a responsabilidade da educação na Alemanha acontece a nível Federal, estadual (*Länder*) e também a nível local, que para os brasileiros seriam os municípios. No âmbito federal, está incluso a regulamentação do sistema dual, da educação profissional, da admissão à educação superior e dos seus diplomas, além da promoção à pesquisa científica e tecnológica e do incentivo ao emprego. Por sua vez, ao nível dos estados, “Quanto aos *Länder*, sua competência, em termos simplificados, vai da educação básica à superior, com o nível pré-escolar mantido em colaboração com os governos locais (*Kommunen*)” (GOMES, 2008, p. 69). Comparativamente, no Brasil “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, ou seja, trabalharão em regime de parceria para atender aos interesses dos níveis básico (pré-escolar, fundamental e médio) e superior, que serão vistos mais adiante.

O sistema dual, já citado por Azevedo (2000), também recebe destaque no texto de Gomes (2008, p. 69) quando diz que a Alemanha, diferentemente da forte participação do Estado na França e do liberalismo inglês, constitui o terceiro modelo clássico de educação que, além de ter contribuído para o surgimento de todos os outros, constituiu as raízes da expansão dos profissionais de massa no século XIX e até metade do século XX e, por isso, tornou-se um país admirado por muitos especialistas que se inspiram nele para mudar as suas realidades nacionais, apesar desse modelo não se adaptar a qualquer realidade, tendo resultados similares apenas em realidades parecidas com a cultura e língua alemã, como a Áustria, Suíça e a Dinamarca.

Sobre o financiamento do sistema educativo de países europeus, Vicens (2000, p. 11-12), diz que “A Alemanha e o Reino Unido têm em 1950 os sistemas educativos mais desenvolvidos, nos quais a formação profissional de nível 3⁶¹ não é financiada, nem gerida pelo Estado, mas sim por empresas

⁶¹ Segundo Vicens (2000, p. 11) “O nível 4 corresponde ao diploma ou qualificação que permite o acesso ao Ensino Superior, o nível 3 corresponde à formação profissional ‘curta’, aos cursos para trabalhadores manuais e empregados qualificados”.

(na Alemanha) ou instituições diversas (Reino Unido)” e, por isso, segundo Azevedo (2000, p. 39), tende a ser o que viria mais tarde a predominar, “[...] pois o que está em jogo é principalmente a formação de um mercado de primeiro emprego mais vasto, capaz de funcionar como um verdadeiro mercado de pré-contratação ou mercado de substituição do emprego, para uma boa parte dos jovens”. Ou seja, é uma forma de atender os interesses de dois públicos que se complementam: das empresas que financiam esse nível de formação porque podem, com isso, extrair mão de obra qualificada e dos jovens que veem na empresa, parceira da escola, a oportunidade de garantir seu primeiro emprego. Dito isso, a Tabela 14 apresenta a distribuição do sistema alemão de ensino com seus níveis e especificidades.

Tabela 14: Sistema Educacional da Alemanha

Níveis		Etapas			Duração	Faixa Etária
Alemanha	Pré-primário	Berçário	<i>Schulkinder garten</i> ²	Jardim de infância	6 anos	0-6 anos
	Primário	<i>Grundshule</i>			4 anos	6-10 anos
	Secundário Inferior	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>	<i>Gymnasium</i> <i>Gesamtschule</i>	6 anos	10-16 anos
	Secundário Superior	Sistema dual		Escolas profissionais de tempo integral e outras	3 anos	16-19 anos
	Ensino Superior	Universidade	<i>Fachhochschule</i>	<i>Hochschule</i> <i>Berufs academie</i>	Variável	Acima de 19 anos

Fonte: Eurydice (2015b).

O nível pré-primário da Alemanha divide-se em *Krippen* e *Kindergarten*, ou seja o Berçário e o Jardim de infância, respectivamente, apesar de que, quando a criança não consegue acompanhar o andamento normal de sua turma, vai estudar nos *Schulkindergarten* ou *Vorklasse* que objetiva nivelá-lo novamente (Eurydice, 2015a). Sobre a educação pré-escolar, Gomes (2008) faz um interessante paralelo quanto a realidade brasileira, quando diz que

A educação pré-escolar tem antiga tradição. Quando a Alemanha buscava proteger as crianças do trabalho infantil, fruto da industrialização no século XIX, criaram-se estabelecimentos de cuidados e não propriamente de educação. Paralelamente, a população mais aquinhoada matriculava os seus filhos em instituições particulares, que eram preparatórias para a educação primária. O panorama era sob vários aspectos similar ao do

² O *schulkindergarten* ou *vorklasse* é um estabelecimento escolar para crianças entre os cinco e os sete anos que estão em idade escolar, mas ainda não estão capacitadas para a série correspondente.

Brasil no início do século XX, com a dualidade cuidados – educação, segundo linhas de classe social, que aqui se refletem até hoje (GOMES, 2008, p. 72).

Como se vê, enquanto o Brasil ainda vivia sob o regime da escravidão, a Alemanha já preparava a base educacional do país, além de proteger suas crianças de um trabalho precoce. Hoje, a taxa de escolarização bruta, segundo a UNESCO (2015a), passou de 93,9% em 2004, para 106,4% em 2013. Obviamente, comparar ambos os países durante a mesmo período de tempo não parece ser justo, pois denota diferenças justificadas pelas marcas da história de cada um, mas é útil para perceber que a medida que os países desenvolvem-se, soluções que obtiveram êxito em países mais antigos são adotadas, apesar de não se ter nenhuma garantia de igual resultado.

Quanto a escola primária alemã (*Grundschule*), é obrigatória para todas as crianças a partir dos seis anos de idade e possui quatro graus de estudo, exceto em Berlin e Brandenburg que são seis e estende-se até os 12 anos de idade (GOMES, 2008, p. 73). Como os *Länder* possuem independência para organizar e gerir as suas escolas e os seus níveis de estudos, acontece esse tipo de diferenciação no sistema escolar alemão, apesar de que em 2004, a taxa líquida para esse nível de ensino foi de 96,8% e em 2013 de 97,7% (UNESCO, 2015a).

Depois da escola primária, os cursos de educação adicionais estão organizados em diferentes tipos de escolas, no nível secundário, com os seus certificados e títulos e a oferta inclui o ensino geral, escolas profissionais de tempo integral e da formação profissional no sistema dual. (Eurydice, 2015a, tradução nossa). De acordo com a UNESCO (2015a), a taxa de escolarização bruta chegou a marca de 99,1% em 2004 e de 101,1% em 2013. Assim sendo, segundo Gomes (2008, p. 74), “Ao fim da educação primária, muito cedo, portanto, abrem-se diversos caminhos para o aluno dela egresso, com dez a doze anos de idade, conforme o seu histórico escolar e testes de aptidão aplicados pelo estabelecimento onde postula ingresso”. Ou seja, os caminhos citados pelo autor são, ao fim do ensino secundário inferior, formados por três opções:

Hauptschule (de *Haupt* – principal, fundamental), que provê um ensino geral de base, geralmente do quinto ao nono ano de escolaridade;

Realschule (de *real* – real, efetivo, derivado da raiz latina *res*, rei – coisa), considerada uma escola secundária moderna, com o primeiro ciclo ampliado, que dá acesso à educação profissional no ensino secundário superior. Atualmente existe possibilidade de mudança de ramo ao longo dos estudos;

Gymnasium, que oferece educação geral aprofundada e constitui o ímã de grande parte da população estudantil, pois a trilha acadêmica, propedêutica, conduz, no fim da educação

secundária, ao *Abitur*. Este é o cobiçado exame de conclusão do ensino secundário, semelhante ao *Baccalauréat* francês, à *Maturità italiana*, às *Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad*, na Espanha, e outros. Ele constituía o único passaporte para acesso à universidade. Aos poucos a paridade de prestígio entre educação acadêmica e profissional norteia certas decisões do sistema (GOMES, 2008, p. 74).

Além dessas três opções, o portal da Eurydice e Azevedo (2000) indicam haver o *Gesamtschule* desde os anos 70, que seria uma escola integrada no nível secundário inferior que oferece vários cursos de educação levando a diferentes qualificações (Eurydice, 2015a). Analogamente, na sequência, vem o secundário superior que divide-se entre o Sistema dual e Escolas profissionais de tempo integral, para alunos dos 17 aos 19 anos (Figura 14). As Escolas profissionais de tempo integral incluem o *Berufsfachschule*⁶³, o *Fachoberschule*⁶⁴, o *Berufliches Gymnasium*⁶⁵, o *Berufsoberschule*⁶⁶ e outros tipos de escolas que só existem em certos *Länder* ou são de menor importância, devido ao seu pequeno número. Por sua vez, o Sistema dual possui essa nomenclatura porque o treinamento é realizado em dois locais de aprendizagem: no local de trabalho e em um *Berufsschule* (escola profissional) (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

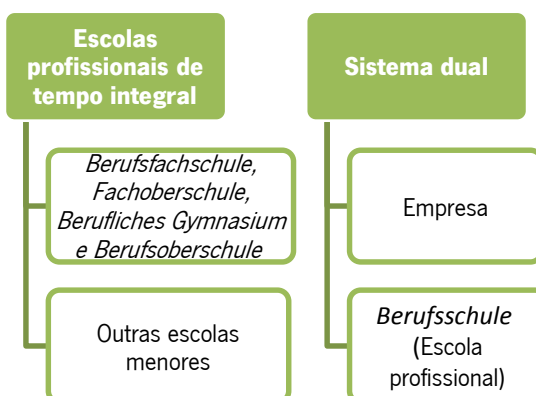


Figura 14: Ensino secundário superior
Fonte: EURYDICE (2015b).

⁶³ Escola profissional de nível secundário superior, oferecendo uma ampla gama de agências e cursos de duração variável. Uma escola em tempo integral, que se prepara ou treina estudantes para uma ocupação específica em diferentes níveis de qualificação (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

⁶⁴ Escola profissional de nível secundário, o que resulta em diferentes disciplinas em dois anos para vestibular. O primeiro ano é composto por ambos: formação prática no local de trabalho e aulas, enquanto o segundo ano abrange o currículo geral e o especializado (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

⁶⁵ Tipo de escola de nível secundário superior oferecendo um curso de educação que inclui três anos tanto as disciplinas do ensino geral ensinadas a nível *Gymnasium* superior (*Gymnasiale Oberstufe*) e assuntos orientado a carreira, tais como negócios e tecnologia, mas que também leva à geral maior entrada qualificação do ensino (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

⁶⁶ Escola profissional de nível secundário superior existente em alguns *Länder*. Oferece aqueles que tenham concluído a formação profissional segundo o sistema dual a oportunidade de obter uma qualificação de Ensino Superior de entrada. Fornecendo dois anos de ensino a tempo inteiro ou correspondentemente mais longos a tempo parcial educação, o *Berufsoberschule* leva à *Fachgebundene Hochschulreife* e, com uma segunda língua estrangeira, à *Allgemeine Hochschulreife* (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

Apesar dessa gama de possibilidades para o aperfeiçoamento dos estudantes em nível técnico, o que possibilita aos mesmos ingressarem mais rapidamente no mercado de trabalho, os dados da UNESCO (2015a) demonstram que, em se tratando do ensino profissionalizante, quando comparado ao ensino secundário de uma forma geral, as taxas de acesso decresceram ao longo dos últimos nove anos, onde passou de 61,2% em 2004, para 47,5% em 2013, ocasionando assim, uma possível mudança de prioridade na realidade da Alemanha ou uma aparente estabilização no quadro de empregos. Segundo a OCDE (2015b), as condições do mercado de trabalho estão a melhorar em muitos países integrantes da OCDE, mas a recuperação da recente crise econômica continua a ser lento e muito desigual.

O desemprego para a OCDE como um todo é projetado para continuar o seu declínio lento, atingindo 6,6% ao final de 2016 e, por isso, o desenvolvimento favorável do mercado de trabalho da Alemanha desde 2009, continuou durante 2014. As taxas de emprego atingiram 74%, um nível máximo histórico, e o desemprego, inclusive dos jovens, continuaram a cair, sendo a terceira mais baixa da OCDE, com aproximadamente 7%. As taxas de desemprego estão agora em 4,7%, o nível mais baixo em 25 anos e entre os mais baixos níveis da OCDE. Como percebe-se, a Alemanha tem hoje seus níveis de emprego em condições acima da média mostrada pela OCDE e uma das melhores taxas do mundo, como poderá ser visto adiante e, dessa forma, se associamos esse parâmetro ao fato do país, ao longo das últimas décadas, ter investido fortemente em educação, poder-se-á dizer que uma coisa (educação), implica na outra (emprego)? Nesse sentido, o que imagina-se é que se houver a possibilidade de um empresário escolher, para instalar sua empresa, entre uma cidade cuja maioria da população já esteja capacitada e uma outra onde a população tenha um menor grau de instrução, ele opte pela cidade que já possua os indivíduos capacitados, visto que com essa escolha ele tende a ganhar em produção e eficiência na sua organização.

Por fim, o nível superior abre o universo de possibilidades aos estudantes alemães, pois possibilita a eles seguirem pelas vias das tradicionais Universidades ou adentrar as vias profissionalizantes. Dessa forma, segundo o portal da Eurydice (2008), a República Federal da Alemanha, no verão de 2013, possuía um total de 415 instituições de Ensino Superior mantidas e reconhecidas pelo Estado, que incluíam:

- Universidades e instituições equivalentes de Ensino Superior;

- *Hochschule* (Faculdades técnicas/universidades tecnológicas, faculdades de formação de professores), Faculdades teológicas, etc;
- Escolas de arte e música;
- *Fachhochschule* (Escolas politécnicas - universidades de ciências aplicadas/universidades de tecnologia aplicada).

Além disso, entre as instituições de Ensino Superior na Alemanha, há também as academias profissionais (*Berufsakademien*), as escolas técnicas (*Fachschulen*) e academias especializadas (*Fachakademien*) que, em Bavaria, por exemplo, também são atribuídos ao setor terciário ou superior. Segundo Gomes (2008, p. 77), “O sistema tem sofrido modificações no sentido de elevar a qualidade, incentivar a internacionalização e reduzir a duração dos cursos, conforme o espírito de Bolonha” e, por isso, ele diz que:

As Fachhochschulen (Fach – especialização, hoch – superior, Schulen – escolas) são institutos de tecnologia caracterizados pela orientação aplicada e pelas exigências da prática profissional [...]. Quanto às Berufsakademien, ou academias profissionais, oferecem a formação profissional científica e prática em certos Länder, segundo o princípio do sistema dual, isto é, numa escola e na empresa alternadamente (GOMES, 2008, p. 83).

Além desses níveis, Gomes (2008, p. 77) diz que “[...] cada vez mais, como em outros países, a educação de adultos e continuada tem exercido um papel crescente e, conseqüentemente, buscado integrar-se ao sistema educacional, em vez de ser um apêndice”. As matrículas têm aumentado, ano após ano, os níveis de ensino da Alemanha. Em 2013, o Ensino Superior atingiu a marca de 60%, conseqüência do aumento do PIB, que passou de 4,3% em 2006, para 4,8% em 2011 e do investimento feito por aluno, nos níveis que antecedem o superior (primário (\$5.416 – 2006 para \$7.323 - 2011) e médio (\$7.043 – 2006 para \$9.808 - 2011)), além disso, a relação professor x aluno diminuiu em todos os níveis (Pré-Primária (11,8 – 2004 para 9,9 - 2013), primária (14,2 para 11,6) e no secundário (14 para 12,6)) (UNESCO, 2015a).

O que se pode concluir é que o sistema de educação da Alemanha, tido como um dos mais fortes da Europa e sempre como uma referência positiva, é caracterizado por (i) possuir uma política educacional dual (não há uma priorização do ensino geral em detrimento ao profissional e ambos são vistos com o mesmo grau de importância) desde a década de 80 e, com isso, se diferencia do estatismo francês e do liberalismo inglês, por (ii) ter a participação das empresas no sistema educativo de forma ainda mais efetiva do que na França (não só financeiro, como também quanto ao currículo,

desde a sua concepção até a transmissão do conhecimento), por (iii) possuir, ainda na sua base, o *Schulkindergarten* ou *Vorklasse* que trata-se de uma etapa do nível pré-primário, onde a criança, caso apresente dificuldades em acompanhar a turma, é inserida para que possa ser nivelada novamente e, por fim, (iv) há a segmentação de responsabilidades entre as esferas federal, estadual e municipal (*Länder*).

Com essas medidas, a Alemanha apresenta hoje (2015) uma das melhores taxas de empregabilidade da Europa, ficando atrás apenas da Islândia e da Noruega (PORDATA, 2015) e apesar da crise, aumentou a porcentagem do PIB destinado à educação e o investimento por aluno em cada um dos seus níveis, além de diminuir a relação professor x aluno o que proporciona uma melhora na qualidade das aulas. Portanto, o caso da Alemanha é um exemplo positivo de que a relação entre o investimento na educação, nos diversos aspectos, e a empregabilidade estão intimamente ligados.

2.3 SISTEMA EDUCACIONAL DO REINO UNIDO

Conforme dito inicialmente, o Reino Unido é uma das regiões onde o ensino profissionalizante se desenvolveu consideravelmente, o que pode ser percebido de acordo com a opinião de Vines (2000, p. 11), quando diz que “O Reino Unido também oferece formação profissional em larga escala, embora bastante atrás da Alemanha”. Além disso, deve-se deixar claro que na verdade, segundo a OCDE (2015f, p. 4, tradução nossa) “O Reino Unido é conjunto de quatro países (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales), onde cada um possui responsabilidade pela política educacional e seu próprio sistema de governança, apesar de existir algumas semelhanças em suas estruturas”. Ou seja, apesar de se tratar de uma região composta de quatro países, o Reino Unido, diante das particularidades de cada um, apresenta bons índices de desenvolvimento educacional, conforme poderá ser visto adiante.

Essa união política de países chamado de Reino Unido, possui aproximadamente 65,5 milhões de habitantes (PORDATA, 2015) e segundo Gomes (2008), a Inglaterra é a parte mais rica e populosa, que conquistou sucessivamente a Irlanda, chamada *Emerald Island*, a Escócia e o País de Gales. Quanto a língua, o inglês certamente é falado não só na Inglaterra, como nos demais países, entretanto, na Escócia se usam duas línguas nativas, o gaélico e o escocês. Dessa forma, se começa a

perceber que ao se tratar do Reino Unido, sua análise é complexa visto não ser apenas um país, mas sim de quatro. Ainda segundo o mesmo autor, em se tratando do Reino Unido

[...] é difícil estudar os sistemas educacionais. O País de Gales historicamente recebeu a imposição da lei inglesa e a sua educação se assemelha em grande parte à da Inglaterra. Já a Escócia e a Irlanda do Norte, em frequentes guerras com a Inglaterra ao longo da história, se diferenciam de tal modo que os comparatistas simplificam a abordagem, tratando somente da Inglaterra e, até certo ponto, de Gales, apesar de o Reino Unido tornar-se cada vez mais multicultural. Com efeito, as reformas educacionais de Margaret Thatcher, apoiadas sobretudo pela classe média inglesa conservadora (aparentemente a maior parte da população e do eleitorado), deram certos efeitos na Inglaterra e, sob certos aspectos, alcançaram escasso impacto nas outras áreas do Reino. A Escócia, como Gales, posteriormente ganhou mais autonomia, contando com os seus parlamentos próprios (GOMES, 2008, p. 91).

Por isso mesmo, será dado ênfase aqui aos dados da Inglaterra, que tende a assemelhar-se com o sistema educacional de Gales, ao passo que contrasta com o sistema da Escócia e da Irlanda do Norte, além de apresentar a maior população e a maior representatividade quando comparado aos outros países da União.

Arelado a tudo isso, há algumas referências que tratam da junção de alguns países para formar a Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales e Escócia) que, juntamente à Irlanda do Norte, passam também a serem referenciados como Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte (EUROPEIA, 2015). Nesse aglomerado de países, a educação em 2014, juntamente com a administração pública, a defesa, a saúde e os serviços sociais, respondem por 18,3% da economia, muito próximo da Alemanha que apresentou 18,2% e um pouco mais distante da França com 23,2% (ibidem).

Apesar dessa miscelânea de países, o Reino Unido tem-se demonstrado forte cujo PIB *per capita* (PPP) em 2013 foi de \$37.456, bem como o PIB voltado para a educação que saltou de 5%(2004), para 5,8% em 2011, além disso, o investimento por aluno subiu consideravelmente, sendo superior a Alemanha, França e Portugal, visto que apresentou os seguintes índices: ensino primário (\$5.206,40 - 2004 para \$9.028,30 - 2011), Ensino Médio (\$7.804,80 - 2004 para \$10.780,60 - 2011) e superior (\$7.993,70 - 2004 para 11.497,20 - 2011) (UNESCO, 2015a). Ou seja, em se tratando de investimento voltados à educação, o Reino Unido se destaca, nos dias atuais, frente aos demais países comparados neste estudo e assume uma posição bem próximo a Alemanha quando se trata de taxa de desemprego, como será visto adiante.

Porém, segundo Gomes (2008), ao se analisar o Reino Unido na década de 70 e 80, teve o desemprego e os níveis de escolaridade em níveis alarmantes e,

[...] em particular a Inglaterra, perdeu o passo com a globalização e chegou à parcial obsolescência e à queda expressiva da produtividade e competitividade internacional. A inflação e o desemprego, especialmente o juvenil, afligiam o país. A sociedade em processo de envelhecimento esperava diminuição sensível do número de alunos em todos os níveis, ao passo que o nível e a qualidade da escolaridade da população situavam-se aquém das necessidades de recuperação da competitividade econômica.

Os ajustes estruturais amargos vieram no governo da primeira-ministra Margaret Thatcher (1979-1990). Seguindo receitas ortodoxas do liberalismo, que, afinal, tem a Inglaterra como berço, as mudanças trouxeram o desemprego, a população para abaixo da linha de pobreza e a concentração de renda a níveis assustadores. Foi extinta parte considerável dos empregos semiqualeificados e não-qualificados, nada menos que 2,5 milhões só na indústria, entre 1970 e 1980, com o agravamento do desemprego total e juvenil e a constituição de uma subclasse de pessoas que jamais haviam trabalhado formalmente (GOMES, 2008, p. 92).

Depreende-se que diante do rumo no qual a educação estava seguindo (população envelhecendo e níveis precários de capacitação), providências emergenciais precisariam ser tomadas para que o Reino Unido se recuperasse e, então, “Utilizando a teoria da escolha pública, o governo reformou os serviços do Estado, inclusive a educação, deslocando a prioridade dos interesses dos provedores para os dos consumidores” (GOMES, 2008, p. 93), ou seja, no lugar de atender aos interesses dos empresários ou políticos, focou os objetivos educacionais em atender aos anseios da população e, conseqüentemente, no desenvolvimento do país.

Portanto, a Tabela 15, ilustra o sistema educacional da Inglaterra, a partir do qual é importante citar que, de acordo com o Relatório *Education Policy Outlook United Kingdom* (2015), o sistema educacional do Reino Unido é dividido em duas partes: um para agrupar a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte, visto que, hoje em dia, apresentam modelos similares e um outro para a Escócia, que apresenta algumas particularidades, em relação aos três anteriores. Por sua vez, Gomes (2008), após já ter alertado para a dificuldade em se analisar o sistema educativo do Reino Unido, montou o sistema educacional utilizando os dados da Inglaterra e do País de Gales, diferentemente da OCDE que diferencia os quatro países e os quatro sistemas educativos. Apesar disso, como já foi dito, aqui será apresentado apenas o modelo da Inglaterra, para que se possa perceber um pouco desse sistema conglomerado de quatro países.

Tabela 15: Sistema Educacional da Inglaterra

	Níveis	Etapas		Duração	Faixa Etária
Inglaterra	Pré-primário	Educação e Cuidados		5 anos	0-5 anos
	Primário	Estágio 1 (2 anos)	Estágio 2 (4 anos)	2 anos	5-11 anos
	Secundário Estágio 1	<i>General Certificate of Secondary Education</i> (GCSE)	<i>General National Vocational Qualifications</i> (GNVQ)	3 anos	11-14 anos
	Secundário Estágio 2	<i>Grammar and Comprehensive Schools</i>	Treinamento Juvenil e Aprendizagem	2 anos	14-16 anos
	Ensino Superior	Universidades	Outras instituições de Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos

Fonte: Eurydice (2015b).

A educação na Inglaterra começa com o *Early Years Foundation Stage* (EYFS), em que abrange desde os anos iniciais, até os cinco anos da criança, podendo ser provido por diferentes instituições, sejam públicas (creches, escolas e academias), sejam privadas ou voluntariados, além das chamadas *childminders* registradas, ou seja amas (cuidadoras) que possuam algum registo oficial (Eurydice, 2015a, tradução nossa) para que possam tratar das crianças. Na prática, algumas configurações só atendem a determinados grupos etários e nem todos estão disponíveis em todas as áreas, pois educação gratuita em tempo parcial está disponível para as crianças desfavorecidas de dois anos de idade e para todas as crianças a partir de três anos (Ibidem).

Após a educação pré-primária, surge a educação chamada de compulsória, a partir dos cinco da criança, que dividi-se em quatro estágios que pode ser verificado na Tabela 15. Segundo Gomes (2008, p. 100), “Evidentemente, há variações dentro da Inglaterra e nos diferentes sistemas educacionais do Reino Unido. Ao fim de cada estágio os alunos são avaliados, havendo testagem ao término da primeira etapa apenas na Inglaterra” e, assim, após o fim do quarto estágio do secundário e “[...] depois de exames externos, os alunos, dependendo do seu aproveitamento, recebem o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE)” que substituíram em parte o *General National Vocational Qualification* (GNVQ), que sistematizou as exigências ocupacionais e as qualificações do país em seis níveis, ou seja, do nível de ingresso (0) ao nível 5 distribuídos entre a educação geral, a formação profissional e o treinamento ocupacional (op. cit., p. 101).

Após isso, imagina-se que o aluno entre no nível superior, porém, ao olhar a Tabela 15, aparentemente há uma lacuna entre os 16 (término do secundário) e 18 anos (início do superior). Na verdade, trata-se das reformas que o sistema educacional da Inglaterra vem executando e que em

2013, elevou a escolaridade obrigatória para 17 anos e em 2015, determinou que os alunos deveriam continuar com seus estudos ou formação até os 18 anos e só então, após essa fase, de determinação da nova compulsoriedade do estudo, adentra-se ao Ensino Superior, apesar de que a grande maioria dos jovens permanecem na educação de tempo integral por ser gratuita, até os 19 anos (Eurydice, 2015a). Assim sendo, o documento do *Cabinet Office* (2015), do Governo do Reino Unido, estabelece que a idade foi aumentada para que todos os jovens da Inglaterra sejam obrigados a prosseguir seus estudos ou formação e, para isso, estabeleceu-se que os alunos que fizeram 11 anos, no verão de 2014, serão o primeiro grupo a continuar os estudos ou formação até completar 18 anos. O documento ainda deixa claro que isso não significa uma obrigatoriedade para os jovens ficarem somente na escola. Eles poderão escolher entre (i) uma educação em tempo integral (uma escola ou faculdade, por exemplo), (ii) iniciar uma aprendizagem ou estágio ou (iii) uma educação de tempo parcial ou formação combinada com um dos seguintes procedimentos: (a) emprego formal ou autônomo por 20 horas ou mais por semana ou (b) ser voluntário por 20 horas ou mais por semana (OFFICE, 2015, tradução nossa).

Dessa forma, com a nova obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, o Reino Unido aumenta o número de anos que o estudante passa na escola, ao mesmo tempo que eleva a escolarização de sua população. Essa transição, como pode ser vista no texto, deu-se de forma que o aluno, nesse espaço temporal de dois anos, tivesse várias opções de atividades (dentre elas, o estágio) para ser feita, não sendo obrigado a ficar o tempo integral na escola.

Assim, aos 18 anos, o estudante está habilitado a ingressar no Ensino Superior e na sua diversidade de opções que, por sua vez, são entidades privadas que recebem financiamento a partir de várias fontes como, por exemplo, taxas estudantis, projetos de pesquisas e geração de negócios (Eurydice, 2015a). Assim, pode-se afirmar que

A educação superior compreende vários certificados: 1) *higher education certificates*, diplomas e *foundation degrees*, correspondentes a cursos de um ou dois anos; 2) programas de graduação conducentes ao *honours degree*, geralmente com a duração de três anos, no caso de cursá-los em tempo integral, e que correspondem à maioria das matrículas; 3) programas de mestrado e doutorado. É relevante esclarecer que os marcos de Lisboa para a formação profissional europeia têm conduzido ao desenvolvimento da educação superior de ciclo curto, de modo que em 2003 já se contavam mais de 2,5 milhões de matriculados no continente (GOMES, 2008, p. 102).

Dados do ano de 2012, apontam que o Reino Unido possui o 2º maior quantitativo de alunos no Ensino Superior da Europa, ficando atrás apenas da Alemanha, seguido da França e Portugal, que está em 11º lugar, respectivamente apresentando 2,93, 2,49, 2,29 e 0,39 milhões de alunos, ao se levar em consideração o ensino público e o privado (PORDATA, 2015). Esse quantitativo de alunos encontra-se razoavelmente estabilizado ao longo dos anos, fato que pode ser comprovado a partir dos dados da UNESCO (2015a), no qual esse nível de ensino passou de 59% em 2004, para 59,8% em 2013, visto que a universalização do ensino primário e secundário já encontram-se bem próximo dos 100%, ou seja, 99,9% e 97,9, respectivamente, em 2013. Essa tendência de universalização dos níveis anterior ao superior, leva os estudantes a procurarem cada vez mais o acesso ao nível superior como demonstra os índices que apesar da pequena variação, apresentou crescimento.

A educação de adultos também é um tema que ronda o sistema educacional do Reino Unido e, por isso mesmo,

Fora do Ensino Superior, há uma gama grande e diversificada de programas de formação profissional destinados a preparar as pessoas para carreiras e empregos, fornecer habilidades específicas, um desenvolvimento contínuo para o trabalho, além de apoiar a progressão na carreira. Esses programas normalmente levam a qualificações no QCF⁶⁷. Uma proporção crescente de formação no local de trabalho é financiada pelos empregadores por meio de treinamento *in-company* e aprendizagem por instituições independentes. Os adultos que desejam melhorar suas habilidades básicas e, em particular, Inglês e Matemática, podem ter qualificações simples individuais, incluindo habilidades funcionais, GCSE e níveis A⁶⁸. Os acessos aos programas de Ensino Superior também estão disponíveis; estes são projetados especificamente para preparar os alunos adultos para o estudo no Ensino Superior. A comunidade oferece oportunidades de aprendizagem flexíveis, tanto para a aprendizagem formal como a não formal, incluindo oportunidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento cultural, além de oportunidades de aprendizagem e atividades de divulgação e apoio para pessoas que vivem em bairros desfavorecidos. Os principais provedores da educação e formação de adultos são instituições de Ensino Superior, que são corporações autônomas (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

A partir de então, pode-se depreender que a consequência desse sistema educacional, em que os níveis básicos estão praticamente equalizados e o nível superior apresenta alto índice de acesso, além de uma atenção com aqueles que tiveram os percursos escolares interrompidos, com uma gama de possibilidades em diversos cursos e programas, é um índice de empregabilidade elevado, como

⁶⁷ O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e das Qualificações e *Credit Framework* (QCF) existem lado a lado e estão organizados em torno de um mesmo sistema de nove níveis. Há um foco de aprendizagem ao longo da vida para os quadros. *Entry Level*, é o nível mais básico em termos de resultados exigidos, é subdividido em três subníveis, dos quais entrada 1 e entrada 2 são especificamente concebidos para apoiar os alunos que têm necessidades de habilidades básicas. (Eurydice, 2015a, tradução nossa).

⁶⁸ “Níveis A” estão disponíveis em uma ampla gama de assuntos e são as qualificações de entrada mais comum para os jovens que procuram a admissão ao Ensino Superior e também desempenham um papel importante na *accountability* das escolas e faculdades (Eurydice, 2015a).

pode ser visto nos dados apresentados pela OCDE, o que reforça a ideia de que para se ter alto índice de emprego é preciso ter investimento na educação:

A taxa de emprego do Reino Unido (para jovens de 15-64 anos) está em níveis recorde atingindo 72,6% no primeiro trimestre de 2015. No último trimestre de 2014 (o último período para os quais existem dados comparáveis), a taxa do Reino Unido foi bem acima da média da OCDE (65,9%), dos países do G7 (cerca de 68,9%) e da área do Euro (64,1%), mas ainda menor do que a da Alemanha e Japão. Ao longo dos dois anos até o primeiro trimestre de 2015, a Taxa de desemprego no Reino Unido caiu 2,3 pontos percentuais, cerca de duas vezes mais rápido que a Média da OCDE (OCDE, 2015g).

A teoria levantada até então de que a taxa de emprego varia de acordo com o que está sendo investido na educação permanece válida, seja em relação ao PIB, que não necessariamente precisa ser o maior do que o país vizinho para se ter bons índices educacionais, seja quanto a participação das empresas, ou ainda seja quanto ao investimento nos diversos níveis de educação de forma equilibrada, ou seja, seguindo a recomendação da OCDE, que é de se aumentar o valor investido por aluno a cada nível de estudo (primário, secundário e superior).

Comparativamente à França, que apresentou baixas taxas de desemprego, chegando a 10,3% como já citado, o Reino Unido apresentou, no mesmo período, uma taxa percentual bem menor que a média da OCDE, que é de 7%, sendo de aproximadamente 5,5%, metade da taxa francesa e bem próxima da alemã que é 4,7%, muito embora, apesar do otimismo e das recentes melhorias, a OCDE emitiu o primeiro alerta, visto que há uma mancha preta relativa à taxa de desemprego quanto aos jovens (15-24 anos), que é de 15,7% no primeiro trimestre de 2015 e encontra-se acima da média da OCDE, que é algo próximo de 15%, (OCDE, 2015e). O segundo alerta diz respeito a economia do Reino Unido, que apesar dos últimos resultados, a OCDE diz que “[...] o crescimento da produtividade tem sido baixo, e isso se reflete no baixo crescimento dos salários, colocando famílias de baixa renda em risco de pobreza” (OCDE, 2015e, tradução nossa), ou seja,

Embora o mercado de trabalho do Reino Unido tenha tido um bom desempenho em termos de crescimento do emprego e mantido o desemprego em baixa, a qualidade de diversos postos de trabalho é uma fonte de preocupação. O crescimento da produtividade, que já foi relativamente pobre antes da recessão, diminuiu ainda mais (OCDE, 2015e, tradução nossa).

Talvez como forma de impulsionar a elevação da qualidade dos postos de trabalho, que os índices de matrículas do ensino profissionalizante, quando comparado ao ensino secundário, tenham aumentado no Reino Unido, quando passou de 38,6% em 2004, para 43,8% em 2013, apesar de que

a relação professor x aluno, também tenha aumentado um pouco, pois passou de (18,1% para 18,4%) no ensino primário e de 15,3% para 15,9% no Ensino Médio, no período entre 2004 e 2013, respectivamente (UNESCO, 2015a).

O que se conclui, após a análise do Reino Unido é que apesar do destaque apresentado frente aos outros países, sendo uma nação cujos índices de empregabilidade apresentam-se tão bons quanto os da Alemanha, algo de preocupante ocorreu nos últimos anos, principalmente em relação ao desemprego dos jovens (15-24 anos). Essa situação é didaticamente ilustrável sob o ponto de vista de que problemas de variação de empregabilidade acontecem e vão continuar a acontecer em todas as nações. O que se faz necessário é perceber que medidas de combate efetivas e de forma mais rápida possível precisam ser tomadas, nos quais a educação tem forte influência. No caso do Reino Unido, o que denota-se é que ao mesmo tempo que isso ocorre, o sistema educacional reagiu com o aumento de matrículas no ensino profissionalizante, como forma de fornecer ao mercado de trabalho mão de obra qualificada e cobrir a demanda de desemprego.

A complexidade do Reino Unido, quanto a união de países, também precisa ser levada em consideração na hora da definição de estratégias ao combate do desemprego, por exemplo, visto que os desafios são multiplicados por quatro. Apesar disso, ele se destacou por ter o maior aumento no valor investido por aluno nos três níveis (primário, secundário e superior) quando comparado aos outros países aqui estudados. Outro fato interessante é o início da obrigatoriedade do ensino aos cinco anos, ou seja, o aluno começa mais cedo e termina mais cedo também, aos 16 anos, apesar de ter aumentado recentemente para os 18 anos. Nessa fase de adaptação, durante esses dois anos, como já foi mencionado anteriormente, os alunos têm a sua disposição algumas atividades intra e extra escolar, como forma de aprimorar seus conhecimentos, dentre eles o voluntariado, o estágio ou o trabalho propriamente.

2.4 SISTEMA EDUCACIONAL DE PORTUGAL

Após a análise dos sistemas educacionais da França, Alemanha e Reino Unido, inicia-se o estudo sobre Portugal, último país da Europa que será tratado neste estudo, antes de adentrar na realidade do Brasil. Dessa forma, pode-se dizer que o modelo atual da educação de Portugal foi

estabelecido inicialmente através da Lei nº 46 de 1986, e complementada a partir do acordo de Copenhaga/Bruges (2002), no que se refere ao Ensino Médio e com o tratado de Bolonha (1999), para assuntos relacionado ao nível superior. Portugal passou por alguns entraves na tentativa de atingir um sistema escolar de alto nível e segundo Ana Almeida e Maria Vieira, autoras da obra *A Escola em Portugal* (2006), esse processo de escolarização “[...] constitui um elucidativo exemplo dos sinuosos e, por vezes, contraditórios caminhos” (p. 27) que Peter Wagner e Jean-Baptiste Grasset, em seu estudo *Liberté et Discipline: les deux crisis de la modernité* (1996), chamam de projeto imaginado de modernidade, ou seja, um modelo ideal de educação no mundo atual.

Segundo as autoras acima, a escolarização na terra dos colonizadores brasileiros, também ocorreu de forma lenta, não uniforme e dependente dos interesses políticos que desde o século XIX, primeira República (1911), sucedem-se sem que a população possa perceber um resultado significativo na educação. Elas dizem que “A entrada tardia e rápida na modernidade escolar não se traduz portanto numa conversão unânime e linear do país aos seus desígnios: pelo contrário, nela coexistem assimetrias e diversidade, tensões e contrastes, [...]”. Somado é esse fato de ser lenta e paradoxal, o processo de escolarização deu-se seguindo uma lógica em que a população muitas vezes era alfabetizada, mas não passavam necessariamente pela escola e sim por abadias, conventos e pelas mãos dos chamados “mestre de coro, mestres-escola”, perdurando até meados do século XX. Para se ter uma ideia, a autora apresenta um quadro informando que em 1900, apenas 27% da população, com idade igual ou superior a 10 anos, era alfabetizada e em 2001, esse percentual sobe para 91% (ALMEIDA & VIEIRA, 2006, p. 28-29). Assim sendo, de uma forma geral, o sistema de ensino português se apresenta conforme a Tabela 16, ao se dividir em ensino pré-escolar, básico, secundário e superior, onde cada nível possui as suas especificidades que serão analisados a seguir.

Tabela 16: Sistema Educacional de Portugal

	Níveis	Etapas			Duração	Faixa Etária
Portugal	Educação Pré-escolar	Jardim de Infância (0-3 anos)		Creche (3-6 anos)	6 anos	0-6 anos
	Ensino Básico	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	9 anos	6-15 anos
	Ensino Secundário	Cursos de acordo com a área pretendida			3 anos	15-18 anos
	Ensino Superior	Universitário e Politécnico		Variável	Acima de 18 anos	

Fonte: Criada a partir da Lei nº 46/1986 e EURYDICE (2015b).

Dessa forma, ao se analisar, a realidade de Portugal, no contexto da União Europeia – UE, do ensino básico, secundário e mais especificamente do ensino técnico-profissional e superior, como figura a escolarização desta nação perante a UE-15, que são os 15 maiores países da Europa? Será que há uma realidade também próxima do contexto brasileiro ou acompanha o desenvolvimento de nações como a Alemanha, França e Reino Unido? Quanto as duas primeiras questões, Almeida e Vieira (2006, p. 43), apresentam vários quadros que procuram esclarecer esses pontos. Segundo a dupla de autoras, há diferenças claras entre as regiões e entre os sexos, onde “De uma forma genérica, as regiões do Sul (abrangidas pela Grécia, Espanha, Itália e Portugal) e as tidas como periféricas (Irlanda), ostentam níveis de escolarização mais baixos do que os territórios do Centro e Norte europeus”. Quanto aos países do Centro e do Norte (Bélgica, Dinamarca, Alemanha, França, Luxemburgo, Holanda, Áustria, Finlândia, Suécia e Reino Unido) tem a procura pelo Ensino Médio, sendo o técnico-profissionalizante, a preferência entre os alunos, representando 70% na Áustria e na Holanda, diferentemente de Portugal que apresenta apenas 28%. Elas finalizam ao dizer que “[...] em todos os indicadores apresentados, Portugal destaca-se pela negativa, ostentando os mais baixos níveis de escolaridade da Europa dos 15. Certamente congruente com a lentidão com que o processo de escolarização ocorre [...]”. Mas nem tudo é negativo, visto que o país se destaca quando se trata do Ensino Superior, visto que apresenta taxas de frequência para alunos com 20 anos, bem acima da média (34% para os homens e 25% para as mulheres), de países como Dinamarca, Alemanha, Áustria e Suécia, demonstrando ser esse o foco dos últimos anos de Portugal (ALMEIDA e VIEIRA, 2006, p. 44). Ou seja, os dados revelam que após ter alcançando níveis relativamente satisfatório quanto os níveis mais baixos (primário e secundário com 95% aproximadamente), Portugal volta sua atenção para o Ensino Superior, visto que elevou sua taxa de matrícula de 55,7(2005) para 65,9% (2013) (UNESCO, 2015a).

Em Portugal, a educação é gerida pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), ou seja, “[...] é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, promover, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo e científico e tecnológico, articulando-as com as políticas de qualificação e formação profissional” (Eurydice, 2015a), seguindo os parâmetros definidos na Lei nº 46 de 1986, que trata das Diretrizes e Bases da educação de Portugal. Ou seja, similarmente ao sistema Francês, que tem no Estado a base para o desenvolvimento de sua educação, Portugal se pauta nesse mesmo eixo para seu crescimento educativo.

Ao retornar a análise da Tabela 14, percebe-se que a criança só inicia sua vida acadêmica compulsoriamente aos seis anos de idade e vai até os 18, visto que antes disso ele está facultativamente sob os cuidados da família, apesar da existência da Lei nº 85 de 2009, que universalizou a educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos cinco anos de idade, ou seja, a criança pode estar na escola a partir dessa idade, apesar de, somente aos seis anos, ser obrigatório o seu ingresso em um estabelecimento educacional, seja ele público ou privado. Nessa concepção,

A rede nacional de educação pré-escolar é constituída pela rede pública e pela rede privada. À rede pública pertencem os estabelecimentos de educação pré-escolar do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Da rede privada fazem parte os estabelecimentos com e sem fins lucrativos - instituições do ensino particular e cooperativo, no primeiro caso e, no segundo, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) (Eurydice, 2015a).

Os dados da PORDATA (2015) mostram que, desde 1961, o número de estudantes na educação pré-escolar vem crescendo, enquanto que a taxa de natalidade do país vem se comportando de maneira inversa, ou seja, decrescendo. Dessa forma, em 1961 o número de estudantes nesse nível de ensino era de aproximadamente 6.500 alunos, ao passo que aumentou até 2011, quando apresentou 276 mil alunos, paralelamente à taxa de natalidade que passou de 3,2 para 1,35, no mesmo período. Entre 2011 e 2013, uma modificação: a taxa de natalidade caiu para 1,21, enquanto o número de estudantes também apresentou uma queda, chegando a 266 mil alunos em 2013. A consequência disso, na primeira situação, é que a taxa real de alunos matriculados nesse nível de ensino subiu consideravelmente e, em 2013, atingiu a marca de 88,5%, contra 0,9% de 1961, ou seja, cada vez mais os alunos entre zero e seis anos estão frequentando as instituições escolares. Já no segundo período, a queda no número de matrícula acompanhou a queda da taxa de natalidade, isso deve-se ao quadro educacional que já está próximo da estabilização total (100%) e dessa forma, a tendência é que se a taxa de natalidade vier a subir o número de matrículas sobe e, contrariamente, se cair a taxa de natalidade, cairá a taxa de matrículas.

Outro motivo que pode ter ocasionado essa diminuição no número de matrículas entre 2011 e 2013 é a crise financeira, já citada quando tratado dos países anteriores, que fez com que o quadro emigratório (permanente⁶⁹ e temporário⁷⁰) tenha aumentado substancialmente desde 2009, visto que os

⁶⁹ Pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou com a intenção de residir noutro país (PORDATA, 2015).

cidadãos estão a procurar outras possibilidades de vida em outros países. Assim sendo, em 2009, houve aproximadamente 17 mil emigrações permanentes, contra 53,7 mil de 2013, onde o maior aumento deu-se entre 2010 e 2011, no qual 20 mil pessoas deixaram em definitivo o país e, entre elas, destacam-se aproximadamente seis mil jovens na faixa etária de 15 anos. Da mesma forma, porém não tão preocupante (por tratar-se de cidadãos que retornam), houve também um crescimento da taxa de emigração temporária, visto que em 2011 houve quase 57 mil e em 2013, 74 mil pessoas que saíram de Portugal, mas com a intenção de voltar um dia (PORDATA, 2015).

Em relação ao ensino básico, especialmente quanto ao 1º ciclo, Portugal apresenta uma universidade de acesso, ou seja, possui uma taxa de escolarização real de 100% de suas crianças (6 anos) matriculadas desde o ano de 1981, apesar que

O sistema educativo português apresenta-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento, dado os níveis de cobertura da população que é capaz de proporcionar quer dos pontos de vista quantitativo (taxa de frequência) quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e na aquisição dos diplomas) (ANTUNES, 2004, p. 191).

Ou seja, a autora alerta que a medida que os alunos entram no 2º e 3º ciclo, bem como no ensino secundário, essa taxa decai consideravelmente, ilustrando assim, um típico caso de evasão, no qual poderá ser motivo de estudos futuros. Ao fazer o levantamento dos dados no portal do PORDATA, constatou-se que a partir de 1981, o 2º ciclo já apresentava uma taxa de 41,1%, o 3º de 26,2% e o secundário de 12,4%, confirmando-se o que a autora havia mencionado. Atualmente, a evasão diminuiu, mas ainda apresenta essa queda, ou seja, em 2013 o 2º ciclo contava com 91,9%, o 3º com 87,5% e o secundário com 73,6% (PORDATA, 2015).

Por sua vez, “O ensino secundário está na ordem do dia, tanto em Portugal, como em outros países da Europa e em outros continentes, como uma área crítica das políticas públicas” (AZEVEDO, 2000, p. 18). Apesar disso, após a análise quanto ao investimento por aluno (em PPP) dos países aqui estudados (França, Alemanha, Reino Unido e Portugal), percebeu-se que esse nível de ensino não recebeu grande atenção por parte das autoridades educacionais, visto que dentre esses, a França e o Reino Unido apresentaram os menores investimentos quando comparado aos seus próprios níveis

⁷⁰ Pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou, com a intenção de residir noutro país por um período inferior a um ano. Excluem-se desta situação as deslocações com carácter de: turismo, negócios, estudo, saúde, religião ou outro de igual teor (PORDATA, 2015).

primário e superior. Assim, quanto ao Reino Unido, o ensino primário apresentou um crescimento de 3,8 mil dólares, o superior de 3,5 mil e o secundário de apenas 2,9 mil dólares por aluno, entre 2004 e 2011. A França apresentou um crescimento de 3 mil no superior, 1,7 no ensino primário e 1,6 no secundário, também no mesmo período. Quanto a Alemanha e Portugal, estes apresentam no ensino primário uma taxa de crescimento em relação ao período 2006-2011 (Alemanha) e 2004-2012 (Portugal), de 1,9 mil e 1,1 mil dólares por aluno, respectivamente.

Quanto ao ensino secundário, da mesma forma do primário, apresentou um crescimento de 2,8 mil (Alemanha) e 2,1 mil (Portugal) dólares por criança. Os dados do Nível Superior não estavam disponíveis para Alemanha em nenhum período e no caso de Portugal houve um crescimento equivalente a 2,8 mil dólares. Ou seja, dentre esses países, o que apresentou o maior crescimento em todos os níveis, foi o Reino Unido, apesar de que nem sempre seguiu a recomendação da UNESCO, que diz que a despesa por aluno deve aumentar com o nível de ensino. Entre 2004 e 2011, isso só aconteceu nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2011. Entre 2007 e 2010, o nível que recebeu maior investimento por aluno foi o secundário, tendo, o superior apresentado, entre 2008 e 2010, um índice menor que o nível primário. Essa situação não difere muito da realidade de Portugal no qual, entre 2004 e 2011, apresentou maior investimento no nível secundário, com exceção do ano de 2007, que o superior foi um pouco maior (UNESCO, 2015a). Apesar disso, Azevedo (2000) diz que “A crise por que passa o ensino e a formação de nível secundário em Portugal não difere, nos seus elementos estruturantes, da grande crise que este nível de ensino e de formação atravessa, no início do séc. XXI, em grande parte do mundo” (Ibidem). De acordo com o ano em que o autor fez essa afirmação (2000), o que depreende-se, a partir dos dados coletados, é que Portugal e os demais países aqui estudados têm feito um esforço para sair desta crise do ensino secundário citada pelo autor. Como se percebe, Portugal ampliou suas possibilidades de formação neste nível de ensino, conforme pode ser visto abaixo e assim, de uma forma geral, o ensino secundário em Portugal

[...] tem a duração de três anos e está organizado segundo formas diferenciadas de acordo com objetivos diferentes, sejam eles centrados no acesso a estudos pós-secundários ou na preparação para a vida ativa. Este nível de ensino e de formação corresponde a três anos letivos e compreende diferentes tipos de cursos (Decreto-Lei n° 139/2012, de 5 de Junho):

Percurso de Educação e Formação	Anos de Escolaridade	Idade
Cursos científico-humanísticos	10.º, 11.º, 12.º	15-18

Cursos profissionais

Cursos vocacionais

Cursos artístico especializados

Ensino recorrente

Adultos

- Os cursos científico-humanísticos são vocacionados para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior;
- Os cursos com planos próprios são cursos com planos de estudo específicos oferecidos por algumas escolas particulares e sujeitos a aprovação pelo serviço competente do Ministério da Educação e Ciência;
- Os cursos artísticos especializados são vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos (música) ou orientados na dupla perspetiva [*sic*] da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos (artes visuais, audiovisuais e dança).
- Os cursos profissionais e os cursos vocacionais são orientados para a qualificação profissional dos alunos no sentido de ingressarem na vida ativa, permitindo-lhes também o acesso ao prosseguimento dos estudos;
- Ensino recorrente – direcionado para adultos que não completaram este nível de ensino na idade regular de escolarização (Eurydice, 2015a).

Apesar da segmentação das possibilidades do ensino secundário e da possibilidade do estudante se especializar nos cursos, Azevedo (2000) diz que o que está acontecendo é exatamente o inverso e que esse não é um problema apenas de Portugal, segundo ele

A desespecialização que tem ocorrido no ensino e na formação de tipo técnico e profissional tem sido muito acentuada. Países como a Dinamarca, a Suécia, a Itália, a Finlândia, a França, a Noruega e Portugal, reduziram o leque de especializações em processos de reforma que se produziram ao longo dos anos noventa (AZEVEDO, 2000, p. 26-27).

A respeito da passagem do aluno do nível secundário para o Ensino Superior, Azevedo (2000, p. 293) diz que “Em Portugal, desde 1989, após a frequência de um curso tecnológico de uma escola secundária ou de um curso de uma escola profissional, os jovens podem candidatar-se ao Ensino Superior, prosseguir estudos ou procurar trabalho”. Dessa forma, quanto ao Ensino Superior português, no qual já foi citado neste capítulo como um diferencial do quadro educacional do país, este segundo Almeida e Vieira (2006), apresenta-se com destaque frente a outras nações da União Europeia mais desenvolvidas como Alemanha, Suécia, Dinamarca e Áustria. Este nível de ensino está estruturado de acordo com os princípios do acordo de Bolonha (1999), da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), no qual coexistem dois sistemas chamados de binários: o ensino universitário⁷¹ e o politécnico⁷², nos quais cada um possui

⁷¹ O ensino universitário é caracterizado por ser um tipo de ensino mais académico e menos profissional. É orientado para a oferta de formações científicas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação e a criação de conhecimento, garantindo uma sólida preparação cultural e científica, conferindo uma formação técnica que permite aos alunos o exercício de todos os tipos de atividades culturais e profissionais, fomentando neles

suas finalidades específicas, além de poder ser financiados pelo setor público, privado ou por cooperativas (Eurydice, 2015a). Do ponto de vista do aluno, o sistema binário amplia suas possibilidades de acesso ao nível superior, assim como ocorre com o sistema Dual na Alemanha em relação ao ensino secundário, aumentando dessa forma, as taxas relativas a esse nível de ensino.

Como perceber-se, apesar do esforço empreendido pelo país, nos níveis secundário e superior, a fim de que os estudantes possam se capacitar e conseguir acesso ao mercado de trabalho da maneira mais eficiente possível, a economia do país, em virtude da crise financeira que se espalhou por toda a Europa, não reagiu na mesma proporção, como pode ser percebido no quadro de desemprego apresentado na Figura 15.

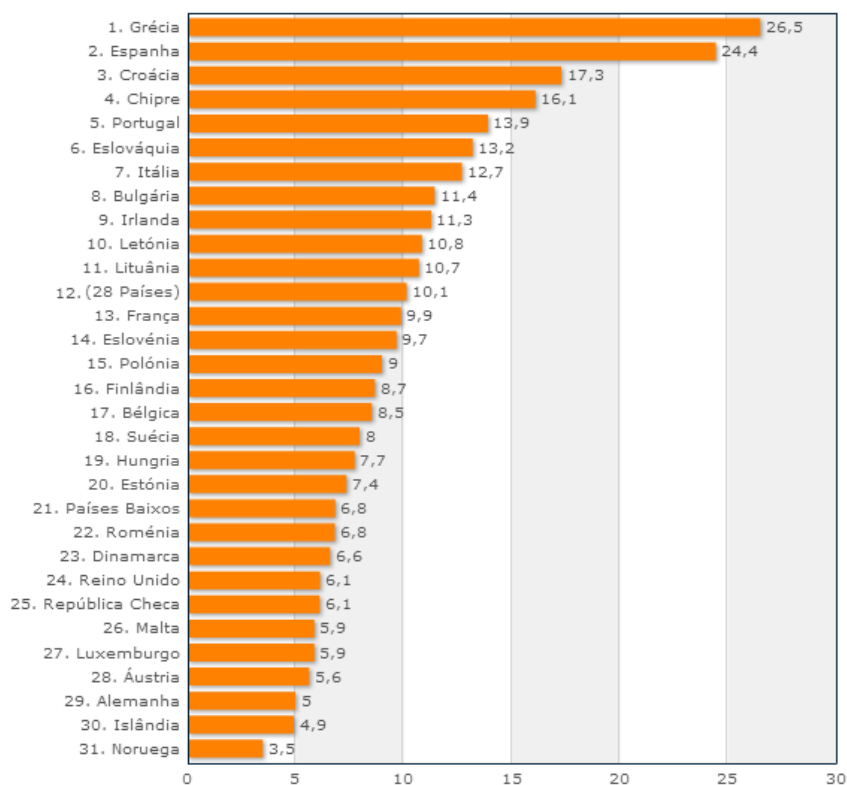


Figura 15: Taxa de desemprego na Europa dos 15 aos 74 anos – 2014

Fonte: PORDATA (2015).

o desenvolvimento da análise crítica, assim como competências a nível da conceção [sic] e da inovação. É ministrado em universidades, institutos universitários e demais instituições de ensino universitário (Eurydice, 2015a).

⁷² O ensino politécnico, concentrado especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, é orientado por uma perspectiva [sic] de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática tendo em vista o exercício de atividades profissionais. É ministrado em institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico (Eurydice, 2015a).

A partir da análise da Figura 15, pode-se imaginar que esse quadro de desemprego deve ser significativo para as definições das reformas políticas educacionais em cada um desses países. Como foi dito anteriormente é interessante que essas nações estejam suficientemente preparadas para agir diante das oscilações que podem ocorrer em seus índices de desemprego. Para tanto é preciso ter um quadro educacional, político, econômico e social equilibrado para poder ter margem de mudanças no segmento que for necessário para que aconteça o reequilíbrio do sistema.

O gráfico não deixa dúvidas sobre o *ranking* do desemprego na Europa e demonstra a atual situação de Portugal quando comparado às outras nações, da mesma forma que os dados levantados, anteriormente, retratam o esforço que os países citados vêm demonstrando para combater essa realidade nociva para o desenvolvimento de um país. A educação entra como um dos elementos fundamentais nessa batalha social, apesar de que não se pode esquecer das demais políticas públicas, já citadas no Capítulo I.

Dessa forma, para Martins

O conhecimento e o debate sobre a mudança social ocorrida nas últimas décadas nas sociedades contemporâneas (europeias) tiveram como um dos seus fios mais determinantes, nessa malha de elementos e contextos de difícil aclaração, a educação e as qualificações das populações nacionais e da União Europeia no seu todo (MARTINS, 2012, p. 197-198).

De acordo com a recente pesquisa realizada pela autora, que denota a importância do processo educacional para o jovem, quando ele é excluído desse processo, deixa de participar de outros tantos, como o social, o político, o cultural e econômico. Quanto a forma de organizar o currículo de cada país, apesar dos diversos modelos apresentados, percebe-se um certo isomorfismo entre os países apresentados, seja quanto a obrigatoriedade do ensino e sua variação etária, seja quanto ao financiamento ora da entidade pública, ora da privada, ora de ambos e apesar dessa tentativa de fazer diferente, eles acabam por se encontrar em um dado não desejado: o desemprego, que guardada as devidas proporções e realidades, é um fato que preocupa os países de uma forma geral e deixa os governantes e os organismos internacionais de monitoramento (OCDE, UNESCO) sempre em alerta.

Segundo a OCDE (2015d, tradução nossa) “O emprego deve continuar a crescer muito lentamente na área da OCDE para fechar o fosso de desemprego induzido pela crise [...], atingindo 6,6% no final de 2016”. Ou seja, esse assunto, tem-se demonstrado, por parte das autoridades que

tratam da educação a nível mundial, uma preocupação latente quanto aos níveis de empregabilidade dos países, no qual Portugal não fica de fora. Muito pelo contrário, apresenta um quadro cujo nível de desemprego é um dos maiores, quando comparado aos outros países da UE (ver Figura 15), muito embora esteja demonstrando uma recuperação, visto que apresentou uma queda dessa taxa entre 2013 e 2014, passando de aproximadamente 17% para 13,9% que representa a força de trabalho do país sem emprego, apesar dessa taxa estar muito acima da meta indicada pela OCDE, que é de atingir 6,6% até 2016 e, além disso, “[...] os dados mais recentes sugerem a possibilidade de uma desaceleração nesta recuperação. Embora seja muito cedo para dizer, isso pode ser um dado circunstancial que indica que a recuperação econômica será fortalecida mais tarde, em 2015 e 2016” (OCDE, 2015d, tradução nossa). Quanto a taxa de desemprego dos jovens (entre 15-24 anos), esta apresenta-se muito elevada, apesar que, desde 2013, também apresenta um decaimento, passando de 40% para 33% no segundo semestre de 2014 (Ibidem).

Portanto, ao concluir o estudo sobre Portugal, percebe-se que trata-se de uma nação que possui taxas de escolarização relativamente satisfatória, destacando-se quando trata-se do Ensino Superior, mas que ainda precisa melhorar seu investimento por aluno em todos os níveis de ensino, visto que são baixos para a realidade em na qual encontra-se alocada, a Europa. Por sua vez, seu índice de desemprego encontra-se em níveis altos, o que nos faz retomar a teoria da proporcionalidade entre o investimento na educação *versus* o desemprego. Em momentos de crise, de cortes orçamentários, percebe-se que os governantes retiram a parcela destinada à educação, com o objetivo de cobrir outros setores que entende-se ser mais emergencial, imaginando dessa forma minimizar o problema, quando na realidade, pode está apenas adiando um problema ainda maior: a dissiminação do desemprego.

Dessa forma, ao analisar a realidade da Europa, em especial a França, Alemanha, Reino Unido e Portugal, daremos início ao estudo da realidade brasileira e suas novas políticas educacionais, que já foram debatidas no Capítulo I e II. A partir de agora, será dado ênfase aos dados mais empíricos, assim como foi feito com os países recém citados.

3 A REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL

Após a apresentação sobre as políticas educacionais, especialmente quanto a expansão e democratização do acesso à educação, no Capítulo I e, em seguida, sobre o que regula o sistema educativo brasileiro, no Capítulo II, é importante apresentar o funcionamento e a estrutura desse sistema quanto aos seus níveis, etapas e duração dos cursos, bem como da faixa etária dos seus alunos. Assim, a Tabela 17 resume, como se distribui o Sistema Educacional do Brasil, para que se perceba, de forma comparativa aos já citados, as primeiras particularidades deste país.

Tabela 17: Sistema Educacional do Brasil

	Níveis	Etapas	Duração	Faixa Etária	
Brasil	Educação Básica	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)	5 anos	0-5 anos
		Ensino Fundamental		9 anos	6-14 anos
		Ensino Médio		3 anos	15-17 anos
	Educação Superior	Graduação e Pós-Graduação		Variável	Acima de 18 anos

Fonte: Brasil - Criada a partir da Lei nº 9.394/1996.

No início deste capítulo, foi falado das variáveis necessárias ao bom andamento do sistema educacional, onde iniciavam com criação das **políticas** educativas, indo até o uso do sistema pelos alunos. Porém, para que tudo isso funcione de modo eficiente, o financiamento voltado à educação, citado em todos os países analisados e posto como teoria para o melhoramento do quadro de desemprego inclusive, precisa ser proporcional às necessidades daquele país. Não que esses recursos estejam proporcionalmente ligados à qualidade educacional de um país, mas precisam sim ser adequados a tal realidade, ou seja, não significa que quem tenha o menor PIB, possua o pior sistema educacional, tão pouco o contrário se faz verdadeiro. A exemplo disso, pode-se citar o caso do financiamento voltado à educação no Brasil nos últimos anos. Segundo a UNESCO (2015a), a porcentagem do PIB brasileiro destinado à educação vem aumentando continuamente, passando de 4% em 2004, para 6,3% em 2012, valor superior aos países aqui estudados: França (5,6% para 5,5%, entre 2004-2012), Alemanha (4,3% para 4,8%, entre 2006-2011), Reino Unido (5% para 5,8%, entre 2004-2011) e Portugal (5% para 5,1%, entre 2004-2011).

Esses valores diferem ligeiramente quando comparado aos dados fornecidos pelo Banco Mundial (2015), como pode ser percebida a partir da Figura 16, mas que continuam a representar a realidade desses países. Ou seja, esses dados denotam o mesmo comportamento dos dados da UNESCO (2015a), onde países que já possuem um quadro educacional relativamente equalizado, entre os diversos níveis de ensino, regulam a porcentagem do PIB voltados à educação conforme a necessidade, ora aumentando, ora baixando, ao passo que o Brasil, enquanto nação em desenvolvimento, apresenta um PIB crescente, visto que necessita de um montante de **recursos** cada vez maior para cobrir e equalizar o seu *déficit* educacional. Ou seja, a população ainda não foi atendida por completo, nem em quantidade, nem em qualidade. A título de comparação, enquanto no Brasil, a expectativa de anos de estudo do aluno é de 15,3 anos, na França é de 16, no Reino Unido é 16,2 e na Alemanha e em Portugal de 16,3 (MUNDIAL, 2015b), mostrando mais uma vez que o desenvolvimento educacional não está diretamente relacionado, somente, aos recursos.

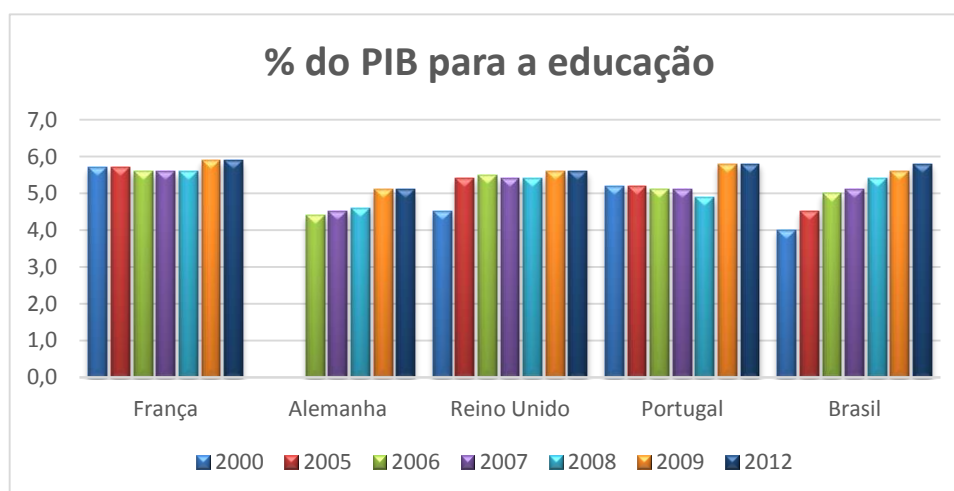


Figura 16: Porcentagem do PIB destinados à educação
Fonte: Banco Mundial (2015b).

Ainda em se tratando de recursos e aliado a essa questão financeira, vem os novos recursos educacionais, que em tempos atuais e com o avanço da tecnologia, em especial a internet, ampliaram sua atuação com o advento, através da nova LDB, da educação a distância, que espera-se que tenha surgido para contribuir com a educação brasileira. Por fim, vem o agente-chave de todo esse sistema: os **alunos**, que são a mola-mestre dessa engrenagem e maiores interessados, ou pelo menos deveriam ser, ora pela motivação que cada aluno precisa ter para o seu autodesenvolvimento, ora pelo interesse do Estado em fazê-lo crescer.

Conclui-se assim, a relação existente entre os termos em destaque nos três parágrafos anteriores: política, recursos e alunos e, assim, metaforicamente, da mesma forma que uma máquina para funcionar precisa de engrenagens muito bem ajustadas, além de, como já foi dito anteriormente, precisam estar “azeitadas”, ou seja, há de existir um elemento neutro que possa contribuir para que essas engrenagens nunca parem de funcionar. A esse elemento, chamaremos de motivação, ou como a UNESCO chamou em seu *Relatório de Monitoramento Global de EPT* (2015b) de “mais compromisso” (p. 46). Esse termo necessita estar presente próximo a todos os envolvidos, desde o momento da criação das políticas, na destinação e, principalmente, utilização dos recursos, bem como junto aos alunos, para que tenham maior interesse e dedicação com os estudos.

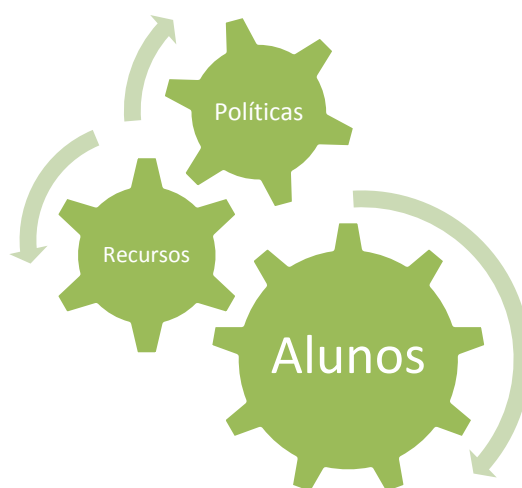


Figura 17: Relação Políticas x Recursos x Alunos.
Fonte: elaboração própria.

Ao analisar a relação entre esses três elementos, pode-se correlacionar com os sistemas educacionais já definidos por Lalande (1960) e perceber a contribuição dos sistemas escolares para a sociedade, apresentado por José Augusto Dias, em sua obra *Sistema Escolar Brasileiro* (1998b). Para este último autor, os contributos correspondem a:

Melhoria do nível cultural da população: Na medida em que aumenta o número de egressos das escolas, cresce a média de escolaridade da população, bem como se modifica o seu estilo de vida, com o aparecimento de novos interesses, novos valores, novas aspirações. Disso resulta uma potencialidade mais alta da população em todos os aspectos da vida social.

Aperfeiçoamento individual: O indivíduo de maior escolaridade adquire a capacidade para uma vida mais significativa e dinâmica, com uma visão mais ampla do mundo. Portanto, também do ponto de vista de cada indivíduo o sistema escolar tem uma contribuição

decisiva, como fonte de capacitação para uma vida mais plena, para uma maior realização pessoal.

Formação de recursos humanos: No mundo atual, assume caráter de grande significação a contribuição do sistema escolar para o mercado de trabalho, através da qualificação de trabalhadores para os vários setores da economia. O crescimento econômico exige sempre maiores proporções de pessoas com variados níveis de qualificação. A educação pode ser considerada como um investimento de alta rentabilidade, individual e social, justamente porque o crescimento econômico depende da existência de recursos humanos apropriados e, por outro lado, quanto melhor a preparação das pessoas, melhores são suas oportunidades de trabalho.

Resultados de pesquisas: Uma considerável proporção das atividades de pesquisas é realizada dentro das universidades, onde professores e estudantes se empenham em investigações nos mais variados campos do conhecimento. No Ensino Superior a pesquisa é considerada como atividade inerente ao exercício do magistério. Muitas das contribuições importantes para a sociedade no campo do conhecimento científico provêm da atuação dos professores universitários (DIAS, 1998b, p. 4).

A educação gera contributos que podem possibilitar, desde a elevação do nível escolar do indivíduo, com a conseqüente mudança de vida do aluno, até o melhoramento dos níveis de pesquisa de um país, ou ainda de forma mais positiva, aquela ser um acontecimento sucessivo desta. Assim, infere-se que para o bom desenvolvimento de uma sociedade, deve haver um aumento constante do número de pessoas capacitadas, ou seja, de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, para que haja um crescimento pessoal e, por conseguinte, coletivo da nação, com o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Para se alcançar esse sistema que pode gerar contribuições como citado anteriormente, torna-se interessante o relacionamento entre os pontos levantados por Dias (1998b) e pelo que foi demonstrado através da Figura 17. São elementos que estão interligados e que se fazem essenciais para o bom andamento de uma escola. Dias (1998b, ainda esclarece que o sistema escolar pode ser dividido na dimensão vertical, com a progressão natural na qual os alunos passam em seus diversos níveis, com o devido acompanhamento em cada fase, além da dimensão horizontal, que se traduz nas modalidades de ensino, ou seja para atender a área de interesse do aluno ou a necessidade do mercado. Por fim, ele deixa claro que um sistema escolar, que funciona de forma plena, deve apresentar as seguintes características:

- a) Do ponto de vista dos *inputs*:
 - 1 Entrada de recursos financeiros em quantidade suficiente para manter o sistema em plena atividade
 - 2 Recrutamento de pessoal em número e qualidade adequados para os diferentes postos

3 Admissão de alunos de maneira a que não houvesse falta, nem excesso de vagas, com atendimento de 100% da clientela na idade certa.

b) Do ponto de vista do processo:

1. Currículos e programas constantemente atualizados, em função nas necessidades individuais e sociais;

2. Pessoal – em especial pessoal docente – com qualificação adequada às suas atribuições

3. Índices satisfatórios de desempenho dos estudantes, respeitadas as diferenças individuais; ausência de evasão e repetência.

c) Do ponto de vista dos *outputs*:

1. Formação de profissionais de vários níveis em quantidades adequadas às necessidades sociais;

2. Desenvolvimento cultural da população em nível suficiente para que cada indivíduo pudesse expressar-se, oralmente ou por escrito, com fluência e elegância e usufruir nosso patrimônio artístico e cultural

3. Suficiente orientação individual no sentido do emprego dos próprios recursos para fruição de uma vida plena (op. cit., p. 4-5).

Importante esclarecer que essa é apenas mais uma teoria dos Sistemas Escolares, defendida por Dias (1998b), Ribeiro, Q. (1968, 1978) e tantos outros, que não necessariamente deve ser adotada e tomada como única e verdadeira para uma análise profunda de uma organização. A análise de uma escola, sob o ponto de vista organizacional, levantada por Lima, por exemplo, em sua obra *Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública* (1998) é outra possibilidade de análise que, sem dúvida, será levada em consideração no decorrer dessa tese.

Assim, almeja-se que um sistema escolar pleno, onde tanto os elementos apresentados por Dias (1998b), como os modelos organizacionais estudados por Lima (1998), estejam livres de qualquer interesse político que desconfigure o bom andamento destes preceitos e que cuja meta seja tão efetiva quanto a teoria, de forma que este seja o rumo no qual a sociedade atual procure migrar, independentemente da raça ou posição social dos sujeitos envolvidos. Tem nas ações dos organismos internacionais, que pregam o desejo pelo desenvolvimento da sociedade e respectivamente na educação da população, seja a UNESCO, UNICEF, OCDE, ou Banco Mundial, a indicação de preocupar-se ou tentar garantir o atingimento dessa meta: educação para todos.

Dito isto, ao retornar para a análise do sistema educacional brasileiro, quanto aos seus níveis de ensino e tomando por base o relatório *Educação para Todos no Brasil 2000 – 2015* (UNESCO, 2015c), será iniciado a análise pelo ensino pré-escolar, ou seja, para crianças de zero a 5 anos de idade, seguido pelo fundamental, médio e superior.

Assim sendo, ao iniciar a análise dos primeiros anos de educação da criança (0-5 anos), formado pelo grupo da creche (0-3 anos) e da pré-escola (4-5 anos), percebe-se uma lenta evolução no

primeiro grupo que passou de 10,6% (2001) para 21,2% (2012), ao passo que o segundo grupo cresceu um pouco mais, pois aumentou de 55% (2001) para 78,2% (2012), por sua vez, quando se trata do ensino fundamental (6-14 anos), este anda bem próximo da universalização do acesso, nos moldes dos países europeus citados acima, pois passou de 93,3% (2001) para 98,2% (2012) (UNESCO, 2015c). Esse crescimento se solidificou com a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, que tornou obrigatório, aos 6 anos de idade, a matrícula nessa etapa do ensino básico (ver Figura 18).

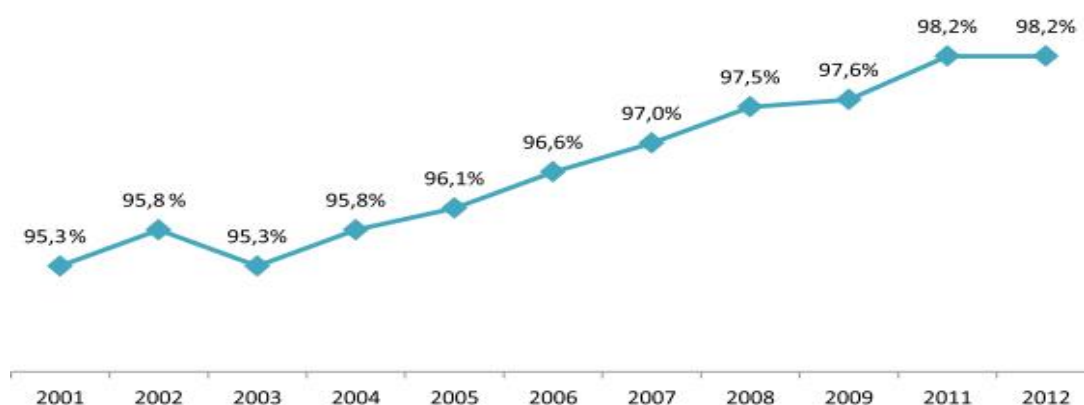


Figura 18: Frequência escolar para a população de 6 - 14 anos.

Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, UNESCO (2015c).

A universalização de um nível do sistema educacional, especialmente o fundamental, é significativo pois representa uma expectativa de melhoramento, apesar da evasão existente naturalmente, nos níveis seguintes do sistema de ensino (médio e superior). Assim, ao se analisar a taxa de frequência dos jovens, em idade para o Ensino Médio (15-17 anos), etapa ainda do ensino básico brasileiro, esta passou de 81,1% (2001) para 84,2% (2012), apesar de que o máximo registrado fora 1(um) ano antes, quando bateu a marca de 85,2% e paralelamente a isso, também cresceu a taxa de alfabetização para jovens de 15 anos ou mais, ou seja, passou de 87,6% (2001) para 91,3% (2012) (UNESCO, 2015c).

Dessa forma, não se pode deixar de citar também, além da taxa de frequência dos estudantes, a taxa de matrícula, ou seja, será que tal qual a frequência, também houve um aumento do número de alunos inscritos nos diversos níveis da educação brasileira? Quanto a isto, o relatório da Unesco,

Educação para Todos (2000-2015) é claro quando afirma que, quanto ao nível fundamental, houve uma redução de matrículas entre 2000 e 2013, de 6,6 milhões de jovens e isso

“[...] pode ser explicada por dois fatores que ocorreram simultaneamente: a redução da população dessa faixa etária em decorrência da mudança na taxa de natalidade no país, fato que já vinha acontecendo desde os anos 1960; e o esforço dos sistemas educacionais na implementação de iniciativas que reduzissem a distorção idade-ano, que, em 2001, era de 35,3% e em 2012 reduziu-se para 22% (UNESCO, 2015c, p. 27).

Quanto ao primeiro fator (redução da natalidade), cuja hipótese, para a variação do número de matrículas no fundamental, já havia sido levantada ainda Capítulo I e que teve Durham (2010) como defensora dessa realidade, também foi exposta nesse capítulo III, quando foi citado o caso de Portugal. Por sua vez, quanto ao segundo fator (distorção entre o ano e a série do aluno), que é uma nova proposição levantada e que também precisa ser ajustada e reduzida, além de precisar se relacionar com a frequência escolar, de forma que se tenha cada vez mais alunos regularizados e frequentes de acordo com a série adequada à sua idade.

Dessa forma, conclui-se que os dados apresentados do ensino básico (creche, pré-escola, fundamental e médio), associado ao crescimento da porcentagem do PIB voltado à educação, conforme ilustrado na Figura 16, denotam um crescimento educacional real no Brasil, nos últimos 10 anos, que vem a contribuir para elevá-lo também a uma posição de destaque no cenário econômico mundial. Segundo o Instituto de Pesquisa e Relações Internacionais (IPRI) (2015), o Brasil alcançou a 7º posição no *ranking* mundial das maiores economias, quando medido o PIB-PPP, ou seja em relação ao poder de compra, no qual deverá permanecer até pelo menos 2020, por sua vez a França perde dois lugares, chegando a 10º posição, a Alemanha permanecerá em quinto, o Reino Unido subirá para 9º e os dados de Portugal não foram disponibilizados.

Apesar desse esforço em melhorar as taxas educacionais do país, ainda há um desequilíbrio entre os recursos que são distribuídos para os respectivos níveis de ensino. Como já foi dito anteriormente, a UNESCO (2015b) recomenda que haja um aumento crescente do valor investido por aluno, à medida que ele vai se graduando e passando de um nível à outro. Assim, no Brasil, os investimentos foram os seguintes entre 2004-2012: no nível primário passou de \$1.282,30 para \$3.292, no nível médio de \$1.156,40 para \$3.545,60 e no superior de \$3.270,50 para \$4.154,50 (UNESCO, 2015a) e com isso, percebe-se que, em 2004, a recomendação citada não era uma realidade, pois os alunos do Ensino Médio possuíam um investimento menor que os do ensino

primário, mas que foi corrigido a partir de 2007. Outro fato que deve ser levado em consideração e que contribuem para a qualidade das aulas é a relação entre o número de professores e de alunos em sala de aula. A relação apresentou uma leve melhora no ensino pré-primário (18,3 - 2004 para 17,1 - 2013) de alunos por professor e no primário (21,4 para 21,1) no mesmo período, apesar de ainda encontrar-se muito distante da relação existente na Alemanha, mas bem próxima das taxas da França, Portugal e Reino Unido quanto ao pré-primário, mas ainda distante quanto a taxa do primário, fato que se reforça ainda mais quando comparado ao Ensino Médio, que passou de 16 para 17,3, tornando-se apenas próximo, mas ainda superior, do Reino Unido e distantes de Alemanha, França e Portugal, que possui a menor relação de todos os analisados, que passou de 7,7 para 9,8 alunos por professor, como pode ser visto na Tabela 18.

Tabela 18: Comparativo da relação professor x aluno, 2004-2013

Níveis	França	Alemanha	Reino Unido	Portugal	Brasil
Pré-primário	18 - 20,3	11,8 - 9,9	19,3 - 14,8	17,5 - 16,3	18,3 - 17,1
Primário	18,6 - 18,2	14,2 - 11,6	18,1 - 18,4	11,6 - 12,8	21,4 - 21,1
Médio	11,4 - 12,9	14 - 12,6	15,3 - 15,9	7,7 - 9,8	16 - 17,3

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados da UNESCO (2015a).

Quanto ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, diante do universo de suas modalidades, ou seja, possibilidade para os estudantes se enquadrarem de acordo com a sua vocação ou necessidade de entrar em um mercado de trabalho (antes de ingressar no Ensino Superior), vejamos o que alguns autores dizem em relação à realidade brasileira:

As matrículas totais nesse nível de ensino (médio regular, normal e/ou magistério, modalidade educação de jovens e adultos e o técnico profissional) alcançavam no Brasil, em 2001, em torno de 9,8 milhões, o ensino profissional participando com 4,7% desse universo, e em números absolutos, 462.258 matrículas. Em 2010, as matrículas no Brasil estavam distribuídas da seguinte forma: 72,9% no Ensino Médio regular, 2,0% no técnico integrado e 10,40% no técnico profissional subsequente e concomitante, e, em números absolutos, que atingiam 85,3% do total de 10.925.067 matrículas. A modalidade educação de jovens e adultos (13,1%) e o normal e/ou magistério (1,7%) completam as demais etapas (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 103).

Assim, em 2001, apenas 4,7% dos estudantes que faziam o Ensino Médio optavam pelo ensino técnico-profissionalizante. Este número subiu em 2012, representando 15,8%, quando junta-se todos

os ensinos técnicos-profissionalizantes: o ensino integrado, o subsequente e concomitante e, jovens e adultos e como percebe-se, apesar da forte expansão pela qual o Brasil passou, ainda está bem distante de Portugal (45,8%) que, por sua vez, se aproxima e ultrapassa países com longa tradição nessa modalidade de ensino: Alemanha, Reino Unido e França que apresentaram em 2013, 47,5%, 43,8% e 43% de matrículas na modalidade profissionalizante, respectivamente (UNESCO, 2015a). Esse dado mostra um crescimento substancial do interesse pelo ensino técnico-profissionalizante no Brasil, apesar da distância existente frente a países de maior tradição como os citados acima. Coincidentemente ou não, a taxa de desemprego, segundo a UNESCO (2015a), nesse mesmo período, tem demonstrado uma queda que supera os índices de muitos países desenvolvidos, como poderá ser visto mais a diante. Portanto, quando fala-se de crescimento do ensino técnico-profissionalizante, deve-se destacar que

Os dados indicam expansão intensa da oferta da Educação Profissional nos últimos anos, motivada, sobretudo, por políticas e investimentos federais com foco no oferecimento de maiores oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar adequada ao Ensino Médio. Isso foi feito por meio da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como opção ao Ensino Médio regular, e a ampliação da oferta dos cursos de qualificação profissional para jovens e adultos em defasagem escolar, em articulação com a elevação da escolaridade. Desse modo, procurou-se propiciar o resgate das pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolarização e aliar esse processo à formação profissional para o mundo do trabalho.

Essas políticas foram viabilizadas por meio do fortalecimento e da ampliação da rede de Educação Profissional dos estados, da ampliação da própria rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e da articulação com outras redes de ensino, sobretudo as instituições dos sistemas nacionais de aprendizagem (SNA), entidade paraestatais organizadas e gerenciadas por órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial, entre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi) (UNESCO, 2015c).

O fato interessante que ocorreu com essa política expansionista da Rede Federal dos últimos 12 anos do governo, conforme já citado no Capítulo II, foi que a expansão se deu em ambas as redes, mas a proporção de escolas públicas ultrapassou as escolas privadas, ou seja, no qual “[...] antes com 51,2% da oferta, passou a deter 47%, cedendo espaço para a presença do setor público, que passou de 48,8% da oferta para 53% no mesmo período”, entre 2001 e 2013 (UNESCO, 2015c). Ou seja, passado longos anos, em que o setor privado apresentou larga vantagem sobre o público, o atual governo conseguiu reverter o quadro educacional do país, no que diz respeito, ao número de instituições, restando agora ser avaliado, como foi ou está sendo esse crescimento.

Por fim, apresenta-se o nível que marca o fim do ciclo formal educacional do estudante e que, assim como o nível básico, tem apresentado ao longo dos últimos anos um crescimento e uma “[...] notável expansão de oportunidades em Educação Superior para a população acima de 18 anos, setor no qual o país tinha um percentual muito reduzido de atendimento. O crescimento apresentado foi de 161% em um período de 13 anos” (UNESCO, 2015c), entre 2000-2012, visto que passou de 2,6 milhões, para 7 milhões de matrículas aproximadamente e assim, pode-se dizer que

O exame das políticas e das iniciativas aqui mencionadas permite concluir que o Brasil deu largos passos na direção de ‘assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania’. Há, entretanto, muitos desafios a superar (UNESCO, 2015c).

Quanto ao Ensino Superior, o Brasil apresenta uma evolução nos últimos anos, como mostra o Censo da Educação Superior de 2012, passando de 16,6% matrículas, em 2002, para 27,8% em 2012, sendo 33,3% para as mulheres e 24,1% para os homens. Cabe aqui uma comparação interessante: se for feita a análise do ano de 2012 do Brasil e comparado com o ano de 2002 de Portugal e da média europeia, os números seriam bem próximos, demonstrando existir um aparente *delay* de 10 anos aproximadamente, visto que em 2002, Portugal apresentava 31% de matrículas no Ensino Superior, sendo 36% para as mulheres e 26% para os homens (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p. 45).

Importante citar, que apesar da expansão da Rede Federal de Educação no Brasil já apresentada no Capítulo II e do conseqüente crescimento potencial dos números nos últimos dez anos, há uma prevalência significativa entre as ofertas e as matrículas do setor privado sobre o setor público ao longo dos anos, também já citado no Capítulo I, demonstrando uma enorme vantagem daquele sobre este, pelo menos no que se relaciona a quantidade de vagas ofertadas e preenchidas na sociedade brasileira. Quando a este fato, Sguissardi faz uma vasta reflexão do predomínio do privado sobre o público em seu artigo, *Modelo de expansão da educação superior no Brasil* (2008), quando inicia questionando a relação existente entre a crise financeira atual e o modelo de expansão do Ensino Superior. Para ele,

A multiplicação dos *campi* das IFES, a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o REUNI deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado,

especialmente representado pelo sub-setor particular ou privado/mercantil (SGUISSARDI, 2008, p. 996).

Porém, de acordo com o autor, a realidade entre o público e o privado nem sempre foi dessa maneira. Durante o início do governo dos militares, que durou de 1964 a 1985, predominavam no Brasil as instituições públicas na razão de 61,6% para 38,4%, respectivamente. Porém, essa realidade foi rapidamente alterada e invertida, ou seja, dez anos após o seu início a proporção já era de 36,4% das públicas, para 63,6% das privadas. Entre 1974 e 1984, houve um crescimento maior das instituições públicas e a diferença caiu para 40,9% para as públicas, contra 59,1% para as privadas, coisa que não se alterou muito após a redemocratização do país, ou seja, durante os governos de Sarney, Collor e Itamar, chegando a 41,6% e 58,4% respectivamente. Essa realidade se modificou bastante a partir de 1994, quando os percentuais das instituições privadas subiram e passaram para 74,4%, em 2002 para 88,1% e em 2006 para 89%, fruto de uma recomendação do Banco Mundial em 1994, seguida pelos governantes neoliberalistas (SGUISSARDI, 2008), que transformaram a educação em um bem comercializável e abriu o mercado para uma nova corrida pelo ouro no Brasil, onde ou se regulamentava as instituições ou ter-se-ia em pouco tempo um mercado de compra e venda de diplomas, com posterior decaimento dos índices educacionais.

O que percebe-se é que no contexto educacional, exposto anteriormente, dos quatro países apresentados e guardadas as devidas proporções territoriais entre esses países⁷³, em que o Brasil com mais de 8,5 milhões de Km² e possuindo a 5^o maior área do mundo e no que se refere a população, em que o país possui mais de 202 milhões de pessoas, contra aproximadamente 64,4 milhões da França, 82,6 da Alemanha, 63,4 milhões do Reino Unido e 10,6 milhões de Portugal, o país não fica tão pra trás se comparado àquelas realidades, além de se tratar de nações pertencentes ao velho mundo e todas milenares, exceto Portugal. Mas esses números não estão aqui para que seja feita uma comparação competitiva aleatória entre os países e sim devem nos fazer refletir sobre a variável área *versus* população, que precisa ser atendida para atingir as necessidades educacionais básicas da população e, assim, mais uma vez tentar esclarecer o dilema mais ou melhores escolas. Obviamente, isso não quer dizer que a população tenha culpa do tamanho do país onde ela mora ou do número de pessoas que lá residam, mas sim, que esses itens podem ser um fator complicador para fazer subir a

⁷³ Dados territoriais e demográficos do Brasil, Portugal, Reino Unido, Alemanha e França retirados do portal do IBGE, disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat>, cujos dados são de 2014.

meta do crescimento educacional, necessitando cada vez mais que as políticas educativas, desde o ensino fundamental, sejam muito bem elaboradas e executadas para que esse crescimento não fique vinculado, exclusivamente, nas mãos da classe política.

Conforme o relatório da Unesco relata acima, há uma infinidade de desafios que precisam ser superados para que o Brasil possa galgar patamares de desenvolvimento cada vez maiores, seja quanto aos níveis de acesso à educação e a sua universalização que precisam aumentar, seja quanto ao desemprego que, apesar de ter apresentado bons resultados segundo a OCDE, necessitam diminuir para potencializar o desenvolvimento do país.

Quanto ao desemprego, o país apresentou taxas que são inferiores à média da OCDE, tanto no que se refere à força total de trabalho (acima de 15 anos), quanto para jovens (entre 15-24 anos) (OCDE, 2015a). Em relação ao primeiro grupo, superou inclusive os valores apresentados pela Alemanha, Reino Unido, França e Portugal, e comparou-se aos países como Islândia e Noruega, que apresentaram as menores taxas da Europa, conforme pode ser visto na Figura 19, que faz o recorte da taxa de desemprego de 30 países da Europa no ano de 2014. A partir de então, pode-se dizer que:

O desempenho do mercado de trabalho no Brasil continua a ser forte. A taxa de desemprego no Brasil continua a sua tendência de queda, apesar de um abrandamento do crescimento do PIB. Sendo de 4,9% (para áreas urbanas), a taxa de desemprego no Brasil é **consideravelmente inferior** à média da OCDE de 7,4%. (OCDE, 2015a, tradução nossa, grifo nosso).

Como percebe-se, a OCDE destaca o crescimento do Brasil, em especial quanto a taxa de desemprego apresentada no segundo trimestre de 2014 (data mais atualizada). Quando comparada as taxas dos países aqui analisados é menor, inclusive, do que a apresentada pela Alemanha e continua a ser menor se comparado aos Estados Unidos, por exemplo (OCDE, 2015a).

Quanto ao segundo grupo, ou seja, entre aqueles que tem de 15-24 anos de idade, a taxa de desemprego representa 13,5%, valor ainda mais baixo que os 15,4% da OCDE, 15,7% do Reino Unido, 24,7% da França e 33% de Portugal, ou seja, só maior que a taxa de 7% da Alemanha, segundo dados que variam do segundo trimestre de 2014 ao primeiro trimestre de 2015 (OCDE, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e). Dessa forma, pode-se concluir que

No entanto, as taxas de participação na força de trabalho poderia ser melhorada. Apesar do menor desemprego, a taxa de emprego no Brasil (64,7%) é ligeiramente abaixo da média da OCDE (65,6%) e bem abaixo da taxa nos Estados Unidos (68 %). Este é o resultado da baixa

participação no mercado de trabalho para alguns grupos, como o das mulheres. Portanto, o Brasil está a promover a participação deste grupo, priorizando o acesso universal à creches públicas e centros infantis (OCDE, 2015a, tradução nossa).

Percebe-se o surgimento de políticas de favorecimento a entrada no mercado de trabalho de cada vez mais mulheres, e até por ter, o país, uma proporção de mulheres (51,03%) maior do que de homens (48,97%) (BRASIL, 2015a), é de bom tom fornecer possibilidades para que elas deixem seus filhos em locais adequados, para que eles venham a ter uma boa educação e elas, conseqüentemente, possam trabalhar. Dessa forma, o país a partir de uma única ação, favorece o melhoramento em dois

campos: a curto prazo dos seus índices de emprego e por fortalecer a educação em sua base, proporcionará a longo prazo, um melhor desenvolvimento para país.

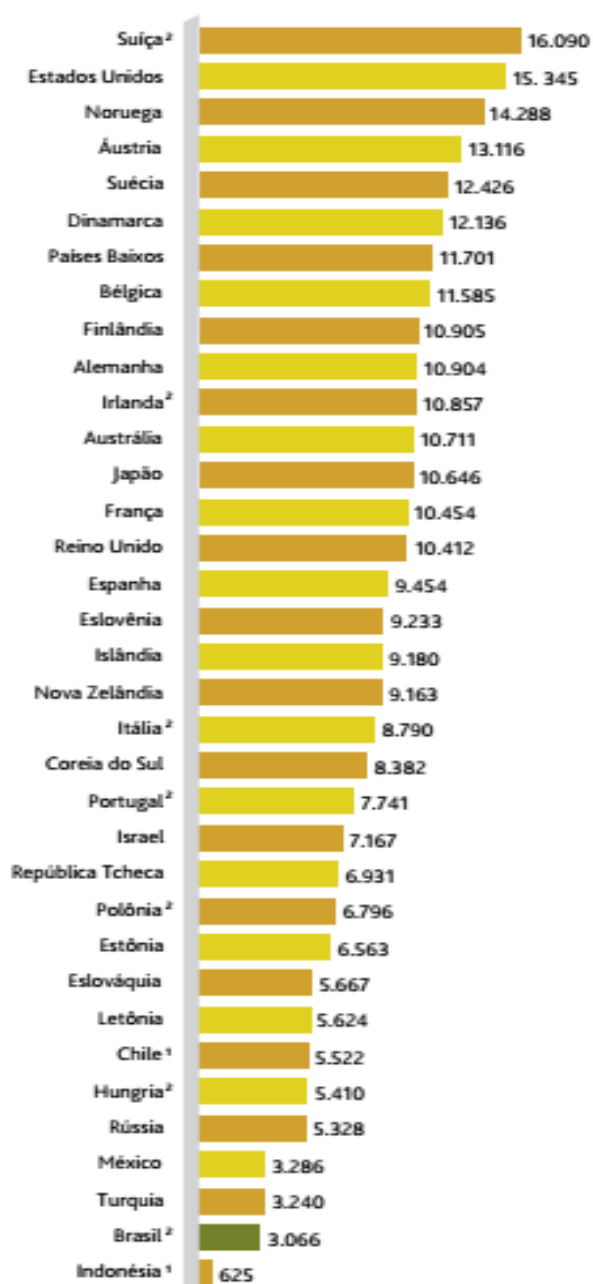


Figura 19: Gasto anual por aluno do fundamental ao superior - 2011, em dólares

Fonte: Anuário da Educação Brasileira de 2015.

O Brasil é uma nação que se apresenta como um país emergente, no qual vem se destacando nos últimos anos, especialmente a partir de 2002, que mesmo com a crise instalada desde 2007 que provocou efeitos devastadores pelo mundo, demonstra uma economia e um quadro de desemprego que, como pode ser visto, permaneceu não só estável, mas em crescimento. Quanto a educação, o destaque, como já foi dito, é para a educação profissionalizante que teve grande parte de sua contribuição dada pela expansão da Rede Federal de educação. A despesa por aluno precisa ser elevada, seja na educação básica e superior, pois ainda é muito aquém quando comparada à países da Europa, apesar de hoje possuir um dos maiores percentuais do PIB destinado à educação do mundo, com 6,3% (UNESCO, 2015a).

Para finalizar essa seção, pode-se notar as dificuldades e desafios aos quais o Brasil passou e ainda deve passar para alcançar os índices dos países desenvolvidos, que tem na educação um ponto sempre presente de sua agenda governamental. Se nos últimos 10 anos houve um significativo investimento em educação, ainda é preciso aumentar muito para chegar próximo às nações como a Suíça que apresentou, por exemplo, mais de 16 mil dólares anuais investidos por aluno desde o ensino fundamental até o superior, ou mesmo quando comparado aos países deste capítulo analisados (França, Alemanha, Reino Unido e Portugal), visto que o Brasil apresenta algo em torno de 3 mil dólares por ano, como pode ser visto na Figura 19, que ilustra o investimento nos sistemas educacionais de vários países do mundo em 2011.

4 INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: OS RANKING'S E OS EXAMES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Como se viu ao longo deste capítulo e da análise feita nos países da Europa (França, Alemanha, Reino Unido e Portugal), bem como no Brasil, o desemprego é um fator que preocupa essas nações e, por isso, medidas e recomendações de combate ao mesmo estão sempre em evidência pelos organismos internacionais. Porém, em uma via paralela a esta, mas que tem grande contribuição para o combate ao desemprego, surgiram os verificadores da qualidade escolar que se disseminaram pelo mundo e deram início a uma corrida cada vez maior para o atingimento dos quadros de excelência⁷⁴.

Em tempos passados, por exemplo na França, precursora do princípio da igualdade e da expressão “dá mais a quem tem menos”, havia o princípio da justiça do mérito, no qual tanto na educação como na empregabilidade, imperava a lei da meritocrática e, assim, esses princípios em conjunto, estavam sempre em destaque. Não que hoje isso tenha sido esquecido, mas, como já foi dito, surgiu uma realidade mais recente que possui como elemento centralizador o melhoramento de resultados para a formação de elites cada vez mais competitivas, seja no plano nacional ou internacional, com as políticas de avaliações externas. Além disso, segundo Tania Resende, Cláudio Nogueira e Alice Nogueira, no artigo *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma*

⁷⁴ Verificar os trabalhos de Torres e Palhares (2012), Nogueira (2010), Resende, Nogueira, C. e Nogueira, M., (2011).

faceta a mais das desigualdades escolares (2010), as políticas neoliberais, que tiveram suas raízes em países como Inglaterra e Estados Unidos, se disseminaram e no final do século XX e início do XXI,

[...] esses países apostaram, de forma mais ou menos radical, no papel do mercado e da concorrência como instrumentos capazes de ampliar a eficiência do sistema escolar. Assim, os pais foram estimulados a comparar e a escolher a escola pública que consideravam melhor para os seus filhos, servindo-se para isso, entre outras coisas, de informações padronizadas, geradas pelos órgãos públicos, concernentes ao modo de organização e aos resultados acadêmicos dos diferentes estabelecimentos de ensino (RESENDE; NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2011, p. 954).

Por sua vez, em países como França, Alemanha, Portugal e Noruega, no qual o processo foi um pouco menos radical, mas ainda espelhado nos mesmos princípios, bem como no Brasil, no governo de FHC, foi criado um mecanismo de descentralização dos estabelecimentos escolares que gerou uma autonomia de forma que as escolas tivessem uma liberdade relativa para que pudessem construir os seus próprios projetos políticos pedagógicos e, com isso, ganhassem uma identidade mais particular (RESENDE; NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2011), inclusive na França, como já foi citado, a matrícula no aluno está vinculada a sua área de residência, ou seja, ele deve estudar mais próximo possível de sua morada.

Nessa perspectiva, as escolas começam a concorrer pelos melhores alunos afim de obter benefícios de várias formas, como bônus salariais aos professores e reconhecimento das ações para os diretores (RESENDE; NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2011), por isso o interesse crescente de encontrar alunos que já tragam uma bagagem escolar em seu currículo, para que assim, as possibilidades de destaque da escola apareçam mais facilmente. Assim, os índices, como por exemplo, o de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passaram a ser mais observados por famílias que, por sua vez, estão à procura de escolas que estejam no topo e em consequência disso, passa a surgir, de forma velada na sociedade, escolas divididas em grupos de saberes, como vamos assim chamar, ou seja, escolas para alunos que possuem diversos rendimentos: baixo, médio, alto e excelente, que da mesma forma, se estende para as salas de aula, onde as turmas são divididas também por níveis de saberes (NOGUEIRA, 2010). Dessa forma, ao longo dos anos, surgiram outros índices e testes nacionais e internacionais, como por exemplo, o Ideb⁷⁵ e o IGC⁷⁶ que varia de acordo com o CPC⁷⁷, além

⁷⁵ Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, o Ideb “Criado em 2007, é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho nas avaliações do Saeb, para as unidades da federação e para o País, e da Prova Brasil, para os municípios. Com base no Ideb, o MEC estabeleceu metas para o País e para todas as unidades da federação, a serem alcançadas até 2021” (BÁSICA, 2015, p. 137).

do ENEM⁷⁸, da SAEB⁷⁹, composto pela (Anaeb, Anresc (Prova Brasil⁸⁰) e ANA⁸¹) e o PISA⁸², o que gerou um crescimento do quadro de avaliação no mundo, conforme Figura 20

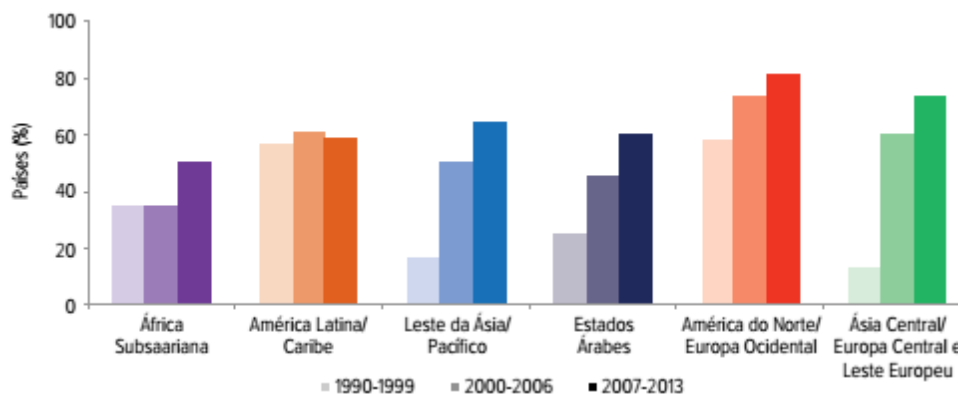


Figura 20: Avaliações de aprendizagem pelo mundo desde 2000

Fonte: Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015, UNESCO (2015b).

⁷⁶ O Índice Geral de Curso é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Segundo portal do INEP “Ele é calculado anualmente, considerando: I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu” (BRASIL, 2015j).

⁷⁷ O Conceito Preliminar de Curso é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores. Segundo o INEP “Ele é calculado no ano seguinte da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES” (BRASIL, 2015f).

⁷⁸ Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, ele foi “Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi assumindo novos papéis e hoje é um importante meio de acesso à Educação Superior” (BÁSICA, 2015, p. 94).

⁷⁹ Segundo a UNESCO, foi “Criado em 1988, configurou-se inicialmente como um sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos com a finalidade de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O sistema foi ampliado ao longo das últimas décadas e atualmente é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – que, por meio de amostras da população procede à avaliação de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileira –; e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil – que mede o aprendizado dos alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas urbanas e rurais da rede pública brasileira com mais de 20 alunos” (UNESCO, 2015c, p. 51).

⁸⁰ Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, a Prova Brasil é uma “Avaliação diagnóstica aplicada a cada dois anos pelo Inep aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Tem como foco aferir a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. É aplicada de forma censitária no Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federal, de área rural e urbana, em escolas com no mínimo 20 alunos matriculados no ano avaliado. Oferece resultados por escola, município, unidade da federação e País (BÁSICA, 2015c, p. 141).

⁸¹ De acordo com a UNESCO, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), “[...] consiste uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>)” (UNESCO, 2015c, p. 51).

⁸² Segundo a UNESCO, trata-se de um instrumento de comparação internacional, ou seja, “[...] é uma avaliação de larga escala, cujos exames são realizados a cada três anos e abrangem três domínios do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

Para o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015, “Os governos também aumentaram os esforços para medir os resultados da aprendizagem por meio de avaliações nacionais e internacionais, usando-as para garantir que todas as crianças recebam a educação de qualidade que lhes foi prometida” (UNESCO, 2015b, p. 3). Percebe-se a partir de então a importância dada aos sistemas de avaliação, como forma de monitorar o desenvolvimento dos sistemas educacionais no globo e como forma de impulsionar, ou motivar, as nações que tenham apresentado um mau desempenho. Porém, os esforços governamentais, constatado pela UNESCO, precisam de ajustes e vigilância contínuos, para evitar situações como as levantadas no texto de Sguissardi (2008), que segundo observação do autor:

Em 13 de setembro de 2008, no caderno Cotidiano da Folha de S. Paulo, uma notícia chamava a atenção, dias após a divulgação do ranking das IES do país, que decorria da aplicação do recém-criado Índice Geral de Cursos das IES (IGC): universidades reprovadas não estariam sendo fiscalizadas desde 1995 (SGUISSARDI, 2008, p. 1007).

Atrelado a esses indicadores e verificadores de aprendizagem da educação nacional, recentemente, em junho de 2014 através da Lei nº 13.005, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro para a próxima década e, desta forma, torna-se tão importante “[...] acompanhar a evolução dos indicadores e o cumprimento dos prazos atrelados às metas e estratégias que orientam melhorias na qualidade do ensino nessa próxima década (2014-2024)” (CRUZ; MONTEIRO, 2015), bem como a busca constante para alcançar níveis cada vez mais elevados do quadro desempenho dos seus estudantes e, dessa forma,

A busca de “excelência para todos” tem caminhado *pari passu* com políticas orientadas para obtenção de ‘resultados reconhecidos e mensuráveis’. Desde a década de 1980 essas políticas têm sido implementadas gradativamente, e o país tem aperfeiçoado e ampliado seus sistemas de avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Educação Superior (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes), o que tem permitido um monitoramento do desempenho de estudantes e das instituições de ensino. Merece registro também a criação do IDEB, que combina informações sobre desempenho em exames (SAEB) e informações sobre rendimento escolar (aprovação). Nessa mesma perspectiva, o país passou a integrar iniciativas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*). Combinando sistemas de aferição nacional e internacional, o Brasil teve a oportunidade de analisar seus resultados e estabelecer metas de curto, médio e longo prazos para o desempenho do conjunto dos sistemas educacionais (UNESCO, 2015c, p. 48).

Ao coexistir exames nacionais e internacionais, o Brasil demonstra acompanhar a realidade da educação mundial e o empenho em elevar o resultado dos seus estudantes a patamares de nações como Alemanha e Reino Unido, que apresentaram desempenho conforme pode ser demonstrado na

Tabela 19, apesar de que ainda há muito a ser feito. De acordo com o Anuário brasileiro da educação 2015, desde 2000 “[...] o desempenho dos estudantes brasileiros tem registrado uma melhora significativa, apesar de o País ainda ocupar as últimas colocações nos rankings do exame” (CRUZ; MONTEIRO, 2015, p. 74), visto que atualmente (2012) encontra-se na 60ª colocação entre os 76 países avaliados, de acordo como ranking criado pela OCDE, que utiliza o PISA como um dos parâmetros, além do TIMSS⁸³ para os Estados Unidos e do TERCE⁸⁴ para os países da América Latina.

Tabela 19: Desempenho PISA 2000/2012

País	PISA 2000			PISA 2012		
	Leitura	Matemática	Ciências	Leitura	Matemática	Ciências
Alemanha	484	490	487	508	514	524
Reino Unido	523	529	532	499	494	514
França	505	517	500	505	495	499
Portugal	470	454	459	488	487	489
Brasil	396	334	375	410	391	405

Fonte: INEP (2015k).

A título de comparação, a média da OCDE para o PISA 2012 é a seguinte: leitura (478), matemática (489) e ciências (500) (OCDE, 2015h) e a perspectiva é que, em mais alguns anos, o Brasil atinja os patamares mínimos necessários para que o estudante seja atendido de forma a ter segundo a (UNESCO, 2015c), um acesso à aprendizagem de forma mais equitativa e como consequência, obter melhores habilidades para a vida e construção da sua cidadania.

Estudar um sistema educacional é analisar um universo de possibilidades, seja quanto a seus atores, seja quanto a sua infraestrutura, ou ainda, seja quanto aos seus níveis educacionais que precisam funcionar de forma equilibrada, a fim de proporcionar maneiras equitativas de utilização do sistema a cada um dos participantes, com o objetivo de que as metas desse sistema sejam alcançadas da forma mais satisfatória possível. Ou seja, pode se notar que “Crianças que não recebem uma

⁸³ Segundo o portal do Instituto de Educação e Ciência (IES), *The Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) é o instrumento americano que indica tendências dos níveis de matemática e ciência internacional, ou seja “[...] fornece dados confiáveis e oportunos sobre a matemática e ciência da conquista de estudantes norte-americanos em comparação com a dos estudantes de outros países” (SCIENCES, 2015, tradução nossa).

⁸⁴ Segundo portal do INEP, “O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), promovido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), é fruto do esforço conjunto da UNESCO/Santiago e dos seguintes países da região da América Latina e Caribe que participam do estudo: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e o estado mexicano de Nuevo Leon” (BRASIL, 2015m).

educação pré-primária de boa qualidade têm menos chances de obter sucesso na educação primária e nos níveis educacionais subsequentes. [...] é certo que quanto maior a qualidade, maior o proveito” (UNESCO, 2015b, p. 17). Dessa forma, pode se perceber que a qualidade em cada um dos níveis educacionais, está diretamente relacionada ao investimento que a UNESCO recomenda que seja feito, além de ser crescente em cada um deles, justamente para prover as necessidades de qualidade citada.

Dessa forma, após a análise da realidade educacional de acordo com um contexto global, e ao passar pela situação escolar de países da Europa (França, Alemanha, Reino Unido e Portugal) que tem em comum, dentre outras coisas, o tradicional desenvolvimento no ensino profissionalizante e que apresentam modelos organizacionais escolares similares, mas com particularidades que estão em sintonia com a cultura e realidade da política educativa de cada país, visto que, em uma análise mais profunda, apresentam sinais de desempenho escolares diferentes, chegamos à realidade do Brasil e as políticas de averiguação de desempenho escolar adotado por este e de aplicação comum também àqueles, tratados nesse último tópico.

Por fim, na sequência da compreensão aqui alcançada, iniciaremos o Capítulo IV, para tratar, pormenorizadamente, das teorias e modelos organizacionais mais referenciados da atualidade, para que ao final se tenha um parâmetro que possa servir de sustentação no momento da análise da instituição, objeto de estudo dessa tese: o IFRN.

CAPÍTULO IV – Investigando o IFRN à Luz dos Modelos e Teorias Organizacionais

*“[...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje
[...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que
seremos.”*

(Paulo Freire)

Neste capítulo serão apresentados os modelos e teorias organizacionais tomando por base o caso do IFRN como organização em estudo. Tratando-se de uma Instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que possui características atípicas para uma organização educacional face a realidades europeia e americana que conhecemos, procura-se, agora, através de uma visão pluriangular, e levando-se em consideração as poli-imagens organizacionais e suas metáforas, focar o nosso objeto de estudo e, a partir de então, obter um olhar mais compreensivo deste tipo de organização.

Por conseguinte, afim de que se forme o quadro teórico de estudo e se percebam as dinâmicas institucionais, serão abordados e discutidos os modelos Racional Burocrático, Político, de Ambiguidade e de Sistema Social que integrarão o núcleo estruturador deste trabalho, que tem em Weber (1952, 1964, 1978, 1979), Per-Erik Ellström (1984) e Crozier (1963) grande parte da fundamentação teórica. Além desses, abordaremos também o modelo Cultural e a perspectiva organizacional proposta por Licínio Lima (2012) – a Hiperburocracia. Serão também analisadas a anarquia organizada de Cohen, March e Olsen (1972) dentro dos modelos de ambiguidades, assim como os sistemas debilmente acoplados (WEICK, 1976).

Diante das possibilidades abordadas e por não haver um consenso entre os autores quanto às visões das organizações educativas, eles acabam por se dividir, como refere Ellström em seu trabalho intitulado *Four Faces of Educational Organizations* (1983), quando diz que “[...] there is a split between a consensus and a conflict view of educational organizations” (p. 232). Alias, como mostra Candido Alberto Gomes, as Ciências Sociais...AUDIO... Dessa forma, os modelos teóricos aqui estudados serão considerados com vista a permitir a compreensão e interpretação das organizações e, por isso, serão considerados como “[...] um número limitado de propostas teóricas [...], como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização” (LIMA, 2011, p. 17).

Antes de tudo, porém, é importante destacar que é “[...] difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (LIMA, 1992, p. 42). Isto é, para este autor, o estudo da organização escolar vem ganhando destaque no cenário mundial, especialmente em uma área que predominavam análises de cunho empresarial. Além disso, há a tentativa da compreensão e interpretação desse novo campo investigativo, ao se utilizarem imagens e metáforas (MORGAN, 2006), que unidas às políticas educacionais atuais promovem essa nova percepção sobre as escolas, apesar de ainda se configurar como uma visão complexa e difusa, seja em virtude da maior participação dos atores, seja pela presença de elementos globalizantes.

Jorge Adelino Costa também compactua da mesma ideia quando diz que esses “[...] modelos, teorias, perspectivas, marcos, paradigmas [...]” (COSTA, 1996, p. 13) se confundem e dificilmente se consegue associar uma organização escolar a um modelo específico e, conseqüentemente, definir o tipo de organização que se está a tratar. Tendo em vista que o campo de investigação pode ser “[...] plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes” (COSTA, 1996, p. 12), torna-se difícil a vinculação a um modelo específico.

1 MODELO RACIONAL-BUROCRÁTICO

Diante dos modelos que aqui serão relacionados, este é um dos clássicos apresentados neste trabalho. Através dele é possível ampliar a compreensão sobre a estrutura e as dinâmicas das organizações, com especial destaque para as educacionais. O modelo racional-burocrático apresenta características nas quais “[...] quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso [...]” (LIMA, 1998, p. 73) e, por isso, ratifica o pensamento do modelo estabelecido por Weber (1978) sobre as ações organizacionais. Segundo este autor, a eficiência de uma organização encontra inspiração na racionalidade das técnicas aplicadas a este modelo.

Para Weber (1978, p. 27), “[...] a administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional”. O saber, ao qual o autor faz referência, diz respeito às técnicas utilizadas nas resoluções dos problemas, o que acaba por agregar poder à burocracia, bem como à experiência que os atores adquirem com o passar dos anos na realização de um determinado serviço. Por sua vez, o poder estabelecido por Weber, em *Ensaio de Sociologia* (1979), faz referência “[...] a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra a resistência e qualquer que seja o fundamento desta probabilidade” (p. 24). Desta forma, torna-se sujeito detentor de poder, aquele que consegue impor seus mandos, seja por dominação ou por disciplina (WEBER, 1979). Não só isso, Weber, em sua obra *The Essentials of Bureaucratic Organization: An Ideal-Type Construction* (1952), diz que a burocracia pode ser percebida “[...] from a purely technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational known means of carrying out imperative control over human beings” (p. 333-334). A partir de então, percebe-se que ele associou o controle sobre os seres humanos ao caráter técnico na execução de uma atividade. Ele complementa ao dizer que:

A burocracia é superior em saber – tanto o da técnica como o dos fatos concretos na sua esfera de interesses – o que normalmente é privilégio da empresa privada capitalista. O empresário capitalista é, em nossa sociedade, o único que tem sido capaz de manter-se relativamente imune à dominação do saber racional burocrático. Todos os demais tendem a ser organizados em grandes associações, inevitavelmente sujeitas a dominação burocrática, inevitavelmente idêntica à da dominação das máquinas de precisão na produção em massa (WEBER, 1978, p. 27-28).

Sendo assim, quando tenta adequar os meios para atingir os seus objetivos, Morgan (2006), cria a imagem de máquina da organização e ratifica o pensamento estabelecido por Weber (1978), visto que as máquinas, para cumprir com suas metas de eficiência e eficácia seguem rigorosamente o que foi previamente estabelecido, de modo racional e sem questionamentos. Muitas vezes, nós “[...] falamos sobre organizações como se elas fossem máquinas e, conseqüentemente, tendemos a esperar que funcionem como máquinas: de maneira rotineira, eficiente, confiável e previsível” (MORGAN, 2006, p. 37); porém, ao longo deste estudo, poderão ser percebidas algumas variáveis que fazem com que estas organizações mudem o fluxo do esperado e apresentem novas respostas a determinadas ações.

Em contrapartida, David Beetham e Gonçalves de Azevedo, em sua obra *A Burocracia* (1988), classificam em apenas quatro características as teorias de Weber quanto à burocracia: hierarquia, continuidade, impessoalidade e competência (BEETHAM; DE AZEVEDO, 1988, p. 24-25). Ao passo que Richard Hall, em seu trabalho *O conceito de burocracia* (1971), junta a classificação de Weber com outros autores e delimita em onze as características da organização burocrática: (1) hierarquia da autoridade, (2) divisão do trabalho, (3) competência técnica, (4) normas de procedimentos, (5) normas que controlam o comportamento dos empregados, (6) autoridade limitada ao cargo, (7) gratificação diferencial por cargo, (8) impessoalidade dos contatos pessoais, (9) separação entre propriedade e administração, (10) ênfase nas comunicações escritas e (11) disciplina racional (HALL, 1971, p. 34).

Como se percebe, as características apresentadas pelos autores misturam-se, apesar de ter em comum uma mesma linha de raciocínio ao mostrar que a burocracia, como modelo organizacional, “[...] pode ser, globalmente qualificado como uma imagem organizacional assente no princípio da racionalidade” (COSTA, 1996, p. 44). Assim sendo, há uma associação da “[...] expansão quantitativa e a complexificação organizacional ao desenvolvimento burocrático [...]” (COSTA, 1996, p. 48). Além disso, a presença desse aspecto burocrático nas organizações educacionais pode ser vista também nas relações pedagógicas, nos conteúdos lecionados, na seleção e na preparação das elites como pode ser percebido na obra de Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique* (1963).

Diante do exposto, percebe-se que a burocracia e a racionalidade das organizações pautam-se na utilização de técnicas e do formalismo para se alcançar, de modo calculado, os objetivos traçados previamente. Assim, para explicar a burocracia, Weber utilizou o “tipo ideal” como forma de compreender a lógica destas organizações. A partir de então, estas entidades passaram a ser vistas como um modelo abstrato criado por ele para se analisar a burocracia. É baseado em fatos particulares pré-estabelecidos por quem faz a análise e que contribuem para que o investigador possa apreender os conceitos e fenômenos de uma dada realidade específica que é escolhida para se transformar em algo concreto, na qual ele chama de “conceito histórico-concreto” (WEBER, 1997, p. 8). O tipo ideal apresenta como se comportaria uma forma particular de uma determinada ação social se esta fosse realizada com o objetivo de atingir um fim específico. Ele não descreve uma ação utópica e sim uma ação que seja plenamente exequível. Não sendo uma hipótese e nem uma proposição, não pode ser falsa nem verdadeira e deve ser considerada válida ou inválida, de acordo com a compreensão dos acontecimentos (DE ANDRADE; AMBONI, 2009). Licínio Lima (1997) também faz

uso desse recurso, na abordagem que faz na emergência do paradigma contábil no Ensino Superior, quando diz que

Em traços largos, sem pretensões de exaustividade tipológica, procurarei seguidamente reunir e articular, sinteticamente, algumas das dimensões mais relevantes que podem caracterizar cada um dos modelos institucionais referidos. Trata-se de um exercício teórico, ainda que referenciado à realidade portuguesa e empiricamente apoiado pela observação de fatos recentes; por vezes assemelhando-se a uma construção do gênero 'tipo-ideal' weberiano, que naturalmente exigirá estudo ulterior e refinamento (LIMA, 1997, p. 47).

Por fim, Costa (1996) afirma que

A imagem burocrática da escola tem vindo, assim, a ser utilizada quer por investigadores da educação, de acordo com uma perspectiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares, quer por responsáveis políticos e gestores que procuram, de forma prescritiva, aplicar à escola as determinações do modelo weberiano (COSTA, 1996, p. 49).

Os Institutos Federais, nos dias de hoje, confundem-se com as Universidades e apresentam, por vezes, as mesmas características políticas e burocráticas daquelas. Assim sendo, “[...] se considerarmos estas dimensões e o grau em que se manifestam não nos restarão dúvidas de que a universidade é uma organização configurada burocraticamente em muitos aspectos e, como se denota, esta é uma posição partilhada também por outros autores” (SILVA, 2008, p. 63). Por exemplo, são vários os elementos que nos levam a essa percepção, seja nos Institutos ou nas Universidades: os relatórios exigidos, as comissões, os prazos, os horários, as promoções, as colações de grau, dentre outros mostram quão as organizações escolares possuem aspectos burocráticos (LUTZ, 1982), dando sentido às conclusões levantadas por Lima (1992) e William Tyler em sua obra *Organización escolar: una perspectiva sociológica* (1991), quando este último afirma que:

Una ojeada a la bibliografía sobre la estructura escolar reflejará las cambiantes apariencias del debate educativo. En un caso predominará el interés por la burocracia, cuando los investigadores consideren la escuela como entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones 'procesadoras de personas' (TYLER, 1991, p. 17).

Como se percebe, ambos os autores expõe que as escolas podem ser vistas e analisadas a partir de uma perspectiva burocrática, tendo em vista apresentarem características similares as expostas por Weber (1979). Pode-se citar ainda, além disso, os instrumentos formais que são utilizados no dia a dia para a execução de uma reunião. Dentre as regras, normas, regulamentos, estatutos, regimentos e resoluções há as “[...] formalidades instituídas (convocatórias, actas, prazos, condições de realização, aprovação de propostas, modalidades de voto, inscrições, etc.) que atestam bem quão

burocrática é a vida e a atividade cotidiana de uma universidade [...]” (SILVA, 2008, p. 64). Outro autor complementa o que aqui vem sendo dito, ao destacar que também são elementos burocráticos “[...] a estruturação hierárquica dos cargos e da autoridade, os níveis de responsabilidade, as cadeias de comando, os regulamentos e papéis claramente definidos e a estrutura de órgãos e comissões” (BECHER, 1988, p. 318).

Para Weber (1978), as categorias fundamentais da autoridade racional legal constituem-se a partir de: (i) uma organização baseada em cargos e normas; (ii) uma área de competência, com a instituição de “órgãos administrativos”; (iii) hierarquização dos cargos; (iv) regulamentação das normas e atestação de capacitação para o exercício dos cargos; (v) completa separação entre o local de trabalho e o domicílio do funcionário; (vi) separação entre os direitos proporcionados por determinados cargos e os interesses dos servidores, como é o caso dos juizes; e (vii) o registro de todos os atos administrativos, normas e decisões. Weber (1978) relacionou estes critérios, levando-se em consideração o modelo como ferramenta analítica para a observação das organizações e pautando-se em uma circunstância empresarial, muito embora, tais características também se enquadrem na análise das organizações educativas.

Weber (1978) ainda especifica os critérios de atuação dos funcionários e, para ele, estes atores: (i) são livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito às obrigações oficiais; (ii) estão organizados numa hierarquia de cargos, definida claramente; (iii) cada cargo possui um escopo de competência, claramente determinada; (iv) o cargo costuma ser preenchido de acordo com uma livre relação contratual; (v) os candidatos devem possuir qualificações técnicas e não são eleitos, mas sim nomeados; (vi) possuem remuneração fixa que varia de acordo com a hierarquia; (vii) o cargo deve ser a única ou principal ocupação do funcionário; (viii) existência de um sistema de “promoção” por antiguidade, mérito ou ambos; (ix) o funcionário não se apropria do cargo para proveito próprio; e (x) está sujeito a disciplina e controle no desempenho do cargo.

Associando-se essas características, relacionadas por Weber (1978), às atividades dos docentes, o quadro se assemelha. Além disso, da mesma forma que os demais servidores, eles acabam por envolver-se em atividades burocráticas como, por exemplo, a elaboração de planos de aulas, horários, preenchimento de diários e das fichas de controle de substituição de aulas, da coordenação de cursos, dentre outros. Quanto à carreira, há aspectos burocráticos em alguns

momentos como da seleção, do provimento, da promoção, da avaliação, do enquadramento funcional e outros. Assim sendo, esses atores não fogem as regras e acabam por ratificar a presença de elementos burocráticos nas organizações educativas.

Além disso, uma organização pode ser caracterizada como burocrática de alto ou baixo grau, mas, para isso, é preciso levar em consideração a intensidade da presença, ou não, de algumas características, tais como: (i) centralização da autoridade, (ii) cadeias de comando formais entre os níveis hierárquicos, (iii) preocupação com metas, (iv) muito formalismo e complexidade, (v) racionalidade e centralização nas decisões e, por último, (vi) a execução das funções de modo profissional (HALL, 1971, p. 29-47). De acordo com Weber (1978, p. 24) o “tipo monocrático de administração burocrática” é aquele que “[...] é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e nesse sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos [...] é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança”. Sob esse raciocínio, a contribuição individual de cada membro não deve refletir as suas qualidades ou experiência individual e sim a sua visão quanto à estrutura organizacional. É nessa perspectiva que o modelo em estudo necessita de uma separação entre o que diz a estrutura formal e os interesses dos homens, dos seus atores, tendo em vista a importância da racionalidade do comportamento desses sujeitos e do cumprimento do que se é estabelecido como objetivo de uma organização.

Licínio Lima ratifica esse pensamento, no que tange a objetividade, eficiência e eficácia, ao dizer que “[...] o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais [...] e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (LIMA, 2011, p. 23). Em contrapartida, essa clareza e transparência citada por Lima (2011) retrata apenas o lado formal das organizações em detrimento a estrutura informal que pode ser levada em consideração na morfologia organizacional. Muito embora, segundo Lima (2011, p. 32), “[...] palavras como planejamento, organização, direção e controle evoquem imagens de que a administração seja reflexiva, racional e sistemática, há pesquisadores que gastaram um bom tempo observando gerentes em ação [...]” e ao final percebem que, em uma organização, o grau emocional de envolvimento pode ser muito mais responsável por tomadas de decisões do que a racionalidade. Assim sendo, a racionalidade não está presente exclusivamente, isto é, sozinha, em uma organização e, mesmo que fosse considerada essa possibilidade, seria insuficiente para sustentar as tomadas de decisões. As relações informais-

interpessoais podem gerar um sentimento de pressão e serem utilizadas como mais um elemento de sustentação para embasar esses momentos críticos de decisões. Weber (1978) caracteriza como conseqüências principais da dominação burocrática: (i) o recrutamento baseado no nivelamento da qualificação profissional; (ii) tendência à plutocratização para a formação profissional a mais prolongada possível; e (iii) predominância da imparcialidade na execução das ações de um determinado cargo, sem considerações de ordem pessoal.

Por fim, conclui-se que as organizações educativas apresentam características que ora se aproximam do modelo burocrático do tipo ideal, dito por Weber (1952), ora de um modelo de caráter que possua características além de ideais, informais, tal como, Lima (1992) propôs para o estudo da organização escolar sob a designação de “modo de funcionamento díptico”. Diferentemente do modelo político, o burocrático não trata dos conflitos e nem dos diferentes interesses dos atores e, por isso, percebe-se que esse modelo não pode ser considerado autossuficiente para a análise completa de uma organização, tendo em vista a complexidade de pluridimensionalidade que compõe as suas estruturas. Portanto, ao estudar esse modelo, ele é percebido como complementar ao modelo que será abordado na sequência, o político, para a explicação das dinâmicas organizacionais.

2 MODELO POLÍTICO

O modelo político traz à tona os vários tipos de conflitos⁸⁵ que existem nas organizações que, diga-se de passagem, são vistos como normais e sempre presentes nas mesmas (MORGAN, 2006). Assim, ao estudar as organizações sob essa ótica, estamos a analisar os diferentes tipos de interesses e de poder que andam em paralelo no dia a dia institucional, bem como os jogos políticos que há entre indivíduos ou entre grupos. É preciso levar em consideração, também, que o conflito pode ser usado para o bem ou para o mal em uma instituição. Se houver um gestor habilidoso à frente da empresa, este poderá usar o conflito como um instrumento positivo, em caso contrário, se mal administrado, o conflito pode gerar o caos em uma organização.

⁸⁵ De acordo com Morgan (2006), “O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais ou entre coalizões. Ele pode surgir em estruturas organizacionais, papéis, atitudes e estereótipos ou por causa de uma escassez de recursos. Pode ser explícito ou encoberto. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que ele assume, a fonte do conflito está em alguma divergência de interesses real ou imaginada” (MORGAN, 2006, p. 191).

As organizações educativas não são uma exceção à regra e submetem-se às mesmas tensões e dilemas. Portanto, a partir de agora, enxergaremos estas organizações como um sistema político onde os seus membros, dificilmente, não farão política, mas espera-se que sejam minimamente politizados, nomeadamente, que tenham consciência que há um processo político de interesses contínuo dentro da instituição. Não é preciso ir muito adiante para perceber que em um contexto institucional, o simples organograma já representa algumas relações de poder e/ou hierarquia e, por isso, reconhece-se que “[...] essas questões são assuntos políticos, envolvendo as atividades de dirigentes e dirigidos” (MORGAN, 2006, p. 178). Essa afirmação ratifica a participação política de uma organização escolar, visto a normalidade de se ter esse modelo esquemático que simboliza os níveis de poder dentro de uma instituição, apesar de que, segundo Bush (2003), os organogramas escondem mais do que revelam sobre o padrão de relacionamento em instituições. Mais adiante, os organogramas adotados pela escola em estudo serão apresentados para demonstrar que, de fato, o IFRN também não foge à regra.

Apesar disto, é relativamente comum alguns membros da instituição insistirem em não considerar a política que existe ao seu redor nas organizações, da mesma forma que alguns atores tentam fazer determinadas articulações, para atingir certos objetivos específicos de interesse puramente particular e, isso, raramente ser exposto à comunidade interna. Talvez, por isso, haja uma cultura intrínseca às organizações de que “[...] a política, em resumo, é vista como uma coisa suja. Isto é uma pena porque pode impedir-nos de reconhecer que a política e a politicagem podem ser aspectos essenciais da vida organizacional e não necessariamente uma opção ou disfunção extra” (MORGAN, 2006, p. 179).

Ao tratar a política institucional dessa forma, alguns membros, de certas organizações, não percebem o instrumento que possuem nas mãos. Diante da diversidade de interesses em uma instituição, esse pode ser um meio para evitar formas de dominação e estabelecimento do poder autocrático. Nessa perspectiva, Ellström (1983) defende o fato de que as organizações são mais bem entendidas, de um ponto de vista analítico⁸⁶, como entidades políticas. Este sistema pode ser considerado como um modelo capaz de integrar indivíduos ou grupos que possuem interesses

⁸⁶ Há um termo que ratifica e complementa o entendimento dos autores acima ao dizer que “[...] organizations are political arenas whose members engage in political activity in pursuit of their interests. Analysis focuses on the distribution of power and influence in organizations and on the bargaining and negotiation between interest groups” (BUSH, 2003, p. 89).

particulares distintos, mas que participam de uma mesma realidade organizacional e, por isso, podem usufruir da política para atingir fins comuns. Depreende-se que os atores precisariam de alguma motivação para se engajar em atividades políticas e alcançar seus interesses na instituição. Dessa forma, denota-se que existe uma distribuição dos poderes entre os grupos e membros da organização, para que cada um atinja seus objetivos.

Esse quadro de *arena política* posto no parágrafo anterior, pode ser percebido, nas suas mais variadas formas, por exemplo, quando olhamos para as dinâmicas e complexidades de uma organização educativa. O que se pode concluir quando os alunos picham uma parede, quando brigam/discutem entre si, com professores e/ou com a gestão, ou, ainda, quando os servidores entram em greve? Em outras palavras, pode-se dizer que “a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais” (COSTA, 1996, p. 73). Ao falar de servidores, por que há um conflito de interesses entre os docentes e os técnicos administrativos se ambos fazem parte de uma mesma organização educativa? Um grupo se sente representado pelo outro em se tratando de cargos de direção? Como são essas relações de confiança e interesse entre os atores desta organização?⁸⁷ Todos esses atos podem ser vistos como atos políticos que, de certa forma, tentam expor a opinião de um indivíduo ou grupo e sensibilizar um ou mais membros da instituição em prol do seu ponto de vista. Assim, depreende-se que há uma pluralidade e heterogeneidade latente nas instituições de ensino entre indivíduos e grupos que possuem objetivos específicos, hierarquias e poderes diversos.

Dessa forma, ao citar os objetivos e interesses dos indivíduos e grupos nas organizações, estamos colocando em evidência suas “[...] metas, valores, desejos e expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma maneira ou de outra” (MORGAN, 2006, p. 183). É comum que os membros das organizações se sintam sempre pressionados a agir de uma forma ou outra, a favor de um grupo ou de certas pessoas. Consequentemente, tendem a iniciar um processo de defesa e/ou ataque para conseguirem manter o seu modo de pensar, o que acaba por gerar os pontos de conflitos dentro da organização. Segundo Morgan (2006, p. 183-184), “[...] existem muitas maneiras pelas quais podemos definir e analisar a busca e a defesa de interesses” e, para ele, ao se

⁸⁷ As respostas a essas e outras questões poderão ser percebidas ao se analisar as entrevistas dos gestores e professores (ver entrevista do professor Opala e da gestora Delta) que foram transcritas e encontram-se disponíveis, na íntegra, no apêndice III, ou mesmo no Capítulo VII.

analisarem as tarefas, a carreira e a vida pessoal dos funcionários como três conjuntos que se interceptam, pode-se perceber as relações e os dilemas das políticas organizacionais.

Na Figura 21, procuramos demonstrar como o autor vê essas relações. Ao mesmo tempo em que esses conjuntos estão separados, há um fio condutor que os une, um elemento que os conecta e este pode variar para mais ou para menos quanto à sua intensidade, de acordo com o interesse do ator. Por exemplo, o indivíduo pode estar preocupado apenas com a sua tarefa e muito pouco com a carreira e com a vida pessoal. Ou ao contrário, ele pode estar querendo apenas desenvolver a sua vida pessoal e esquece as suas tarefas e a carreira. Porém, dificilmente ele conseguirá incrementar a sua carreira sem desenvolver as suas tarefas. Dessa forma, o modo em que os conjuntos estão relacionados variam de um caso para o outro e mostram a flexibilidade que existe nesses conflitos de interesses.



Figura 21: Relação entre a busca e a defesa de interesses dos servidores
Fonte: Elaborado a partir de Morgan (2006).

De forma similar, quanto à análise dos conjuntos, é proposta aqui uma nova forma de percepção. Essa relação pode ser imaginada em uma linha reta que separa dois polos, na maior parte dos casos, antagônicos: (i) as tarefas e (ii) a vida pessoal que, salvo raras exceções, não estão presentes no mesmo ambiente. Portanto, a carreira pode ser vista como o fio condutor em que faz papel de um elemento indicador que conduziria o indivíduo para um lado ou para o outro dessa tensão. A Figura 22 tem por objetivo ilustrar esta ideia na qual os trabalhadores estão submetidos.

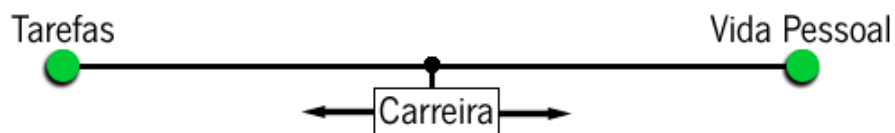


Figura 22: Polos para os quais a carreira pode se deslocar
Fonte: Elaboração própria.

Assim sendo, caso o indivíduo queira desenvolver-se profissionalmente, ele irá aproximar-se mais do polo das tarefas, isto é, quanto mais próximo maior é a probabilidade dele ter uma carreira promissora mais rapidamente, ao passo que, caso dê mais atenção à vida pessoal do que às tarefas que deve desenvolver, terá maior dificuldade em sua ascensão. Ao final, para Morgan (2006, p. 185) “[...] estas tensões são inerentes à vida no trabalho, na sociedade ocidental, por causa das contradições latentes entre as demandas do trabalho e do lazer, por um lado, e as demandas do presente e do futuro, por outro”. Depreende-se a partir disso que o indivíduo passa a deter uma maior autonomia sobre sua carreira, a depender do rumo em que ele pretender dar para sua vida.

Dessa forma, os grupos ou indivíduos tendem a procurar uma forma de tomar para si as decisões organizacionais para alcançarem seus interesses e demonstrarem-se fortes, seja encontrando um jeito de pôr em pauta problemas criados por eles mesmos, seja na tentativa de resolver questões que existem e que as soluções ainda não foram encontradas. Para Ellström (1983, p. 233), isto se constitui “[...] as a system of interacting individuals and subgroups pursuing different interests, demands, and ideologies through the use of power and other resources”. Tratando-se do poder⁸⁸, abordado também por Weber (1979), este pode ser considerado como o elemento-chave no momento de solucionar os conflitos, surgir a partir da autoridade ou da influência exercida pelo sujeito. Assim, o indivíduo vale-se da autoridade quando é sustentado, normalmente, por algum amparo legal para as tomadas de decisões, apesar de poder usar a influência como meio de alterar os resultados e, para isso, depende das suas características pessoais e competências (BUSH, 2003). Os autores acima trazem a temática do poder e dos recursos como elementos que se integram, onde os segundos é fonte de energia para a manutenção e busca do primeiro, levando-se em consideração a autoridade e a influência. Bacharach e Lawler (1980) identificam sete características antagônicas entre esses dois aspectos do poder:

⁸⁸ Adaptado de Morgan (2006, p. 181), em que ele considera que o poder pode ser: i) autocrata, quando a autoridade de um indivíduo possui um poder absoluto e muitas vezes ditatorial; ii) burocrata, quando o poder está intimamente ligado ao uso de normas, regras e a forma legal de administração; iii) tecnocrata, quando o poder e a influência tendem a acompanhar indivíduos de alta capacidade cognitiva que parecem capazes de enfrentar e resolver problemas e abrir novos caminhos para o sucesso da empresa; e iv) democrata, quando o poder está nas mãos das pessoas, ou seja, está atrelado a uma forma de governo representativo em que todos participam do processo de administração.

1) Authority is the static, structural aspect of power in organizations; influence is the dynamic, tactical element. 2) Authority is the formal aspect of power; influence is the informal aspect. 3) Authority refers to the formally sanctioned right to make final decisions; influence is not sanctioned by the organization and is, therefore, not a matter of organizational rights. 4) Authority implies involuntary submission by subordinates; influence implies voluntary submission and does not necessarily entail a superior-subordinate relationship. 5) Authority flows downward, and it is unidirectional; influence is multidirectional and can flow upward, downward, or horizontally. 6) The source of authority is solely structural; the source of influence may be personal characteristics, expertise, or opportunity. 7) Authority is circumscribed, that is, the domain, scope, and legitimacy of the power are specifically and clearly delimited; influence is uncircum-scribed, that is, its domain, scope, and legitimacy are typically ambiguous (BACHARACH; LAWLER, 1980, p. 97).

Nessa concepção, a teoria política é sustentada pela hipótese de que “[...] o sistema é constituído por vários grupos de interesse que tem preferências e exigências diferentes e que se digladiam em busca de recursos de poder” (SILVA, 2008, p. 85), que em caso de uma “[...] conjuntura de recursos abundantes, se mantém em um estágio mínimo de conflitos, mas que explodem no caso de esses mesmos recursos se tornarem escassos [...]” (ESTÊVÃO, 1998, p. 187). A partir dessa definição, o poder da autoridade e da influência pode ser mais bem visto através da Tabela 20, que mostra, de forma resumida, respectivamente, o aspecto, o tipo de direito, a forma de submissão dos membros, como ela se dissipa, o tipo de fonte, o local onde ela está presente e, por fim, de que forma esses elementos são apresentadas nas organizações. Especialmente no caso de organizações educativas, essas relações são essenciais para a identificação e compreensão das fontes de poder. Sob esse ponto de vista, “[...] there are six significant forms of power relevant to schools and colleges [...]” (BUSH, 2003, p. 98).

Tabela 20: Relação entre o poder da autoridade e da influência

Autoridade	Influência
Estático e Formal	Dinâmico e Informal
Sancionada por leis	Não sancionada
Submissão involuntária	Submissão voluntária
Unidirecional	Multidirecional
Fonte: estrutural	Fonte: características pessoais, experiência ou oportunidade
Circunscrita ou delimitada	Não circunscrita ou ambígua

Fonte: Elaborado a partir de Bacharach e Lawler (1980).

Assim sendo, de forma análoga à ilustração anterior, a Tabela 21 procura demonstrar essas seis formas de poder apresentadas por Tony Bush (2003). Em contrapartida, Bolman e Deal (1991),

Handy (1993) e Morgan (2006) apontam outras formas importantes de poder como, por exemplo, o uso de estrutura organizacional, as regras e regulamentações, o desenvolvimento de alianças e rede, o controle de conhecimentos, de informações, de tecnologia e de fronteiras, o poder que alguém já tem, dentre outros.

Tabela 21: Formas de poder nas organizações

Formas de poder	Breve descrição
Poder posicional	Confere autoridade aos seus titulares de acordo com a posição que ocupa na organização
Autoridade de especialista	Relacionado à competência do indivíduo
Poder pessoal	Relacionado ao carisma dos indivíduos
Controle de recompensas	Atribui uma promoção ao indivíduo
Poder coercitivo	Sustentado pela ameaça de sanções
Controle de recursos	Importante aspecto no processo político das organizações
Estrutura organizacional, regras e regulamentações	Instrumentos racionais destinados a ajudar o desempenho do trabalho
Desenvolvimento de alianças e redes	Incorpora, sempre que possível, a ajuda e influência de todos aqueles que têm interesses em comum
Controle de conhecimentos e de informações	Influencia a definição das situações organizacionais e pode criar padrões de dependência
Controle de tecnologia	A Introdução de uma nova tecnologia pode alterar o equilíbrio de poder
Controle de fronteiras	Distância que separa diferentes grupos ou organizações
Poder que alguém já tem	Pode-se usar o poder que já tem para adquirir mais

Fonte: Elaborado a partir de Bush (2003), Bolman e Deal (1984), Handy (1993) e Morgan (2006).

Por fim, ainda quanto às formas de poder, Morgan faz a análise dos tipos de *cracias* e afirma que, na autocracia e burocracia, a forma na qual o poder e a autoridade são tratados podem ser considerados estáveis e bem definidos. Por sua vez, nas tecnocracias, a diferença é que as “[...] pessoas e grupos sobem e caem do poder juntamente com o valor de suas contribuições. Nas democracias, o poder e a autoridade estão geralmente baseados na cultura e nas ideologias que determinam a história política da empresa” (MORGAN, 2006, p. 181-182). Apesar do autor usar como exemplo uma situação empresarial, essas situações parecem adequar-se também a realidade de uma escola como organização.

O modelo Político, após essa breve explanação, serviu de complemento para a apresentação do modelo anterior, visto que pode ser considerado como sustentação ao entendimento do modelo racional-burocrático. Assim, após refletir sobre as correlações que o mesmo possui com as

organizações, em especial as educativas, compreender o quadro de (i) geração de conflitos e de interesses, (ii) de formação de coalizões, (iii) das relações de poder, até chegar às arenas políticas, pode-se perceber o quão vasta é a abrangência deste modelo e o quão importante é a sua compreensão para quem está à frente de uma organização. Dessa forma, o gestor passa a ter condições de perceber as ações que os servidores tendem a executar, tratando-se da triangulação entre carreira, lazer (vida pessoal) e as tarefas, seja na concepção proposta por Morgan (2006), seja na visão de acordo com a Figura 22.

Especialmente quanto ao novo modelo que será discutido na sequência, Lima (1998) traz uma visão da organização escolar de forma díptica, no qual perpassa desde a forma racional-burocrática de suas ações até a anarquia organizada, em que o modelo político se encontra sempre presente nesse dilema e que, de certa forma, também se encontra vinculada a triangulação proposta acima, com respeito ao comportamento dos atores institucionais. Na concepção de Lima (1998), a mesma tensão que a instituição enfrenta, enquanto face anárquica *versus* burocrática, pode ser percebida na influência que a carreira provoca sobre o posicionamento do servidor, o que indiretamente também contribui para o deslocamento da localização da escola, em relação ao eixo de ação proposto pelo citado autor.

3 MODELOS DE AMBIGUIDADE

Como o próprio nome sinaliza, os modelos da ambiguidade apresentam-se como uma opção para várias interpretações e analogias às metáforas organizacionais, porém, de uma forma que se afasta das vias da racionalidade das organizações burocráticas (LIMA, 2011). Desta forma, estes modelos surgiram para tentar explicar o que os modelos clássicos — como o burocrático ou o sistema social —, não conseguiam, tendo em vista que apresentavam conflitos internos que ensejavam um olhar diferenciado para a constituição da organização. Além disso, trata-se de um modelo que denota incerteza e imprevisibilidade da instituição. Essa percepção também pode ser verificada, quando Tony Bush, em sua obra *Theories of educational leadership and management* (2003), diz que

Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities (BUSH, 2003, p. 134).

Ao fazer a intercepção com o que se desnuda do IFRN até agora, especialmente quanto ao seu crescimento repentino e o desenrolar desses fatos, pode-se encontrar semelhanças com o que aqui foi apresentado pelos autores, nomeadamente quando Bush (2003, p. 134) diz que “[...] ambiguity is a prevalent feature of complex organizations such as schools and colleges and is likely to be particularly acute during periods of rapid change”, o que nos leva a crer que dada a complexidade e a rapidez das mudanças pelas quais passou a instituição em estudo, não será descabido pensar que, na atual fase de expansão, os modelos de ambiguidade poderão acrescentar alguma fecundidade heurística na compreensão do seu figurino organizacional.

De uma forma mais sistemática, e ainda de acordo com Bush (2003), as organizações ditas ambíguas possuem as seguintes características: (i) falta de clareza sobre os objetivos da organização, (ii) assumem que as organizações têm uma tecnologia problemática, na medida em que seus processos não são adequadamente compreendidos, (iii) sugerem que as organizações são caracterizadas por fragmentação e fraco acoplamento, (iv) comissões e outros órgãos formais têm direitos e responsabilidades que se sobrepõem uns com os outros e com a autoridade atribuída aos administradores individuais, (v) tendem a ser particularmente apropriado para organizações profissionalizantes, (vi) os participantes da organização variam entre si na quantidade de tempo e esforço que dedicam à instituição, (vii) há incertezas contínuas sobre os níveis de financiamento e vulnerabilidade em que escolas e faculdades possuem quanto aos caprichos do governo central e local, (viii) as decisões são muitas vezes não planejadas e, por fim, (ix) enxergam-se vantagens na descentralização (BUSH, 2003). De uma forma geral, a instituição em questão enquadra-se em todas essas características, porém, os itens (v), (vi) e (ix), são-lhes intrínsecos por força de sua própria definição e formação organizacional.

Por sua vez, ao falar da ambiguidade é importante citar a “anarquia organizada”, termo criado por Cohen, March e Olsen (1972), para a compreensão daquele modelo, bem como a teoria do caixote de lixo que possui fluxos e processos tão independentes, de acordo com os problemas, as soluções encontradas, dos participantes e oportunidades geradas, sendo considerada por Bush (2003) um dos exemplos mais célebres da perspectiva da ambiguidade e, por isso, útil para clarificar sua explicação. Na esteira de Cohen, March e Olsen (1972) e Bush (2003), Lima (1992, p. 72) afirma que “[...] qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, isto é, como uma

organização onde poderemos encontrar três características gerais [...]”. A partir desse princípio, destacam-se as seguintes características da anarquia organizada: (i) os objetivos e preferências inconsistentes e mal definidas; (ii) as tecnologias pouco claras; e (iii) a participação fluida (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972). Além disso, essas características “[...] tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática, distinguindo-se os atores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a ‘tecnologia da insensatez’ [...]” (ESTÊVÃO, 1998, p. 198-199), tendo em vista que os atores muitas vezes necessitam executar ações que não possuem uma justificativa plausível.

Quanto à primeira característica da anarquia organizada apresentada no parágrafo anterior, os objetivos não são consistentes nem suficientemente claros. O que se tem é um conjunto de ideias que não estão bem definidas e nem coerentes, no qual são chamadas de ideias soltas e desagregadas (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972). Quanto à falta de clareza da tecnologia percebe-se que há um procedimento, questionável, de tentativa e erro e do aproveitamento do resíduo da aprendizagem de acidentes da experiência passada para resolução de problemas, apesar de que, muitas vezes, esses métodos, não são percebidos pelos atores envolvidos (MARCH, 1980). Por fim, vem a participação fluida que apresenta uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os atores dão para realizar uma determinada tarefa. Assim sendo, o que se percebe é que a organização passa a possuir limites incertos e que mudam de tempos em tempos de acordo com o posicionamento dos seus atores.

Nessa concepção de incertezas, de obscuridade e da falta de intencionalidade da ação organizacional que Cohen, March e Olsen (1972) criam a metáfora do caixote de lixo, em que se torna especialmente interessante, neste estudo, porque é realizado num ambiente semelhante ao da análise de Cohen e March (1974), feita em uma Universidade americana, e que obtiveram como conclusão a ambiguidade como uma de suas principais características. Eles desconsideraram as decisões de uma organização como provenientes apenas dos modelos mais racionais e acreditaram que esse processo (tomada de decisão) fosse eminentemente ambíguo. Apesar desse estudo ter sido feito numa instituição de Ensino Superior, os autores afirmam que ele também se adequa às escolas, nomeadamente, instituições de Ensino Médio, encaixando-se, por isso, no caso do IFRN, pois, conforme afirma Bush (2003, p. 143), “[...] the garbage can model has a clear application to educational institutions where there are many participants with ready-made solutions to apply to

different problems”. Portanto, dado a diversidade de níveis do IFRN, esta pode ser tida como uma organização geradora de problemas diversos, cujas soluções passam pelo aval de muitos atores. Por sua vez, para Ellström (1982, p. 235), “In contrast to traditional, analytical rational conceptions of problem solving and decision making in organizations, these processes are not assumed to follow a rational and orderly sequence of phases, from identification and definition of problem to choice and implementation of solution”. Isto é, estes processos tendem a seguir uma ordem diferente da racionalmente definida, desde a identificação do problema até sua solução.

Como se percebe, o modelo da ambiguidade traz à tona o tamanho da complexidade na qual uma organização está inserida e, além disso, procura demonstrar quão paradoxais e variáveis são os fatos que envolvem essa dinâmica institucional. Dessa maneira, os líderes possuem um desafio constante para conseguir lidar com esses detalhes, além de ter que possuir grande articulação política com todos os atores para conseguir gerir a organização de forma menos conflituosa possível. A importância deste modelo encontra-se no fato de que os líderes precisam entender a importância de saber lidar com essas variáveis que eclodem, espontaneamente, no dia a dia organizacional, da mesma forma que é preciso saber tratá-las, para poder dar a melhor resposta em nível organizacional.

Assim, a anarquia organizada busca quebrar os paradigmas estabelecidos pelo modelo racional burocrático e, por conseguinte, se enquadrar como uma imagem que rompe com os ideais das teorias organizacionais tradicionais das escolas como, por exemplo, a racionalidade, a previsibilidade, a clareza e a objetividade burocrática. Segundo Lima (1992, p. 73), essa metáfora “[...] não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa a primeira vista sugerir-lo, não pretende caracterizar situações de exceção, nem sequer se assume como modelo explicativo de todas as organizações [...]”. Diferentemente do que se pode imaginar o termo anarquia não sugere uma imagem pejorativa da escola, mas sim, diferente.

Dessa maneira, quanto a essas dimensões, o que se pode adaptar das ideias de Ellström (1983), é que o modelo anárquico possui como características: (i) objetivos não claros e não partilhados, isto é, em conflito; (ii) quanto às tecnologias e processos organizacionais é considerado como incerto e ambíguo, exatamente o inverso do modelo político e do burocrático; (iii) apresenta uma participação fluída dos atores da organização; (iv) possui uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua; (v) tomadas de decisões que seguem uma desordem de ideias, não

possuindo uma sequência lógica na resolução dos problemas; (vi) não demonstra ser uma unidade fortemente relacionada, isto é, os órgãos, estruturas, processos ou indivíduos estão desarticulados; (vii) uma vulnerabilidade quanto aos acontecimentos externos como, por exemplo, quanto ao governo, à administração, às autoridades locais, aos pais, dentre outros; e, por fim, (viii) os processos que deveriam atestar a eficiência da organização, como o planejamento, as tomadas de decisões, as avaliações, os certificados e outros, apresentam-se como meros objetos simbólicos. Por fim, Turner (1988) defende uma quarta característica: as organizações atuam em ambientes conflituosos e, assim, define a escola como “[...] uma organização imprevisível num campo turbulento” (TURNER, 1988, p. 80), em que a diversidade dos seus atores pode ser significativa para a compreensão da organização.

Diante desse cenário que desperta uma certa atenção, a ambiguidade surge como característica que desponta como comum nas organizações educativas, principalmente quando é preciso fazer uma identificação dos objetivos, um planejamento, definir as tecnologias, analisar as tomadas de decisões, verificar o ambiente e, especialmente, quando é preciso identificar o papel do líder. Quanto a este último aspecto — liderança —, existem quatro tipos de ambiguidade na qual um líder pode deparar-se em uma organização educativa (COHEN; MARCH, 1974), são elas: (i) a ambiguidade das intenções, (ii) a ambiguidade do poder, (iii) a ambiguidade da experiência e (iv) a ambiguidade do êxito. A seguir, definir-se-á cada uma dessas ambiguidades.

A ambiguidade das intenções está relacionada com o contributo que cada membro da organização pode proporcionar a mesma. Essa participação, tendo em vista os fins e os objetivos problemáticos que são percebidos nas organizações são poucos claros, incoerentes e de difícil operacionalização por parte do líder. Torna-se complicado para este ator, implementar as suas propostas e projetos, se há uma ambiguidade quanto à fundamentação e justificação das intenções por parte de cada um dos membros da organização. Quanto à ambiguidade do poder, este é relativo, isto é, varia de acordo com quem está no topo da hierarquia. Esse poder é ambíguo porque nem sempre quem está no topo é respeitado sem fazer uso da autoridade que é intrínseca ao cargo. Essa autonomia relativa acaba por gerar conflitos decisórios com pessoas que ocupam outros cargos e possui o poder que foi conquistado na base do carisma ou da experiência e esses acabam por tomar as decisões que não estão sob sua responsabilidade.

Além dessas duas ambiguidades, o líder pode encontrar a ambiguidade da experiência que se demonstra relativa quando se trata das organizações escolares. Esse tipo de organização é muito mutável e, em virtude disso, a experiência que um líder adquiriu hoje pode não ser útil amanhã. Dessa forma, faz-se necessário que o líder tenha a consciência que deve estar em constante aprendizagem para poder se adaptar às mudanças organizacionais e saber como lidar com elas. Por fim, Cohen e March (1974, p. 195-203) falam da ambiguidade do êxito, que está relacionada com a forma de mensurar o sucesso ou fracasso que um líder organizacional possui. Por um lado, podemos afirmar que um líder obteve sucesso se o seu trabalho é reconhecido e aceite pela comunidade. Mas sob quais condições essa afirmação se sustenta? Será que esse gestor exercia, de fato, um papel de liderança ou seria um gestor autoritário? Assim, pode-se dizer que esse sucesso é relativo e que, na verdade, é um fracasso, tendo em vista as condições pelo qual ele foi avaliado, que pode refletir, por exemplo, um aspecto político da organização.

Sobre essa temática, processo decisório nas organizações, a metáfora do caixote de lixo diz que esse processo é “[...] aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972, p. 16). O que se percebe com essa linha de raciocínio é que as tomadas de decisões não seguem uma ordem lógica, se considerarmos desde o surgimento até a resolução dos problemas. Essas decisões “[...] decorrem no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde se confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (COSTA, 1996, p. 94). Sob essa perspectiva, de se tratar de um modelo diferenciado, Lima (1992, p. 77) diz que a anarquia organizada constitui um desafio aos modelos anteriores, especialmente, tratando-se da burocracia racional.

O caixote de lixo surge como uma metáfora que vem a levantar uma reflexão sobre os modelos existentes como, por exemplo, o modelo racional burocrático e o modelo político já discutidos nesse capítulo. Ao contrário do que se possa imaginar, esse modelo não significa que a organização é completamente desorganizada, mas, sim, que há uma ordem diferente do que habitualmente se encontra nas organizações que seguem os princípios do modelo racional burocrático. Jorge Adelino Costa, em sua obra *Imagens organizacionais da escola* (1996), afirma que não existe uma harmonia e

uma coesão fácil entre os vários componentes de uma organização, sejam humanos, estruturais ou processuais, existindo um grau de autonomia dos diversos elementos e uma certa desarticulação da vida escolar. Da mesma forma, Cohen e March (1974) dizem que trabalham com a ideia da má articulação, ou seja, de “conexão débil” do modelo anárquico, assim como Ellström (1983) passa a usar a metáfora da débil articulação para explicar o modelo anárquico. Essa noção de desarticulação e conexão débil é tratada também por Daniel Brown, em seu livro *Decentralization and school-based management* (1990), em uma dimensão mais ampla, quando ratifica a posição de March e Olsen quanto a tomada de decisões ser debilmente articulada, em se tratando de uma pequena escala, ao contrário do que afirma Douglas Orton e Karl Weick, em sua obra *Loosely coupled systems: A reconceptualization* (1990), quando afirmam que essa articulação acontece também em estrutura de grande escala.

O fato de a organização ser considerada debilmente articulada, isto é, *loosely coupled*, quer dizer que nas suas “diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados [...]” (COSTA, 1996, p. 98). Além disso, Costa (1996) ainda diz que se deve levar em consideração, ora em um contexto mais abstrato, como se relacionam a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã, ora de forma mais objetiva, sobre a estrutura organizacional, a fraca interação hierárquica entre os membros do topo e da base, a linha e o *staffe*, por fim, os professores e os administradores. Essa abordagem, a *loosely coupled*, dá grande ênfase

[...] as pressões externas sobre as políticas organizacionais, considerando que a existência da organização depende dessa atenção e da capacidade de adaptação às diferentes configurações de recursos do meio, subenfatizando-se ao mesmo tempo a perspectiva que considera que tudo o que acontece em qualquer organização é apenas uma função da organização, da sua estrutura, da sua liderança, dos seus procedimentos ou das suas metas (ESTÉVÃO, 1998, p. 207).

Na visão de Orton e Weick (1990), essa lista é incrementada, quando eles identificam, oito tipos de organizações debilmente articuladas, sendo considerada de frágil articulação quando se caracterizam como: (i) entre os indivíduos; (ii) entre sub-unidades; (iii) entre organizações; (iv) entre níveis hierárquicos; (v) entre organizações e ambientes; (vi) entre ideias; (vii) entre atividades e (viii) entre intenções e ações. Além disso, Weick (1976, p. 4) também cita outros elementos que podem ser encontrados nesses sistemas como, por exemplo, “[...] professores-materiais, eleitores-conselho de

escola, administradores-sala de aula, processo-resultado, professor-professor, pai-professor e professor-aluno”.

Um fato que chamou atenção nas abordagens de Orton e Weick (1990), Weick (1976) é que, conforme afirma Costa (1996, p. 99), “[...] as estruturas organizacionais da escola estão frouxamente ligadas à instrução, não coordenando nem controlando, por isso, a atividade educativa”. Como explicar esse tipo de relação, tendo em vista que uma das finalidades de uma escola é a instrução? Como justificar que a estruturação escolar não tem relação com a instrução? Segundo o autor, a escola baseia-se no fato de responder às normas, aos valores e as expectativas da sociedade. Por fim, segundo John Meyer e Brian Rowan, na obra *The Structure of Educational Organizations* (1992), a escola atualmente é estabelecida sob um novo conceito, transformando-se em uma agência de certificação pessoal e, com isso, segue um padrão estandardizado para a execução dos seus procedimentos de forma a atender aos interesses do mercado de trabalho. De forma resumida, esse novo conceito de instituição organizacional educativa continua a trazer em seu cerne as definições e os preceitos da racionalidade, da escola e da educação que é historicamente aceita pela sociedade. Assim, essas definições permitem que as organizações mantenham a sua legitimidade perante o aspecto social, ao mesmo tempo em que podem misturar as várias racionalidades e, conseqüentemente, mostrar à comunidade que, apesar das mudanças pelas quais a escola vem passando, pode ser considerada uma instituição simbolicamente confiável do ponto de vista da tradicional formação de cidadãos.

Porém, Carlos Estêvão alerta para o fato de se tratar a organização como símbolos e mitos quando “[...] separa indevidamente os critérios institucionais dos critérios técnicos [...]” e, com isso, “[...] tende a julgar as organizações mais pelas suas formas do que pelos seus resultados” (ESTÊVÃO, 1998, p. 210). Nessa concepção, uma visão plurifacetada da instituição torna-se importante para que se alcance a compreensão estabelecida por Weber, sendo cada vez mais essencial para o entendimento dos modelos organizacionais contemporâneos.

Para complementar o estudo dos modelos de ambigüidade das organizações, muito embora não se pretendendo estabelecer um nexö causal entre a natureza da ambigüidade, conforme debatido, e a escola vista sob a perspectiva de um sistema caótico, achamos pertinente fazê-lo aqui para aduzir um outro ponto de vista compreensível sobre as dinâmicas organizacionais escolares. Esta abordagem

é recente, datada da década de 1990 e tem como ponto de partida o trabalho de Helen Sungalia. De acordo com as ideias desta autora, trata-se de um caos ordenado, também chamado de ordem caótica, onde não há necessidade de pânico entre os administradores e atores da escola (SUNGALIA, 1990). Como se percebe, esse sistema demonstra ser uma espécie de caos do bem, que vem para beneficiar a organização educativa e que se apresenta devidamente racional, calculado.

De forma a sistematizar a teoria do caos, Daniel Griffiths *et al*, em seu estudo intitulado *Still another approach to administration: Chaos theory* (1991) criaram sete conceitos sobre essa metáfora que serão abordados a seguir: o efeito borboleta, o ataque de turbulência, as estruturas dissipativas, os choques de acaso, as forças de atração estranhas, as simetrias recorrentes e os mecanismos de *feedback*. Posteriormente, esses conceitos são, de certa forma, ratificados quando Griffiths (1997) fala da multiplicidade de teorias na obra *The case for theoretical pluralism* (1997): “Some problems are large and complex and no single theory is capable of encompassing them, while others, although seemingly simple and straightforward, can be better understood through the use of multiple theories” (GRIFFITHS, 1997, p. 372). A compreensão de uma organização é relativa e pode encontrar contributos na utilização de múltiplas teorias. Percebe-se o poder que pequenas ou grandes ações podem exercer em um contexto mais amplo e que isoladamente não representariam mudanças significativas. No meio organizacional, tal teoria, também é conhecida com efeito bola de neve, o que significa que pequenos conflitos ou acontecimentos que são considerados sem importância podem, com o tempo, gerar o caos na organização.

Com base no que afirma Costa (1996) e Estêvão (1998), a figura 23 procura ilustrar as características que podem existir quando se estiver a falar da Teoria do Caos. O ataque de turbulência diz respeito aos acontecimentos inesperados, que ocorrem quando tudo está em perfeita ordem, perfeita harmonia e por algum motivo entra em estado de desordem. Já as estruturas dissipativas estão relacionadas às dinâmicas nas quais as organizações estão submetidas e, assim, transformam-se em estruturas dispersivas quando sujeitas a mudanças abruptas. Por sua vez, os choques de acaso estão dependentes como o próprio nome explicita, do acaso. São acontecimentos aleatórios que estão sujeitos a um grande número de variáveis e, por menor que sejam os choques, podem provocar grandes mudanças organizacionais.

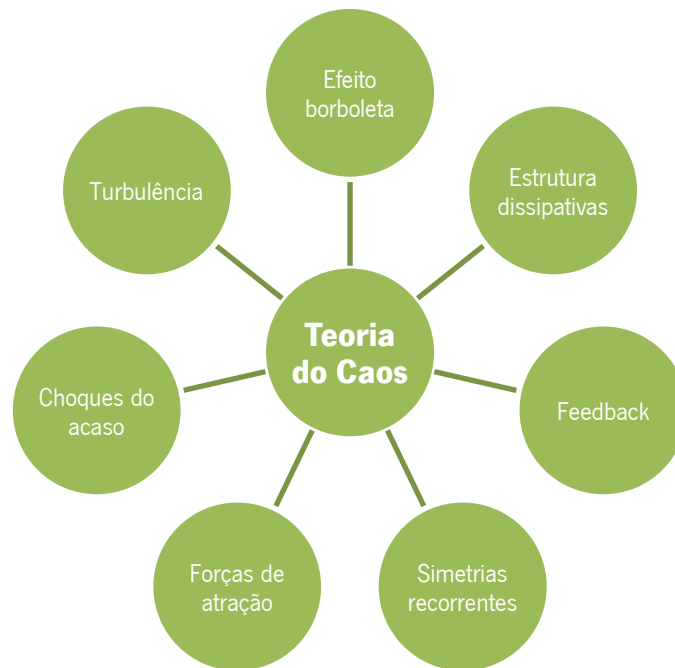


Figura 23: Ilustração das características da Teoria do Caos
Fonte: Elaboração própria.

Paralelamente a esses fenômenos, existem as forças de atração estranhas que, como o nome também sugere, aparecem, estranhamente, como componentes centrais do sistema e permanecem a girar no entorno dele. Da mesma forma, as simetrias recorrentes estão ligadas à definição de atrações não esperadas e dizem respeito às formas simétricas que surgem de tempos a tempos nos diversos níveis do sistema. Por último, a definição de mecanismo de *feedback*, que consiste na retroalimentação dos sistemas organizacionais e permite que a organização seja energizada por novas informações constantemente.

A teoria do caos, discutida por Costa (1996) e Estêvão (1998) é relativamente nova e encontra-se em desenvolvimento. Porém, de acordo com Costa (1996, p. 104) “[...] o conjunto de conceitos acima referidos (mais não seja, pela sua originalidade) manifestam já virtualidades para a compreensão e administração da organização escolar, pelo que não podem ser arbitrariamente abandonados”. Quanto à realidade portuguesa, Lima (1992), ao analisar os modelos organizacionais sob outro ângulo, que não fosse o burocrático, foi o primeiro investigador a usar o modelo anárquico como alternativa às explicações para organizações educativas até então conhecidas e criou uma outra possibilidade para o quadro teórico de análise das organizações.

Sob essa perspectiva, ao expor o contexto das instituições como debilmente organizadas e como anarquia e compreender as diversas ambiguidades e possibilidades de desordens que podem vir a existir nessas instituições, Weick (1985) defende que as organizações podem ser anárquicas, mas devem ser consideradas organizadas, como também podem ser debilmente articuladas, apesar de serem sistemas. Ainda segundo o autor, elas possuem características organizacionais e podem usar a metáfora do caixote de lixo, pois têm indícios que sugerem alguma estruturação. Por fim, diante dessas questões de ambiguidade e desordens, Costa (1996, p. 107) deixa as seguintes indagações: “[...] que factores vão permitindo manter minimamente conexas, interdependentes e articuladas as organizações escolares?”; ou, de forma mais objetiva, como essas organizações se manterão unidas e aumentarão suas coesões? A resposta destas questões podem encontrar-se na discussão do modelo cultural, que será exposto mais adiante, tendo em vista tratar-se de parâmetros, até então, não estudados nesta tese, como: identidade, motivação, orgulho institucional, dentre outros. Além disso, esses elementos também serão mais bem discutidos no Capítulo VII, quando do cruzamento da representação dos servidores (professores e gestores) e alunos egressos sobre esse elo, que tem o poder de identificar e reordenar as eventuais desordens que estejam provocando algum desequilíbrio organizacional.

Assim sendo, depreende-se desse estudo das organizações ambíguas e anárquicas que as instituições educacionais não deixarão de ser racionais por possuírem “[...] poucos recursos de que dispõem e da necessidade de corresponder às exigências sociais cada vez mais crescentes. Todavia, isso não afectará a flexibilidade organizacional necessária à adaptação dessas organizações aos novos contextos sociais” (SILVA, 2008, p. 84). Este estudo ajuda quanto a percepção de algumas lacunas de difícil compreensão, quando analisado pelo olhar dos modelos políticos ou racional burocrático, especialmente, tratando-se dos conflitos de interesses dos atores e grupos.

4 MODELO COMO SISTEMA SOCIAL

A compreensão deste modelo tem como premissa fundamental a confiança entre as relações dos atores envolvidos e a compreensão do comportamento humano nas dinâmicas organizacionais educativas. Esse ponto de partida é fundamental tendo em vista a complexidade do sistema escolar que pode ser interpretado como um sistema social rico e constituído de atores/setores que dependem uns dos outros. Assim sendo, segundo Lima (2011, p. 21), o modelo de sistema social, “[...] valoriza

especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos [...]”. Não se pretende, com esse modelo, estabelecê-lo como único, para explicar as organizações educativas, apesar de ser facilmente metaforizado como sistema orgânico, biológico, ecológico e até físico (LIMA, 2011). Por sua vez, Ellström (1983, p. 234) faz uma observação importante quando refere que “[...] in contrast both to the rational and to the political model, the social system model views organizational processes as spontaneous, adaptive responses to internal or external demands, rather than as intentional action”. Esse modelo tem a espontaneidade das ações como ponto forte para responder aos problemas internos e externos de uma organização.

Dessa forma, a partir da visão Ellström (1983), para a compressão deste modelo é preciso entender que a adaptabilidade é um termo que passa a fazer parte das organizações de acordo com o meio onde ela está alocada. Por sua vez, tratando-se de um sistema biológico, conforme metaforizou Lima (2011), as organizações escolares procuram adaptar-se às mudanças repentinas a que estão constantemente submetidas. A partir dessa metáfora, onde se compara organizações a organismos, é possível perceber (i) um conjunto de seres humanos, negócios e necessidades técnicas que estão relacionados, (ii) a arte da sobrevivência corporativa e (iii) o desenvolvimento de sistemas orgânicos vibrantes que permanecem abertos a novas mudanças (MORGAN, 2006). Sob essa perspectiva, onde as organizações são consideradas como organismos vivos, pode-se dizer que elas também se podem adaptar a determinados ambientes e tem a sua produtividade variável de acordo com o mesmo. Por isso, quando “[...] encontramos ursos polares nas regiões árticas, camelos nos desertos e jacarés nos pântanos, notamos que certas espécies de organizações se ‘adaptam’ melhor a determinadas condições ambientais do que outras” (MORGAN, 2006, p. 54). Ao transportar a reflexão para o campo escolar, em especial para o IFRN, algumas indagações surgem como, por exemplo: (i) tendo em vista a diversidade de localidades, onde o Instituto se instalou nos últimos anos, em virtude da política de expansão, será que a configuração geográfica é significativa quanto a produtividade de cada escola? (ii) Considerando o distanciamento geográfico existente entre alguns *campi*, como por exemplo, entre Natal e Pau dos Ferros (396km), será que isso implica em *campi* necessariamente distintos, ou guardam alguma semelhança?

Dessa forma, sob um olhar biológico e situacional e ao fazer uma comparação entre ambas, percebe-se as diferentes necessidades organizacionais, em especial quando se trata de sistemas

abertos, da adaptação aos ambientes, dos ciclos de vida organizacional, dos fatores que alteram a saúde de uma organização, as suas diferentes espécies, além das suas relações com a ecologia. Ao comparar a organização aos organismos vivos, é possível perceber a sensibilidade que uma organização possui e as fases pelas quais ela passa. Desde o seu nascimento até a sua morte, uma organização passa por questões gerais que envolvem a sua sobrevivência, as relações entre organização e ambiente e a eficácia organizacional. Assim sendo, nesse contexto, as questões mais racionais e políticas ficam um pouco de lado ao se analisar esse modelo, tendo em vista a urgência em tratar de questões que envolvem o início, o meio e o fim de uma organização.

Tratando-se das organizações educacionais e das suas necessidades é notório que elas também precisem ser compreendidas para que, por consequência, seus indivíduos possam permanecer de maneira confortável e retroalimentem a instituição. O simples fato, por exemplo, de se pagar um salário digno ou de promover a união e o bem estar no trabalho podem ser motivos para que o administrador entenda que pode possuir funcionários confortáveis e satisfeitos, partindo-se de variáveis internas à organização. Diferentemente, em tempos passados, para gerir uma instituição bastava ter o conhecimento técnico, frio, vazio de emoções e repletos de variáveis externas, como premissas fundamentais a serem consideradas. Em outras palavras, as variáveis ambientais passaram a influenciar as características organizacionais.

Como pode ser observado, as organizações possuem algumas conveniências específicas e, por isso, passaram a ser abordadas como organismos que, assim foram metaforizada, pela necessidade de interagir com o ambiente e as pessoas para conseguir sobreviver. Nessa perspectiva, de acordo com a teoria da contingência, onde o ambiente acaba por delinear as organizações, o texto de Dias (1998a, p. 8) exemplifica essa abordagem quando diz que “[...] mais importante que a pessoa do líder ou do grupo é a situação em que as pessoas estejam envolvidas. Segundo esta teoria, somente poderemos compreender a liderança se levarmos em consideração os fatores ambientais que operam sobre as pessoas”. Assim, estes atores, como sujeitos ativos do ambiente, devem ser compreendidos para que a organização (organismo) em questão tenha mais chances de sobrevivência, além de incrementar sua eficácia e eficiência.

Por outro lado, ao abandonar o pensamento puramente burocrático e, assim, considerar a necessidade de adaptação, satisfação e necessidades dos atores organizacionais, este modelo torna-se

interessante do ponto de vista analítico, em virtude das mudanças que o IFRN apresentou nos últimos tempos, o que o torna suscetível a variações causadoras de conflitos, precisando, por isso, se adaptar a uma nova realidade organizacional.

5 A DISTRIBUIÇÃO ORGANIZACIONAL DO IFRN

Ao observar a organização em estudo, a racionalidade burocrática das organizações pode ser claramente percebida ao olharmos para os elementos que dão uma forma estrutural à organização como, por exemplo ao perceber que “[...] estamos perante uma perspectiva que destaca o lado formal e que mostra a faceta oficial da organização através de um organograma” (SILVA, 2008, p. 56). Assim, especialmente em relação à organização que estamos a estudar, o IFRN, apesar de se tratar de apenas uma instituição, mas que possui múltiplos *campi*, apresenta cinco organogramas diferentes⁹⁹ havendo uma variação em relação ao número de funções, de acordo com o *campus* e suas características.

Assim sendo, o primeiro organograma é o da Reitoria que apresenta 36 funções gratificadas, em segundo lugar vem o *Campus* Natal-Central, o mais antigo de todos, apresenta uma estrutura com 48 funções, em terceiro lugar vem o *Campus* Mossoró, que está completando 20 anos de inaugurado no ano de 2014, e apresenta 20 funções. Em seguida, é apresentado o organograma dos *campi* da expansão com unidade produtiva (19 funções) e sem unidade produtiva (18 funções) e, por fim, o do *Campus* do Ensino a Distância – EaD, com 10 funções. De uma forma geral, ao fazer uma análise estrutural dos organogramas percebemos que, com exceção da Reitoria, há uma similaridade entre eles. Essas variações de organograma ocorrem, aparentemente, em virtude do adensamento populacional interno à instituição, seja de discentes ou de servidores, que há entre o *Campus* Natal-Central, o *Campus* Mossoró, os *campi* da expansão e o *Campus* EaD. Além disso, influi o fato da escola possuir, ou não, as unidades produtivas que dizem respeito aquelas que tem um Diretor de Gestão de Produção Agrícola, no caso de Ipangaçu e industrial-escola, no caso de Currais Novos.

⁹⁹ Os organogramas foram aprovados pelo Colégio de Dirigentes, através da Deliberação nº 08/2012, de 29/10/2012 e com base na estrutura organizacional de referência aprovada pela Resolução nº 16/2010-CONSUP.

Outra característica interessante da crescente burocratização racional dessa instituição é o sistema informatizado que o IFRN possui e que reúne vários serviços disponibilizados aos servidores, como as informações cadastrais, de frequência, de processos administrativos, assim como o quantitativo de docentes e técnicos administrativos. De forma específica, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), que apesar de ainda se encontrar em construção, já possui vários módulos destinados a setores previamente determinados, em que somente os atores daquele local possuem acesso. A Tabela 22 ilustra os módulos desenvolvidos desse sistema.

Tabela 22: Módulos do SUAP [Novembro/2015]

Módulo	Breve descrição
Gestão de Pessoas	Destinado à gestão de dados funcionais, editais de remoção, contracheques, competições desportivas, férias, digitalização de pastas funcionais, impressões de carteiras funcionais e crachás, indicadores de pessoal, entre outros
Ponto Eletrônico	Registo e acompanhamento de ponto eletrônico, através de terminais, com base em <i>desktop</i> , autenticação por biometria e topologia distribuída
Protocolo	Destinado à gestão de trâmites de unidade protocolizadora
Patrimônio	Destinado à gestão de controle patrimonial, com coletor de dados (tipo Android), possibilitando emissão de relatórios financeiros, trâmites de transferência de inventários e localização de bens, além de operações referentes à depreciação patrimonial
Almoxarifado	Para controle de estoque de almoxarifado
Planejamento	Destinado ao planejamento anual da Instituição, com gestão de objetivos, metas e ações
Contratos	Gestão de contratos, com funcionalidades de controle de medições, anexação de documentos contratuais, fiscais, avisos de vencimento, renovação, etc.
Convênios	Gestão de convênios
Catálogo de Materiais	Catálogo único de materiais utilizados nos módulos de Patrimônio e Almoxarifado, com especificação técnica e pesquisa de preços
Compras	Para levantamento de necessidades de compras em todos os <i>campi</i>
Chaves	Para controle de empréstimo de chaves de salas e veículos com terminal biométrico
Gestão de Projetos de Extensão	Destinado a gestão dos projetos de extensão institucionais, permitindo o acompanhamento e a emissão de relatórios de projetos
Controle de Acesso de Visitantes	Terminal de controle de acesso de visitantes com dados cadastrais, foto e histórico de visitas
Gestão de Cursos e Concursos	Para acompanhamento de horas trabalhadas por servidores para recebimento de proventos por encargos de cursos e concursos
Gestão Acadêmica	Dividido por níveis de ensino, atualmente, atende os cursos de formação inicial e continuada (FIC) e está iniciando a fase de testes para os cursos de pós-graduação. O projeto de desenvolvimento prevê todos os níveis em produção, até o segundo semestre de 2015
Indicadores de Gestão	Para o cálculo dos indicadores de gestão institucional exigidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU)

Autoavaliação	Para gestão do processo de autoavaliação institucional, com aplicação de formulários de pesquisa para toda a comunidade do IFRN
Consulta Pública PDI	Destinado a consulta pública, em toda a comunidade institucional, visando à catalogação de sugestões de todos os usuários no processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
Gestão de Programas Sociais e Bolsas de Trabalho	Envolve atividades, tais como: bolsas de trabalho, alimentação escolar, entre outros
Currículos e Grupos CNPQ Lattes	Para importação de currículos da Plataforma Lattes, bem como de informações de Grupos de Pesquisa para disponibilização e cálculo de indicadores de pesquisa
Clipping	Para gestão de <i>clipping</i> para o setor de Comunicação Social com motor de busca em veículos de comunicação digitais
Central de Serviços de TI	Para gestão de Central de Serviços de TI, baseado nas boas práticas de ITIL (<i>Information Technology Infrastructure Library</i>), cobrindo a gestão de incidentes e requisições, com base de conhecimento e escalonamento entre níveis de atendimento
Sistema Gestor de Concursos	Cobre todas as etapas, desde inscrição, acompanhamento de pagamentos, logística operacional de realização das provas, correção, classificação e divulgação dos resultados

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Percebe-se a partir desta tabela, a gama de setores e atividades que estão cada vez mais sendo contempladas com o desenvolvimento e implantação desse sistema. Dessa forma, nota-se o sentido da afirmação de Lima (2012), quando diz que a queda da burocratização, como vem sendo tratada por alguns autores, é muito precoce. Nessa concepção, pode-se dizer que esse sistema segue como exemplo “[...] argumentos que apontam para a intensificação, sem precedentes, de certas dimensões burocráticas” (LIMA, 2012b, p. 129) elencadas por Max Weber e que Lima (2012b) chama de dimensões hiperburocráticas.

Assim sendo, para análise dos organogramas citados anteriormente e ao considerar a dimensão de cada *campus*, juntamente à dinâmica de nomeações e exonerações que vem ocorrendo com certa frequência, em virtude da expansão, fizemos um levantamento no mês de julho de 2015 e, segundo o SUAP, o *Campus* Natal – Central apresentava 550 servidores e 6.625 discentes e o *Campus* Mossoró possuía 155 e 2.389 respectivamente. Por sua vez, os *campi* da expansão foram criados para 105 servidores e 1.200 discentes, mas apesar disso, alguns deles já superaram esse número de servidores, muito embora não tenham chegado ao quantitativo de alunos previamente estabelecido. Por fim, a EaD apresenta 46 servidores e 1.723 discentes. A Reitoria apresenta no seu quadro 147 servidores e, neste caso, todos, apesar de existir docentes no seu quadro, ocupam funções

exclusivamente administrativas, visto que na Reitoria não há aulas, ao contrário dos demais *campi* que há docentes ocupando funções de gestão, simultaneamente às suas atribuições de sala de aula. A tabela abaixo busca sintetizar estes números.

Tabela 23: Resumo do quantitativo de servidores e discentes do IFRN

<i>Campus</i>	Servidores		Discentes
	Docentes	Técnicos Adm.	
Reitoria	19	128	0
Natal – Central	338	212	6.625
Mossoró	94	61	2.389
EaD	26	20	1.723
Expansão (expectativa)	60 (x16) + 30(x2)	45 (x16) + 23(x2)	1200 (x16) + 600(x2)

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública [SUAP] – Jul/2015.

Ao analisar o quantitativo de servidores que trabalham no IFRN, tendo por referência o mês de julho de 2015, pode-se refletir sobre a estrutura que é apresentada nos seus diversos organogramas a seguir. Levando-se em consideração que os números apresentados na coluna *campus* “Expansão (expectativa)” estão de acordo com o planejamento institucional da Reitoria para esta fase e alguns *campi* já superaram esses números, outros, por terem sido criados recentemente, ainda não o atingiram.

Na tabela 23, são classificados como pertencentes a esta fase de expansão os *campi* de Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Lajes, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi. Assim, deve seguir a fórmula apresentada na tabela (1.200 (x16) + 600(x2)), que corresponde aos 16 *campi* cuja capacidade é de 1.200 alunos, mais os dois *campi* avançados, de capacidade reduzida (600 alunos), o que totaliza algo em torno de 20.400 alunos, apenas na fase da expansão. Ainda de acordo com o SUAP, o número total de servidores do IFRN é 3.143, sendo 1.677 docentes e 1.253 técnicos administrativos.

Como se pode perceber, os *campi* mais antigos apresentam um diferencial quanto ao número de servidores e alunos quando comparados aos dessa nova fase, o que justifica, nesse primeiro momento, a necessidade de uma estrutura funcional ampliada para um melhor atendimento aos discentes, dando, com isso, uma maior complexidade à burocracia organizacional. Os organogramas

são os seguintes: Figura 24 – Organograma da Reitoria, Figura 25 – Organograma do *Campus* Natal – Central, Figura 26 – Organograma do *campus* da fase da Expansão, Figura 27 – Organograma do *Campus* EaD e Figura 28 – Organograma do *Campus* Mossoró.

A Reitoria do IFRN, atua de forma aglutinadora como órgão de gerenciamento e controle da instituição. Possui diversas Pró-Reitorias e Diretorias para dar suporte, como órgão sistêmico, aos *campi* que compõe o Instituto. Além disso, possui algumas Assessorias, Conselhos, Comissões e o Colégio de Dirigentes que, juntamente com a Procuradoria Jurídica, visam auxiliar o Reitor, quando necessário, de forma a nortear suas decisões. Assim sendo, logo abaixo dessa estrutura vem os organogramas dos *campi* com suas respectivas especificidades que serão apresentadas adiante. O *Campus* Natal – Central, como sendo o mais antigo, é o que possui o maior organograma, isto é, possui 48 funções e uma estrutura de cargos densa quando comparado aos demais.

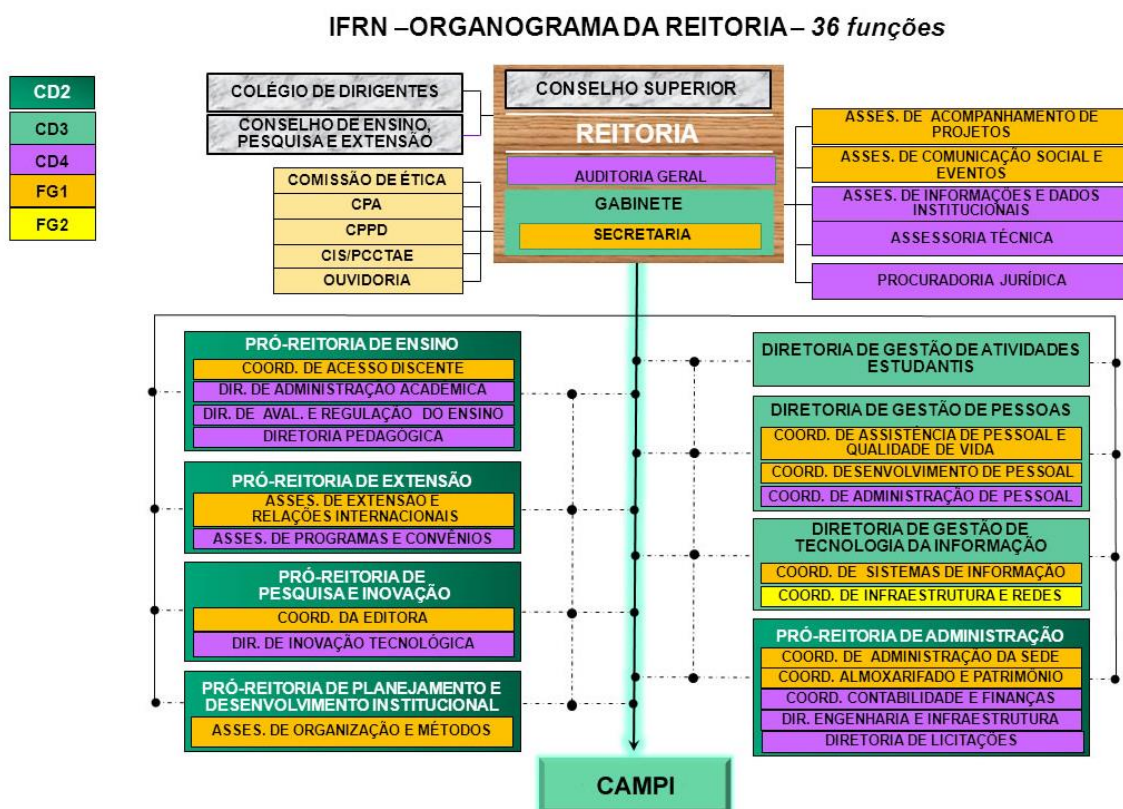


Figura 24: Organograma da Reitoria
Fonte: Portal institucional.

IFRN –ORGANOGRAMA DO CAMPUS NATAL-CENTRAL – 48 funções

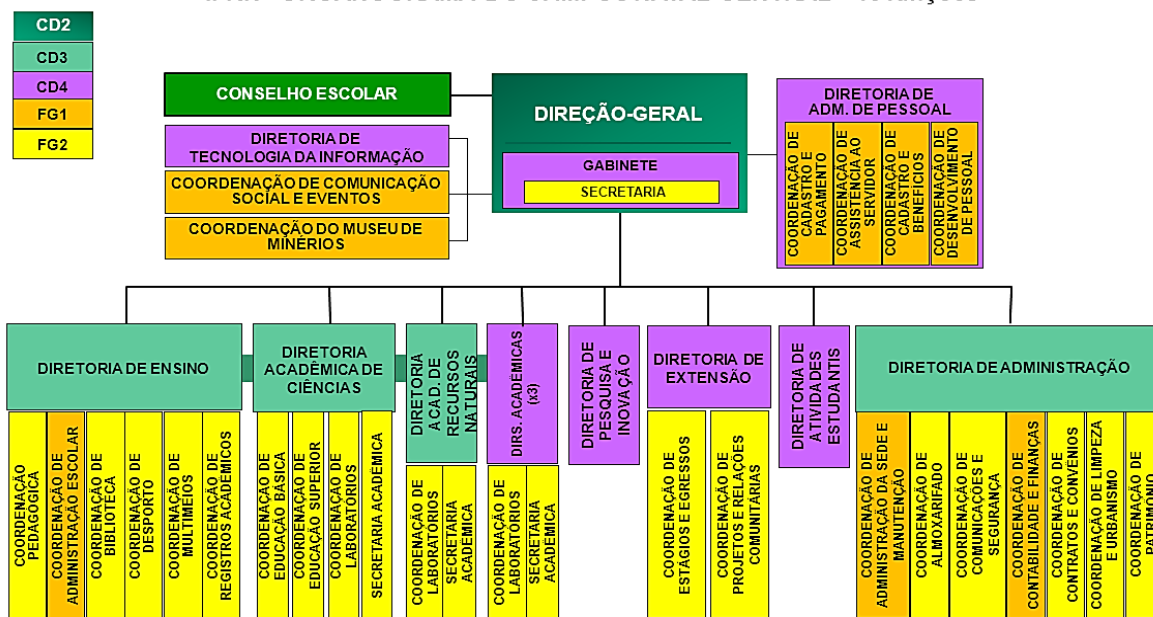


Figura 25: Organograma do Campus Natal-Central
Fonte: Portal institucional.

IFRN - ORGANOGRAMA DE REFERÊNCIA PARA OS CAMPUS DA EXPANSÃO
(COM UNIDADE PRODUTIVA: 19 funções / SEM UNIDADE PRODUTIVA: 18 funções)

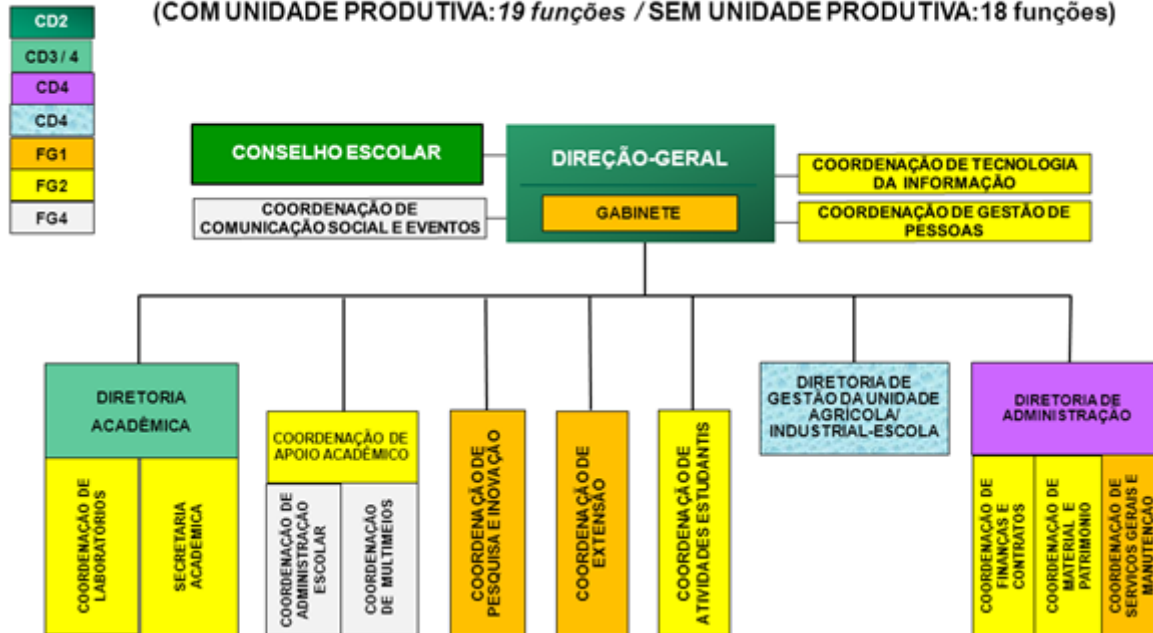


Figura 26: Organograma dos campi da expansão
Fonte: Portal institucional.

O *Campus* EaD é o que possui a estrutura mais reduzida. Porém, é preciso levar em consideração que eles utilizam a infraestrutura de todos os *campi* em forma de polos e, por isso, justifica-se o número de funções estabelecidas em seu organograma. De uma forma geral, após a análise de todos os *campi*, pode-se perceber que, quantitativamente, o número de funções aumentou muito com o advento da expansão, visto que antes possuía, aproximadamente, 70 funções (Natal e Mossoró) e, hoje, possui algo em torno de 400 funções, um crescimento que foi acompanhado pelo número de servidores e alunos. Nesse contexto, faz todo sentido destacar que também acompanhou esse processo de expansão o aumento do clima de “arena política” dentro da instituição, bem como o crescimento das burocracias internas visando pôr ordem a toda esta demanda, como, por exemplo: a disputa pela ocupação dos cargos.

IFRN - ORGANOGAMA DE REFERÊNCIA PARA O CAMPUS EAD (10 funções)

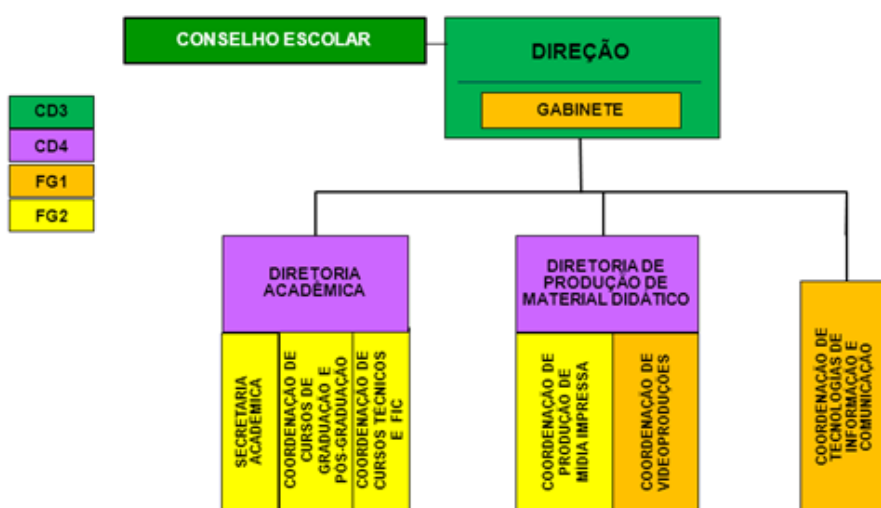


Figura 27: Organograma do *Campus* EaD

Fonte: Portal institucional.

Assim sendo, a forma estrutural-racional em que o modelo burocrático está presente na organização em estudo é evidenciada “[...] quando são enfatizados os elementos formais e estruturais das organizações [...]” (SILVA, 2008, p. 56). Dessa forma, “[...] a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objetivos da administração científica pretendidos por Taylor” (COSTA, 1996, p. 42). Além do que foi apresentado, Weber (1979), ao detalhar o modelo

burocrático divide-o em seis grupos e destaca as seguintes características: (i) delimitação da área de trabalho, (ii) definição da árvore hierárquica, (iii) administração com base nos dados arquivados, (iv) importância à competência do gestor, (v) exigência do funcionário saudável e dedicado ao trabalho e (vi) fim dos privilégios e favorecimentos.

Por sua vez, o *Campus Mossoró*, apresenta a segunda maior estrutura dentre os *campi* do Estado e, assim como os outros, possui uma estrutura análoga ao Natal-Central, no que se refere ao organograma, a autonomia financeira relativa, relação professor *versus* aluno, etc. Da mesma forma, também apresenta uma Direção Geral com um conselho escolar e/ou Diretorias e Coordenações ao redor para sustentar as ações do Diretor Geral. Já os *campi* da fase da expansão, no qual se inclui Currais Novos, Ipanguaçu e Natal - Zona Norte, pertencentes a primeira fase de expansão, que será nosso objeto de estudo, seguem a mesma linha de raciocínio quanto a distribuição dos cargos na árvore hierárquica.

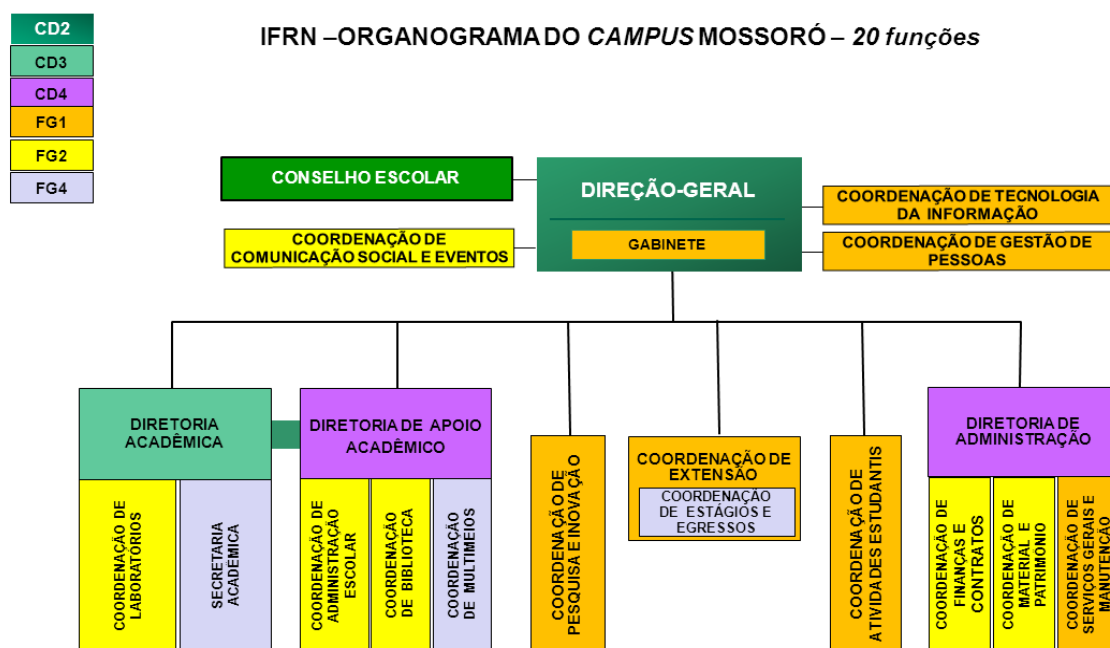


Figura 28: Organograma do *Campus Mossoró*
Fonte: Portal institucional.

Desta forma, ao fazer-se um recorte para o caso do IFRN, pode-se traçar um paralelo da relação entre a política de expansão e a rotatividade de servidores abordada por Morgan (2006), que nesta instituição analisada ganhou o nome de remanejamento. A Resolução N° 07/2014 do CONSUP,

aprovada em 21 de março de 2014, traz as normas para remoção a pedido, a critério da administração, entre as unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Essa resolução apresenta um rol de condições⁹⁰ nas quais os servidores da instituição, sejam técnicos administrativos ou docentes, se devem submeter caso tenham interesse em mudar de *campus*.

Percebe-se que essa política de remanejamento segue o raciocínio sustentado por alguns autores, como Morgan, que defende a ideia de que servidor satisfeito com seu ambiente de trabalho é sinônimo de uma organização mais produtiva. Assim, na medida em que o número de *campus* foi aumentando, também cresceu o interesse dos servidores em serem remanejados. É importante que se diga que a política de expansão do Governo Federal surgiu com o objetivo de interiorizar a educação que se encontrava precária e, com isso, diminuir o adensamento populacional dos grandes centros urbanos. Dessa maneira, surgiu um problema paradoxal: como desenvolver o interior do estado se os servidores não querem lá ficar por não ser desenvolvido? A ideia no papel é simples: os discentes não precisariam mais se deslocar até a capital para estudar, visto que, próximo da sua residência, existe um ensino de qualidade e, conseqüentemente, as empresas, por saberem da existência de mão de obra qualificada naquela região, acabariam por se deslocar para o interior levando consigo o desenvolvimento. Mas a realidade da prática não é a mesma do campo teórico, como pode ser vista nas entrevistas constantes no apêndice III, ou mesmo no Capítulo VI, em que os alunos relatam os problemas ocasionados com a saída constante de professores, bem como no Capítulo VII, quando alguns gestores relatam tal problema. Dessa forma, a organização promove o bem estar do servidor, incentiva a política de remanejamento, mas acaba por criar outro problema dentro da própria instituição.

Uma vez que a maioria dos docentes que são aprovados nos concursos públicos no IFRN são da capital do Estado, dificilmente estes querem fixar residência no interior, justamente pela falta de infraestruturas e, por isso, veem no remanejamento uma oportunidade de se aproximarem de casa. Com isso, o servidor fica em uma expectativa constante na esperança do aparecimento dessa oportunidade. Para os gestores da organização isso é problemático, tendo em vista a constante

⁹⁰ Esse rol pode ser verificado no Art. 1º e no parágrafo único da Resolução nº 07/2014-CONSUP.

mudança nos quadros internos ocasionada pela dificuldade de fixação desses servidores nas respectivas regiões que se pretende desenvolver.

Esta dificuldade torna-se mais complexa quando se trata do professor que ocupa um cargo de gestão, tendo em vista que ele atua como docente e como gestor e a sua saída tem um impacto duplo na vida organizacional. Em entrevista realizada ao gestor Gama (informação verbal)⁹¹, ele relata que, quanto ao envolvimento dos professores na gestão, se percebe que alguns servidores novos não possuem uma identificação muito grande com a instituição, visto que os mesmos têm outros projetos de vida e a escola ficou em segundo plano. Além disso, o emprego na instituição tornou-se apenas uma garantia de estabilidade financeira na vida do servidor, mas não o satisfaz de forma plena. Dessa forma, o que se percebe é que com a interiorização essa questão se agravou, visto que ele está na instituição, durante seus horários de trabalho, pensando em desenvolver suas atividades o mais rápido possível e voltar para capital o quanto antes. De forma geral, não existe um comprometimento do funcionário com o *campus* de seu ingresso.

Sob a perspectiva de organização virtual do IFRN, tendo em vista o distanciamento geográfico dos seus *campi* e o uso da tecnologia para aproximar os gestores do controle administrativo, pode-se afirmar que esta organização tende a mesclar tendências com a hiperburocracia, teorizada por Lima (2012). Porém, de acordo com a conceitualização de Morgan (2006), pode-se depreender que o IFRN, enquanto organização escolar, não se enquadraria nessa perspectiva hiperburocrática, pois:

[...] as *adhocracias*, 'equipes virtuais' e 'organizações virtuais' hoje em dia são comuns em empresas inovadoras do setor eletrônico e outros de alta tecnologia e que mudam rapidamente. Elas são a norma em todos os tipos de empresas voltadas para projetos, como as firmas de consultoria e agências de propaganda e na indústria do cinema. Esta forma de organização algumas vezes surge como uma unidade diferenciada de uma organização maior: por exemplo, um grupo ou equipe de projeto *ad hoc* que realiza uma atividade limitada ou contribui para o planejamento e desenvolvimento estratégico da organização. Ela também é bastante usada em pesquisa e desenvolvimento (P&D) (MORGAN, 2006, p. 71).

De acordo com a realidade institucional em que se encontra, o IFRN apresenta algumas dessas características apontadas por Morgan. Na prática, em alguns momentos, ela se apresenta oposta a isso, em outros segue essa tendência. Apesar de não ser uma empresa do setor eletrônico, de alta tecnologia ou de rápidas mudanças, apresenta características de uma *adhocracia*, de uma organização

⁹¹ Entrevista concedida por GAMA, Gestor. **Entrevista gestor 02 (Gama)**. [nov. 2013]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2013. 1 arquivo .mp3 (92 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.

virtual quando se trata do seu controle administrativo à distância. Quando Morgan cita que essas organizações surgem como uma unidade de uma organização maior, percebe-se uma certa semelhança, tendo em vista que, de acordo com alguns depoimentos dos entrevistados, a instituição realiza atividades de forma limitada e a distância geográfica unida à cultura de cada local contribuem para configuração de ilhas quando, na verdade, se deveriam demonstrar cooperativas, isto é, um trabalho feito em prol de uma coletividade, de uma rede e não de forma isolada.

Por fim, as características de uma *adhocracia* voltam a tomar forma quando Morgan diz que um grupo isolado pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento estratégico da organização, o que de fato ocorre quando se criam comissões, grupos de trabalho, dentre outros. Esse termo, rede *ad hoc*, também é empregado na Tecnologia da Informação desde a década de 70, quando os Estados Unidos buscavam encontrar uma forma de conectar ondas de rádio, de suas bases militares, de forma a permitir uma maior mobilidade e inserção de novos dispositivos, além de proporcionar uma maior confiabilidade e segurança entre elas (TANENBAUM, 2003). A Figura 29 torna-se útil para demonstrar a diferença entre uma rede que possui um ponto central, por onde todas as informações passam, e uma outra em que cada elemento da rede atua com autonomia e poder de passar informação aos seus vizinhos. No caso da organização em análise, este ponto central seria a Reitoria, na qual poderia ser chamada de “estrela” (ilustração esquerda) ou “*mesh*” (ilustração direita).

Assim, a partir da observação da Figura 29 percebe-se o quão significativo é a definição do tipo de rede que uma instituição passa a utilizar para delimitar sua estrutura e atuação. Nesse contexto, a aplicação dos inquéritos, especialmente as entrevistas, tornaram-se um importante meio para coletar a representação que os servidores têm da organização.

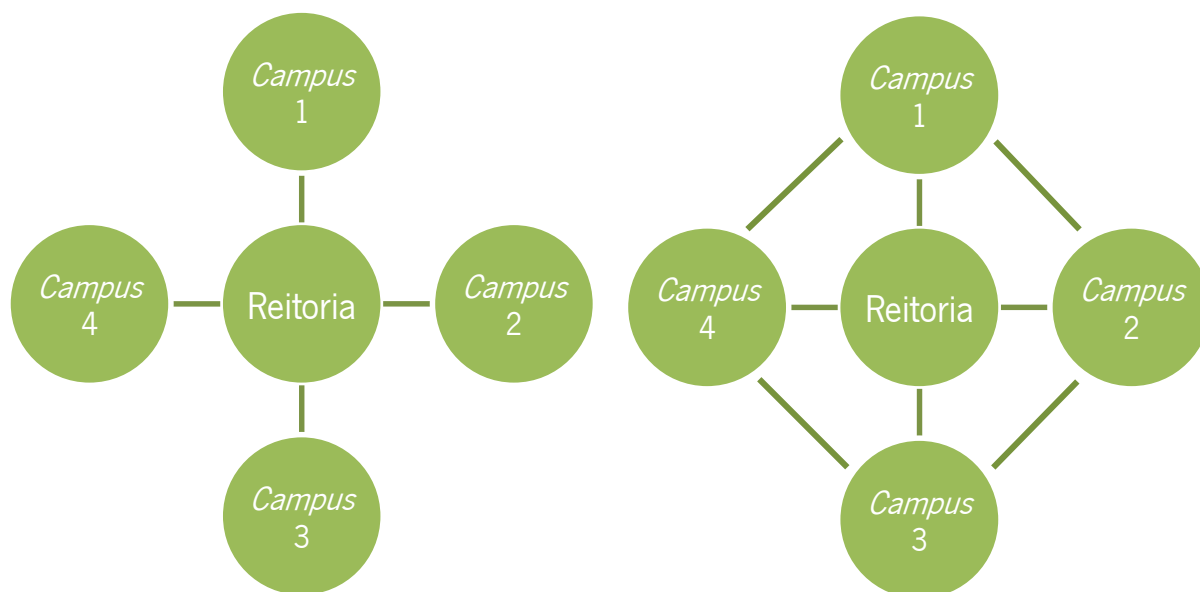


Figura 29: Rede em estrela e Rede *Ad hoc*, respectivamente
Fonte: Elaborado a partir de Tanenbaum (2003).

Partindo-se de um outro olhar, ao se analisar a coletividade e o ambiente organizacional, pode-se perceber na teoria dos sistemas e, especialmente, na da contingência, criada por Paul Lawrence e Jay Lorch (1986), que eles buscaram promover a saúde e o desenvolvimento da organização de forma a contrastar realidades antes não consideradas. Para Torres (2004),

[...] assiste-se, no panorama investigativo e ideológico, a uma viragem no modo de conceptualizar as organizações: o pressuposto da dualidade da estrutura-acção, ou do formal-informal, é progressivamente substituído por propostas que contemplam a fusão entre ambas dimensões. Esta tentativa de aglutinação dos aspectos estruturais e dos aspectos comportamentais, insistindo nas suas mútuas conexões, assentava no pressuposto de que a organização era análoga a um sistema aberto e, como tal, todo o seu desenvolvimento ficava dependente de uma estratégia de mudança gradativa (e planeada), quer ao nível dos factores endógenos (estruturais e comportamentais) quer no domínio dos factores exógenos (ambiente externo) (TORRES, 2004, p. 119).

A partir destas colocações, algumas questões poderão ser levantadas e servirão de embasamento teórico para nossa leitura de organização em análise. Por exemplo: se há uma preocupação latente com o ambiente, como uma organização pode chegar a um ajustamento satisfatório com aquele? Como a organização se adapta a mudanças repentinas? Como ela assegura que as relações internas estão e permanecerão equilibradas?

A concorrência entre as organizações também é um fator presente quando as comparamos aos organismos. Dessa forma, surge a necessidade de as organizações se destacarem de algum modo no ambiente em que vivem para sobreviverem, caso contrário o próprio ambiente fará o filtro e separará os fortes dos fracos. A Figura 30 ilustra algumas tensões existentes nas teorias contingenciais, para alcançar o equilíbrio organizacional.

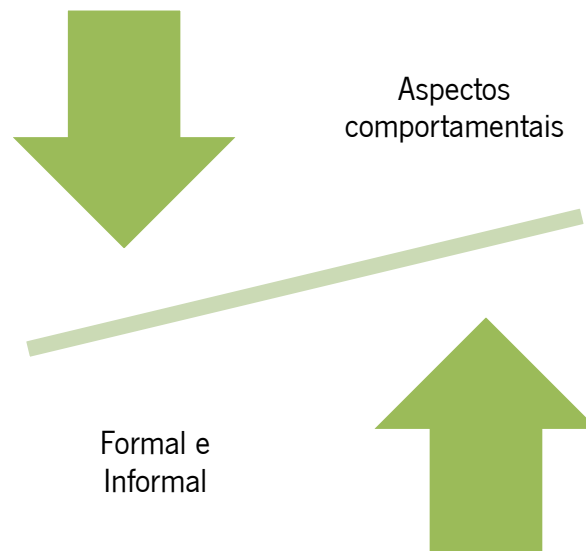


Figura 30: Tensão existente no equilíbrio organizacional
Fonte: Baseada em Torres (2004).

No caso do IFRN, a concorrência organizacional, como elemento do processo de evolução, evidencia-se em consequência da expansão da Rede Federal de ensino e das relações evolutivas que este processo pode deixar para as gerações futuras. Ao se expandir o número de *campus* pelo Estado do Rio Grande do Norte, isto é, ao aumentar a concorrência entre eles, podem-se estar alterando fatores que influenciam os alunos a procurar um determinado curso, uma vez que os alunos tendem a buscar o *campus* mais próximo de sua residência, abrindo mão do curso de sua preferência. Além disso, levando-se em consideração que a oferta de cursos e *campi* aumentaram significativamente, a relação entre a oferta e a procura também foi alterada.

6 ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Esta perspectiva da escola como organização foi consolidada a partir de Lima (1992), tendo em vista que, até então, essa imagem era pouco habitual, sendo mais comum a análise organizacional para tratar de empresas, das forças armadas ou da igreja. De acordo com o referido autor, dada a importância da escola para a sociedade, vista até mesmo hoje, como extensão da família, tem no Estado o detentor do controle sobre a educação. Mas nem sempre isso foi assim. Antes, esse controle era exercido pelo ensino doméstico e por parte da Igreja. Nesse ponto, a história do Brasil, conforme visto no Capítulo II desta tese, a partir de Ribeiro (2003), Tobias (1972) e Romanelli (1995), cruza-se novamente com os fatos que marcaram a realidade portuguesa. Segundo Lima (1992),

A criação desse sistema de ensino estatal e laico só foi possível porque o Marquês empreendeu uma luta sem tréguas contra quem detinha o monopólio da escola — a Companhia de Jesus —, e dessa vitória resultou a possibilidade de o Estado passar a controlar a educação, através de uma administração fortemente centralizada que, ao contrário de muitas das escolas criadas pelo Marquês de Pombal, extintas poucos anos depois, permaneceria como um dos traços mais característicos da Administração Pública e da administração da educação de Portugal (LIMA, 1992, p. 36).

Assim sendo, a escola enquanto organização administrativa nasceu verdadeiramente centralizada, seja no caso português, seja no caso brasileiro, especialmente a partir da separação da Igreja e controle do Estado. Apesar disso, Lima (1992, p. 41) esclarece que “[...] a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio acadêmico”. Isso justifica, em parte, a análise das representações dos diversos atores escolares (gestores, professores e alunos).

Em virtude da centralização e rigidez, na qual a escola como organização surgiu, foi inevitável a associação às estruturas formais e normativas do modelo racional burocrático. Porém, com o passar dos anos, apenas este modelo não parecia explicar os problemas e as novas dinâmicas organizacionais que passavam a surgir. As exceções nas quais a burocracia não se enquadrava passaram a aumentar significativamente e esta teoria burocrática, de acordo com Lima (1992, p. 155), passou a ser “[...] confrontada com outros tipos de racionalidade e com outras concepções de legitimidade”. É nessa perspectiva que surgiu a imagem da “anarquia organizada” que, juntamente com a burocracia, passaram a ser os dois modelos mais densamente utilizados por Lima (1992) na construção do seu

quadro teórico e criação do “modo díptico de funcionamento da escola”, isto é, aquele que é, simultaneamente, “conjuntivo e disjuntivo”.

6.1 MODO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA

Lima (1992), ao estabelecer o modelo díptico como possibilidade de análise organizacional, insere o modelo anárquico numa das extremidades, enquanto que na outra se encontra a burocracia racional. Na Figura 31 encontra-se uma síntese da visão deste autor sobre este modo de funcionamento da escola.

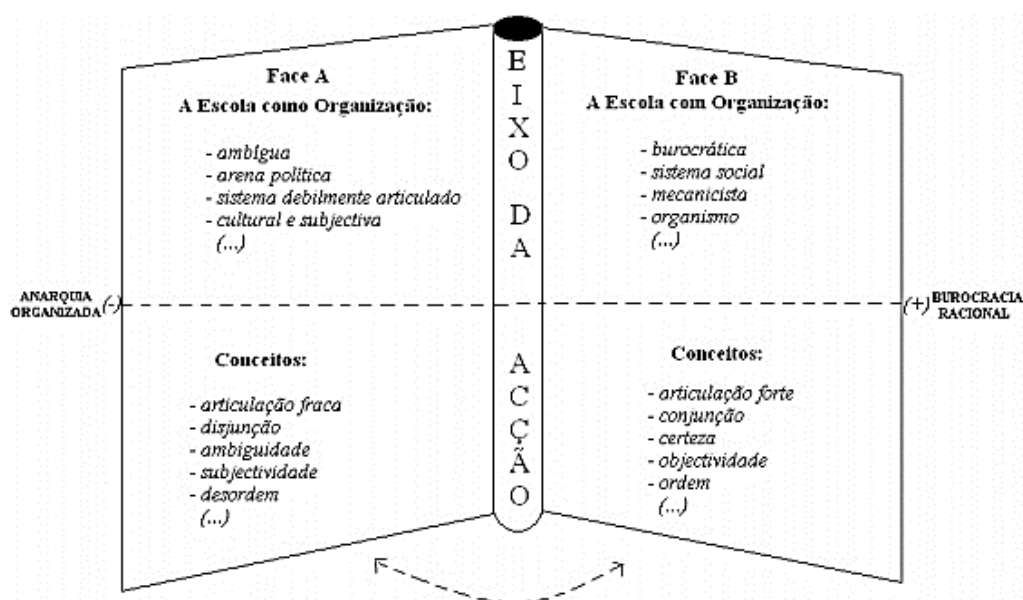


Figura 31: Representação do modelo díptico
Fonte: Lima (2011).

A partir de então, através desse modelo idealizado por Lima, torna-se possível a percepção dos polos opostos nos quais uma instituição pode enquadrar-se, podendo estar ora próxima de uma extremidade, ora mais próxima da outra, o que vai depender do investigador impor um olhar a partir de ângulos diferentes, como um livro em que, a depender da abertura dada pelo leitor, pode-se enxergar de maneiras diversas o que se está a estudar.

6.2 PERSPECTIVA HIPERBUROCRÁTICA

Ao estudar esse tema que procura criticar a radicalização da burocracia poderíamos, de imediato, estranhar a natureza de sua nomenclatura tendo em vista que, com o advento da informática, os sistemas sociais estariam cada vez menos burocráticos. Porém, é justamente o contrário o que Lima (2012b) tenta explicar. São prematuros “[...] os discursos que garantem a emergência da organização pós-burocrática, como alternativa capaz de superar boa parte das características que Max Weber reuniu na constelação de dimensões a que chamou de ‘burocracia’” (LIMA, 2012b, p. 129). Como se percebe, ao mesmo tempo que este autor defende o aparecimento de elementos que surgem com grande força, no que se refere a intensificação das dimensões da burocracia, ele critica alguns pontos de vista que fazem menção a uma fase posterior a burocracia de Weber. A fase na qual Lima (2012b) se refere pode ser verificada no trabalho de Christian Maroy, intitulado *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe?* (2008), quando ele procura abordar um estágio em que a racionalidade é reduzida, tendo agora um caráter mais instrumental e não mais baseadas somente em leis ou elementos formais, no qual ele chama de pós-burocracia.

Segundo Max Weber, essas intensificações das dimensões convergem para a necessidade de um controle em massa que seria uma alternativa às dominações tradicionais ou carismáticas. Esse controle dar-se-ia utilizando-se o saber, o desenvolvimento das tecnologias e os métodos econômicos (WEBER, 1964). Lima bem define esse ponto de vista quando afirma que

Tratar-se-á, em tal caso, de uma burocracia aumentada, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões ao “tipo-ideal” original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia (LIMA, 2012b, p. 130).

De acordo com esse novo modelo e utilizando-se especialmente das tecnologias, as organizações passam a ser controladas de forma muito mais intensa e com capacidade de gerir seus dados e informações com uma complexidade bem mais alta, o que as deixa cada vez mais dependentes desta utilização. Já no início do século XX, mesmo sem ter ideia das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) que teríamos hoje, Weber já afirmava que era um recurso incontornável, mas referindo-se às tecnologias como o telefone, o telégrafo e as ferrovias da época. Essa premissa, criada por Weber, está a concretizar-se com as TIC da atualidade (Lima, 2012b).

Ao analisar o IFRN como organização, percebem-se sinais do funcionamento hiperburocrático utilizando-se de recursos tecnológicos de controle e gestão. A exemplo disso pode-se ratificar o uso do SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública. Esse sistema, onde cada servidor possui acesso, por padrão, ao módulo do ponto eletrônico e do protocolo, trabalha com uma autenticação centralizada de cada usuário. Dessa forma, todos os servidores ativos possuem credenciais para acessar o sistema⁹² de qualquer parte onde quer que esteja, cada um com permissão de acesso a um módulo específico além dos módulos nos quais ele já possui acesso por padrão. Portanto, quanto a informatização dos processos escolares, Lima (2010), em uma entrevista para FENPROF – Federação Nacional do Professores, ratifica esse pensamento ao afirmar que

O controlo central que se abate sobre as escolas, a radical mudança dos quotidianos escolares e da acção dos professores, o taylorismo informático, os procedimentos de todos os tipos de avaliação, são apenas alguns exemplos notáveis do regresso ao positivismo, às pedagógicas científicas e racionalizadoras, ao protagonismo dos objectivos em educação, à mensuração para a competitividade e o produtivismo (LIMA, 2010).

Por fim, ele conclui que a burocracia está de volta com grande força e comenta sobre o que o sistema educativo realmente precisa para mudar o seu quadro atual na realidade portuguesa:

As alternativas à governação burocrática das organizações escolares, que têm evacuado e deslegitimado várias formas de gestão democrática e colegial, a favor de soluções de tipo gerencial, anunciadas como pós-burocráticas, não só não têm assegurado uma governação mais democrática das escolas nem combatido a burocratização das escolas e da educação, como, paradoxalmente, têm radicalizado o seu burocratismo tradicional e contribuído para a emergência de uma hiper-burocracia incompatível com a educação democrática. [...] A forte centralização da administração educativa é o principal problema que atinge hoje a Escola Pública em Portugal e ou damos passos importantes na democratização do governo das escolas ou não resolveremos nenhum dos outros problemas. As escolas precisam de mais autonomia, de mais responsabilidade. É ineficaz uma política que pretende impor soluções a régua e esquadro – do poder central sobre os professores (LIMA, 2010).

Para ele, os sistemas ditos como pós-burocrático, como o anunciado por Maroy (2008), não funcionou conforme planejado e, de forma contrária, acabou por aumentar a burocracia das escolas, dificultando a implementação dos processos democráticos. Depreende-se da fala de Lima (2010) que a burocracia não deixou de existir e sim se reformulou, a partir do surgimento dos recursos informáticos, o que a deixou hiperburocrática.

⁹² Já chamamos atenção para esse sistema e os módulos que já se encontram desenvolvidos (ver p. 249-250).

Apesar disso, o (re)aparecimento da burocratização em sua nova versão, agora com recursos tecnológicos, não é um fato que agrada à todos. No trabalho do pesquisador César Pereira, que realizou uma entrevista com alguns professores para entender o que eles pensam sobre a relação existente entre a informatização, a (des)burocratização e a autonomia da escola, ele conclui, similarmente a Lima (2010), que a burocracia nunca deixou de existir, a diferença agora é que está mais tecnológica. Além disso, alguns docentes alertam ainda para a expansão, cada vez mais acentuada, do controle do poder central e da direção da escola, chamando inclusive de “ditadura velada”, “*big brother*” e de “distorção da realidade”. Para eles o “[...] controle informático é um perigo” (PEREIRA, 2009, p. 132-137), ao ser utilizado como única forma de monitoramento do servidor. No caso específico do IFRN, alerta-se para a dimensão que os sistemas informáticos estão ganhando, dentre eles o controle de frequência dos servidores, que foi instituído, desde 17 de abril 1996, pelo Decreto nº 1.867. Esse é um ponto que vem causando muita controvérsia nas Instituições Federais do Brasil inteiro, tendo em vista que, de acordo com o citado Decreto, estão dispensados apenas os ocupantes dos seguintes cargos:

a) de Natureza Especial; b) do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, iguais ou superiores ao nível 4; c) de Direção - CD, hierarquicamente iguais ou superiores a DAS 4 ou CD - 3; d) de Pesquisador e Tecnologista do Plano de Carreira para a área de Ciência e Tecnologia; e) de Professor da Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (BRASIL, 1996b).

A discussão do momento é que os docentes dos Institutos Federais são Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, diferentemente dos professores das Universidades que se enquadram na carreira do Magistério Superior. Porém, o que se alega é que os primeiros, por ministrar aulas ao Ensino Superior, por equivalência, também deveriam ser contemplados com a não necessidade do cumprimento do registro do ponto eletrônico tendo em vista que, assim como aqueles, também há a necessidade de cumprir parte de sua carga horária em casa com correção de provas, elaboração de aulas, etc.

7 ESBOÇO DE MODELO DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL DO IFRN

Após a discussão desses modelos e sendo o IFRN uma instituição multicampi, onde há um Reitor, cinco Pró-Reitores, três Diretores Sistêmicos, 21 Diretores Gerais, 21 Diretores de Ensino e 21

Diretores Administrativos, além de uma centena de coordenadores de cursos e atores da equipe técnica-pedagógica, é de se esperar, em uma perspectiva analítica para a construção de um quadro teórico, que haja várias soluções para os diversos problemas que surgem continuamente nessa organização. Assim, apesar do IFRN ter fortes características da ambiguidade, não podemos afirmar que esse modelo sozinho consiga explicar o funcionamento dela por completo, tendo em vista que o seu quadro político permanece intacto e os objetivos, ainda que não sejam, na maior parte do tempo claros, fazem com que os docentes compreendam e aceitem o seu papel e o da educação para a comunidade. O modelo burocrático capta-se no IFRN, tendo em vista a presença de organogramas, normas, diversidade de cargos e outros elementos que demonstram a permanência deste racional, mas, mesmo assim, ele sozinho também não explica a instituição de forma completa. Da mesma forma que o modelo como sistema social, apesar de ser levado em consideração no que diz respeito a influência do ambiente para a compreensão e bem estar da instituição, também não retrata, apenas ele, a organização. Além disso, a instituição vem apresentando uma burocracia aumentada ou uma hiperburocrática e, para isso, basta perceber a presença da informática no dia a dia organizacional. Por fim, o modelo anárquico demonstra-se importante para que o investigador perceba a desarticulação e a subjetividade existente e que contribuem para o desenvolvimento de uma organização, mesmo estando distante do polo da racionalidade. Como pode ser visto, os quatro modelos abordados por Ellström (1983) podem ser observados nesta instituição, assim como a problematização de Lima (1992) sobre a escola como organização, a qual o autor aduziu o ponto de vista hiperburocrático (2012). Porém, tomaremos como modelos mais participativos, para a formação do nosso quadro teórico, o burocrático, o político e o ambíguo. Antes, porém, da construção deste quadro, passearemos sobre o modelo cultural e suas perspectivas.

7.1 ELEMENTOS CULTURAIS DO IFRN

Importante justificar aqui os motivos porque trazemos alguns elementos culturais que são centenários no IFRN e que passam a ser difundidos, também, a partir da expansão. Apesar de não ser central em nossa análise, não podemos deixar de referir estes artefatos culturais que existem no IFRN e, com isso, tentar problematizar até que ponto a expansão provocou uma exportação desses elementos culturais de raiz para outros contextos, isto é, dos *campi* do Estado do Rio Grande do Norte.

Isto, inclusive, poderá ser matéria para um estudo futuro sobre o assunto para, por exemplo, perceber o impacto de um modelo não só organizacional ou pedagógico, nas várias realidades sociais e culturais, além de compreender como essas comunidades recontextualizaram este modelo naquelas localidades. Sendo precoce antever quaisquer conclusões sobre o impacto deste processo, é, no entanto, possível problematizar desde já que a adaptação do modelo original do IFRN não transpareceu uma espécie de isomorfismo organizacional nesses *campi* onde ocorreu a expansão.

Nesse sentido, optamos por fazer uma breve síntese sobre este modelo por perceber a importância dos valores, crenças e símbolos para os atores (gestores, professores e, especialmente, os alunos) desta instituição. Na nossa experiência, enquanto aluno, técnico e docente, encontramos esses elementos culturais de forma enraizada nesta organização e, por isso, achamos que este modelo poderá ser útil para estudar o IFRN num momento ulterior de investigação

Ao associar uma organização de acordo com o modelo cultural, estamos comparando-a a uma “[...] minissociedade, com seus valores, rituais, ideologias e crenças próprias” (MORGAN, 2006, p. 136) e assim, ao fazer essa comparação, imagina-se que a mesma busque o seu pleno desenvolvimento tal qual está. Mas essa visão não é pacífica, para Joane Martin, em seu livro *Cultures in organizations: Three perspectives* (1992), os pesquisadores da cultura organizacional discordam veementemente de questões fundamentais, tais como:

1. Is culture a source of harmony, an effect of irreducible conflicts of interest, or a reflection of the inescapable ambiguities that pervade contemporary organizational life?
2. Must culture be something internally consistent, integrative, and shared? Or can it be inconsistent and expressive of difference? or can it incorporate confusion, ignorance, paradox, and fragmentation?
3. What are the boundaries around culture(s) in organizations? are boundaries essential?
4. How do cultures change?

Essas questões levantadas por Martin (1992), fazem-nos crer que ainda há muito a explorar das dinâmicas culturais, muito embora, neste mesmo trabalho, ela tenha apresentado as três perspectivas que, mais à frente, também foram utilizadas por Torres (2004), são elas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. Tais perspectivas passaram a contribuir para a compreensão destes fenômenos organizacionais e, por isso, serão aqui utilizadas no estudo da instituição, foco deste trabalho. Assim, conforme alerta Martin (1992), é importante compreender a organização de acordo com as três perspectivas separadamente. Para ela,

Even a fervent advocate of a single perspective could benefit from taking a three-perspective approach. However, whether a researcher moves across perspectives reluctantly (seeking ultimately to bolster a single-perspective) or enthusiastically (seeking to maximize understanding from all three viewpoints), it is essential to keep each perspective separate (MARTIN, 1992, p. 187).

Falar de cultura é falar das ações que cada indivíduo, ou o conjunto deles, realizam, isto é, cultivam, dentro de uma organização ao longo de anos, e sendo elas boas ou ruins serão significativas para o surgimento da cultura organizacional de um ambiente escolar. Diferentemente de outrora, onde as organizações educativas eram pautadas sob uma lógica racionalista, burocrática e produtivista, conforme critica Torres (2004):

Os actores escolares são vistos como sujeitos/técnicos passivos, no sentido de consumidores acrílicos e conseqüentemente reprodutores fiéis das lógicas centralistas. A imagem de cultura daqui emanada confina-se à crença na supremacia da cultura racional e burocrática universalmente instituída como suporte e garante da eficácia do sistema educativo (TORRES, 2004, p. 234).

A cultura é um elemento que está ligado diretamente à identidade e aos valores que uma organização é capaz de produzir e arraigar na essência dos seus atores. No caso do IFRN, dado o seu momento atual, da expansão e do surgimento de uma nova lei que o redefine, podemos encontrá-la enraizada em algumas declarações dos nossos gestores e professores que se encontram representadas no Capítulo VII desta tese. Mas, diante das mudanças, como fica a mentalidade dos novos gestores que precisam compreender o funcionamento de uma instituição em transformação? Nos capítulos seguintes, poderá ser visto que, como não há treinamento para os professores, coordenadores e gestores, com exceção dos Diretores Gerais, cada *campus* está a fazer da forma que acha adequado. Porém, essas adequações podem gerar alguns problemas que não existiam anteriormente e as relações de identidade com a instituição parecem ser apenas a ponta do *iceberg* que está a surgir. Além do mais, por ser considerada

[...] como uma variável dependente e interna, a cultura organizacional é então concebida como algo relativamente estável que se forma e desenvolve no contexto da organização por via da socialização normativa dos seus membros. Ainda não explicitamente conceptualizada como temática, pelo menos na fase inicial de desenvolvimento deste movimento, a cultura organizacional encontra aqui uma das suas fundações mais significativas, desde logo pela similitude encontrada nas respectivas dimensões analíticas estudadas: os valores, as crenças, as expectativas, as formas de interacção, entre outros. Privilegiam-se, doravante, as abordagens em torno dos grupos de trabalho, das sociabilidades, do grau de satisfação dos actores, dos estilos de liderança, das práticas de participação nos processos de decisão, etc (TORRES, 2004, p. 237).

Como pode ser visto, a formação da cultura é dependente da participação dos atores que trazem em sua bagagem suas crenças e valores. Assim, no desenvolvimento de uma organização, há o surgimento de muitos estímulos e, dessa forma, “[...] o desafio de mudar é enorme porque a cultura corporativa não é um fenômeno simples. Ela não é algo que possa ser imposto, criado ou feito. É uma realidade viva, evolutiva e auto-organizada que pode ser modelada e remodelada, mas não de uma maneira absoluta” (MORGAN, 2006, p. 170). Desse modo, quando se fala em mudança é preciso falar também dos sujeitos que lideram ou gerenciam essa dinâmica.

No cenário atual do IFRN, palavras como mudanças, desafios, evolução, remodelagem, liderança, reestruturação e expansão, que tem o poder de influenciar a cultura e a identidade de uma organização, estão no dicionário desta instituição. Desta forma, Morgan (2006) faz um alerta para um fato muito comum que percebe nas organizações: a identidade egocêntrica. Ocorre que as organizações muitas vezes esquecem que não estão sozinhas e que o sistema é muito mais amplo do que elas imaginam. Além disso, as organizações sentem-se tão fortes e suficientemente autônomas para garantir a sua identidade que esquecem de olhar para os elementos de dinamicidade que estão ao seu redor. Imagina-se que essa imposição de identidade seja diretamente proporcional ao tempo de vida de uma dada organização, mas principalmente se esse período tiver sido marcado por uma projeção de sucesso perante a comunidade. A luz dessa evolução e das mudanças culturais, bem como dos seus pressupostos, Torres (2004) faz uma análise da organização sob três perspectivas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora, utilizada pela primeira vez nos trabalhos de Meyerson e Martin (1987).

A “perspectiva integradora” apresenta-se como um elemento gerador de união interna entre membros da organização. Essa integração começa a ser questionada tendo em vista que o sujeito definidor dessa integração é o seu fundador, isto é, o maior responsável hierárquico por ela e que tem a influência sobre a disseminação da cultura, dita por ele, como a ideal para a organização e, conseqüentemente, disseminar por todos os membros do ambiente. Por isso, essa cultura é vista como sendo de caráter possessivo, algo muito interno à organização. Segundo Torres (2004, p. 164), “[...] reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros fatores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão de conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização”. Sob essas condições, o gestor máximo da instituição passa a gerir, além de tudo, também a cultura e tem a integração como um dos

elementos de controle para manter o status de tranquilidade, através de “[...] processos de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos da grande família, etc” (TORRES, 2004, p. 164).

A “perspectiva diferenciadora” surge, como o próprio nome diz, no sentido de evidenciar as diferentes culturas ou subculturas e conflitos que existem nas organizações, seja quando da divisão vertical e horizontal, na departamentalização ou na existência de vários postos de trabalho. A partir desse momento surgem, espontaneamente, grupos que possuem a mesma identificação e se agregam de forma a interagirem sob o mesmo tempo e espaço. Como se percebe, de forma oposta à anterior, essa perspectiva “[...] atribui um papel de protagonismo aos actores do processo de construção e reconstrução da cultura da organização, pois visibiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização” (TORRES, 2004, p. 165). Especialmente quanto a essa perspectiva, denota-se a importância de fazer o estudo dessa organização também, e principalmente, sob o ponto de vista dos alunos, já que essa compreensão organizacional não é tão tradicional quanto é a partir da percepção dos gestores.

Por último, a “perspectiva fragmentadora”, em um primeiro momento, assemelha-se ao modelo da ambiguidade e, segundo Torres (1997), possui origens que podem ser diversas. Ela refere como exemplo “[...] a simples ignorância acerca dos mais variados aspectos, problemas aparentemente complexos e insolúveis, multiplicidade de crenças e pontos de vistas culturalmente diversos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas imperfeitos e complexos” (TORRES, 1997, p. 46), além das tecnologias serem vagamente articuladas, o acaba por contribuir para a fragmentação dessa perspectiva. Com essa diversidade de perspectivas conflituosas e tendo os seres humanos as suas particularidades para contornar essas dificuldades, é natural que cada um tenha uma solução específica para lidar com cada uma dessas situações e, isso, talvez explique o porquê da cultura arraigada nas instituições ser fragmentada.

Dessa forma, diante dessa variedade cultural, em que os membros das organizações se envolvem, os valores, as crenças e os significados de cada experiência vivida por eles recebem importâncias distintas e acabam sendo classificados de acordo com o entendimento de cada um e o que deveria ser um padrão, acaba se tornando uma divisão. Seguindo o mesmo raciocínio, Torres (2004) complementa ao dizer que,

De igual modo, todo o rol de ambiguidade e desconexões experienciadas pelos actores ao nível das intenções, da compreensão dos objectivos organizacionais e, a um nível mais restrito, de uma eventual confusão inerente à própria ocupação ou função organizacional, impede a construção de identidades coletivas e de identidades profissionais – quanto muito pode conduzir à proliferação desarticulada de identidades de trabalho meramente individuais. Mesmo admitindo a possibilidade de os diversos actores partilharem, em contexto organizacional, orientações e objectivos comuns, tal como experienciam problemas similares, são as crenças e os valores individuais que em última instância accionam diferentes soluções para os mais variados problemas, fragilizando assim essa aparente homogeneidade (TORRES, 2004, p. 192).

Assim sendo, as três perspectivas alertam para as problemáticas que os gestores e os membros das organizações enfrentam em seu dia a dia, além de procurar demonstrar o grau de importância que cada indivíduo da organização possui. De uma forma geral, ao analisar estes modelos e conflitar seus conceitos e teorias com o sistema organizacional que é encontrado no IFRN, percebe-se, tendo em vista a atipicidade da instituição, que ela se enquadra em vários modelos aqui mencionados, muito embora apresente um quadro teórico, sustentado pelos modelos burocrático, político e ambíguo, conforme Tabela 24.

Tabela 24: Quadro teórico de análise

Modelos organizacionais	Identificação de características de funcionamento do IFRN		Justificativas preponderantes
Racional-burocrático	√		Normas, organogramas, formalidades, rigidez e centralização
Político	√		Jogos de interesse tais como no remanejamentos, o que acaba por causar conflitos e formação de coalizões
Sistema Social		X	Adaptação ao meio temporária, visto que ocorre de forma mais efetiva até a consolidação do IFRN nas respectivas cidades do interior
Anárquico		X	Objetivos claros e partilhados, na maior parte dos casos, tecnologias certas e claras, há articulação dos órgãos, estruturas, processos e indivíduos
Ambíguo	√		Existência de conflitos, apropriado para instituições profissionalizantes, os atores dedicam um tempo e esforço variável à instituição, incertezas sobre os recursos disponibilizados pelo Governo Federal, decisões não planejadas, enxergam-se vantagens na descentralização
Cultural		X	Pontos de vistas relativamente diverso, expectativas não difusas e tecnologias não são vagamente articuladas

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Tabela 24 sintetizamos as características e os modelos que identificamos na organização estudada, bem como os motivos pelos quais se afirma que determinado modelo

encontrava-se mais presente ou não na instituição. Na verdade, todos esses modelos são presentes, em algum grau, na organização, porém, os assinalados com (√) podem ser percebidos, em maior grau, de acordo com as justificativas apresentadas na tabela.

Apesar do crescimento dos últimos anos, o IFRN não perdeu seu grau burocrático, nem tão pouco passou a uma fase pós-burocrática, mas, de forma muito pragmática, apresenta sinais hiperburocráticos e, apesar de ser tida — considerando-se suas normas e legislações — como uma escola descentralizada passamos a considerá-la como uma organização de “centralização desconcentrada”. Tal consideração baseia-se na existência da reitoria como uma entidade sistêmica que centraliza as ações desta instituição e que possui em seus *campi* uma desconcentração organizacional, seja quanto à autonomia relativa que cada um possui, seja quanto à “infidelidade normativa” (LIMA, 1992) que eles passaram a ter.

Por sua vez, o modelo político foi percebido a partir do momento em que, com o crescimento da instituição, se evidenciaram as disputas por posições de liderança, formação de coalizões e o surgimento dos conflitos para o atendimento dos interesses de cada grupo em particular. Isso pode ser percebido pelo número de cargos que surgiram com o crescimento quantitativo de *campi*, passando de aproximadamente 60 funções, quando existiam apenas duas escolas, para as atuais 440. Não só isso, também crescem o número de bolsas de pesquisa e extensão, a rotatividade de servidores, seja entrando ou saindo da instituição, seja mudando de um *campus* para outro, a maior participação nos conselhos e colegiados, dentre outras situações. Tudo isso contribui para a sedimentação de lógicas políticas no IFRN.

A existência de conflito é um dos pontos que favorecem a persistência do modelo ambíguo. Além disso, destaca-se: (i) a natureza da instituição, em sua essência técnica e profissionalizante, apesar de hoje também implementar o Ensino Superior e pós graduação; (ii) a dedicação dos seus servidores que, diferentemente de outrora, possuem outros vínculos e não a tem como única fonte de renda ou dedicação, como poderá ser visto no capítulo VII; (iii) o financiamento concedido ao IFRN que possui uma certa instabilidade, a depender dos interesses do Governo em questão, como pode ser notado ao longo de sua história; (iv) a falta de um denso planejamento para decisões importantes, como foi o caso da política de expansão, tanto em nível local como nacional; e, por fim, (v) a descentralização, sendo apresentada como um ponto positivo, quando, na verdade, a instituição se

mostra como uma “centralização desconcentrada”. Essas características ratificam a percepção do modelo ambíguo como sendo um daqueles que mais explicam o IFRN, muito embora alguns destes itens sejam de caráter transitório, enquanto outros não.

É importante destacar que os demais modelos citados na tabela anterior (Sistema Social, Anárquico e Cultural) também se identificam no estudo da instituição, bem como o ponto de vista hiperburocrático de Lima (2012) e o modo de funcionamento díptico da escola (LIMA, 1992), porém, todos estes, em menor grau. Queremos deixar claro que todos os modelos têm sua parcela de importância na construção de um esquema analítico do IFRN e contribuíram, de alguma forma, na definição dos modelos Racional-burocrático, Político e o Ambíguo, como sendo os mais representativos na caracterização da organização. Nos capítulos seguintes, será possível perceber, a partir da participação dos atores (gestores, professores e alunos) inquiridos, que estes modelos e perspectivas são, também, de fundamental importância para a compreensão da organização e, por isso, ao selecionar três modelos que mais se destacam estamos, também, na verdade, ratificando a existência de outros. De forma a ficar mais bem sistematizado, a Figura 32 procura sintetizar os modelos que foram discutidos neste capítulo.



Figura 32: Síntese dos modelos discutidos na organização IFRN

Fonte: Elaboração própria.

Visto não encontramos, até o momento, medidas de mensuração para dizer qual o grau de interação de cada um com a instituição, isto é, se o IFRN estaria mais próximo do racionalismo burocrático ou da anarquia organizada. Assim, esperamos a partir dos inquéritos encontrar tais parâmetros para auferir a representação de cada modelo, sabendo que o Racional-burocrático, o Político e o Sistema Social os mais clássicos, ao passo que o Ambíguo e o Cultural retratam perspectivas que ainda se apresentam em discussão, pela comunidade das organizações educativas, mas que não podem ser deixados de lado neste estudo.

De forma a avançar para um modelo de análise, centrado em algumas especificidades organizacionais aqui discutidas e identificadas, podemos, a partir dele, deixar alguns contributos para a compreensão das organizações educativas. Desta forma, quando é tratado a atipicidade organizacional à luz dos modelos organizacionais, pode-se presumir que esta característica introduza alguma ambiguidade no funcionamento da instituição, no que concerne aos objetivos, às metas, ao ambiente, às tecnologias, etc. Assim, a partir de um modelo que é centralmente definido com a criação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, no fundo, acaba por introduzir uma especificidade organizacional em todas as escolas do Ensino Médio da Rede Federal, ao comportar diferentes graus de ensino, esta atipicidade acaba por trazer alguma ambiguidade quanto a própria natureza e objetivos de uma instituição de Ensino Médio.

Esta atipicidade também interfere com a identidade cultural da organização, pois toda a cultura organizacional existente se vê agora desafiada pela necessidade de introduzir outros subsistemas de ensino. Aquela cultura que existia, e que se vinha desenvolvendo ao longo de um século, é agora posta em causa. Afinal de contas, que organização educativa é esta agora? Sabe-se que ela não é, apenas, uma instituição de Ensino Médio nem, muito menos, somente, uma instituição de Ensino Superior, visto que se configura como algo mais amplo, muito embora, essa configuração se baseie, sobretudo, numa instituição de Ensino Médio. Assim, isso passa a ser muito representativo a partir da perspectiva cultural, tendo em vista que a identidade da organização, e até mesmo dos seus atores, está sempre sendo posta em causa. Não se sabe, com precisão, a natureza da instituição, nem tão pouco se conhece a fundo o contexto onde estes sujeitos trabalham ou estudam.

É nesse sentido que a importância do modelo cultural foi destacada para a análise desta organização, tendo em vista que sua identidade está a reconstruir-se, isto é, está em pleno estado de

transformação, o que acaba por tornar ambíguos determinados processos. Dessa forma, percebe-se uma fragmentação das identidades culturais do IFRN, especialmente com a questão do remanejamento, que se trata de uma perspectiva individualista que acaba por surgir. Igualmente pode ser percebida a partir de uma perspectiva diferenciadora, já que, nos diversos subgrupos existentes na instituição, há professores do Ensino Médio, Ensino Superior, da Pós graduação que possuem titulações diversas, desde o graduado até o docente pós doutor, o que revela uma multiplicidade de realidades, identidades e objetivos estratégicos de cada grupo em particular.

Além disso, essa atipicidade também revela tensões ao nível das ações cotidianas, pois há espaços e oportunidades para que os atores entrem em confrontos ou exponham suas racionalidades distintas. No fundo, há mais conflitos no plano político. Mesmo funcionando com bases em estruturas democráticas, os interesses, as estratégias e os objetivos divergentes emergem naturalmente, revelando um cenário de arena política, muito embora não ponha em causa o modo de funcionamento democrático.

Quanto à expansão, esta também introduz neste trabalho distintas problematizações do ponto de vista organizacional. Uma delas está relacionada a uma nova ordenação organizacional da instituição e, a partir disso, emergem algumas questões como, por exemplo: será que existe a reprodução de uma imagem já existente ou há aqui uma adequação a novos figurinos organizacionais? O que se depreende é que a expansão traz alguns problemas da gestão em rede, que estão relacionados a todos os *campi* e, por isso, espera-se que esta análise mesclada traga algum contributo para o desenvolvimento dos sistemas educacionais da atualidade e que permita a compreensão do IFRN como uma organização educativa.

PARTE II

CAPÍTULO V – A Discussão dos Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

(Michel Foucault)

Ao iniciar esse capítulo, que tem por objetivo deixar claro ao leitor a metodologia e os recursos que permitiram mergulhar no seio de uma organização escolar, pretende-se realizar uma investigação clara e precisa, sem as lentes que porventura venham a destoar a realidade dos atos e ações praticadas por esta instituição em estudo. Além disso, poder-se-á quebrar algum paradigma⁹³ que, de acordo com Guba e Lincoln (1994, p. 107, tradução nossa⁹⁴), “[...] representa uma visão do mundo que define, para o seu titular, a natureza do ‘mundo’, o lugar dos indivíduos nele, e a gama de possíveis relações com esse mundo e suas partes [...]”. Assim sendo, terão como atores e visualizadores dos seus respectivos mundos: os gestores, os professores e os alunos que, dentro de um universo organizacional diferente, o Instituto Federal e em particular o do Rio Grande do Norte, contribuirão para o desenvolvimento desse trabalho.

Desta maneira, o estudo se desenha de natureza qualitativa na compreensão dos gestores e docentes e quantitativo ao nível dos alunos. Como forma de compreender a representação desses atores, seja no âmbito organizacional, pré e pós expansão, seja quanto à concepção que cada um possui sobre o que é a instituição hoje e quais os seus desafios futuros, desde o nível estrutural até o pedagógico, que Eugênio Silva (2008), em sua tese de doutoramento, diz que:

Neste sentido, as preocupações iniciais de um investigador prendem-se com questões de natureza ontológica - saber, por exemplo, o que se pode conhecer dessa realidade a estudar, epistemológica - com que tipo de abordagem se pode chegar a esse conhecimento, e metodológica - determinar como se pode conhecer aquilo que se acredita poder ser cognoscível (SILVA, 2008, p. 297).

⁹³ Para Bogdan e Biklen (1994) “Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.”

⁹⁴ “[...] represents a world view that defines, for its holder, the nature of the "world", the individual's place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts [...] (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 107).

Este capítulo será estruturado inicialmente pela parte epistemológica, desde a construção do objeto até a definição do público alvo do estudo, seguida da metodologia e suas técnicas de colheita e interpretação dos dados.

1 EPISTEMOLOGIA DO ESTUDO

Esse capítulo tem origem nos dilemas epistemológicos que inspirou-nos a construção dessa tese, particularmente quanto aos ideais da origem da expansão dos Institutos Federais e, conseqüentemente, os fatos que se sucederam desde então, como, por exemplo, a relação entre os níveis e modalidades de ensino e o(s) modelo(s) de organização existente(s) na instituição. Além disso, levando-se em consideração que a expansão não é o produto de uma única pessoa, conforme afirma Fela Moscovici, em seu trabalho *Laboratório de Sensibilidade* (1970), “[...] o homem não trabalha só” (MOSCOVICI, 1970), “[...] a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de **erros, ilusões e cegueiras**” (MORIN, 2001, p. 21, grifo nosso).

Tomando-se por base essa afirmação, os processos metodológicos utilizados foram pensados para se atingir esses objetivos, visto que é natural em um processo, onde há mudanças, a presença desses elementos postos por Edgar Morin, apesar que ele complementa ao dizer que:

Mas não nos esqueçamos de que, mesmo nas sociedades democráticas abertas, permanece o problema epistemológico da compreensão: para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à metaestrutura do pensamento que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las (MORIN, 2001, p. 104).

É diante de uma sociedade com essas características, democrática e aberta, visto que se fosse o inverso não haveria necessidade de se compreender nada, apenas se executar ordens, sem preocupações com as conseqüências, que o objeto de estudo foi delimitado, como poderá ser visto e discutido a seguir.

1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A formulação do objeto de estudo permeia os elementos citados anteriormente por Morin (2001): (i) os erros cometidos no decorrer deste processo de expansão, sejam eles de caráter mental, em virtude do que foi idealizado, projetado, fantasiado ou sonhado por esses homens, seja de caráter intelectual, tendo em vista que o ser humano tende a resistir as ideias que não lhe convém, ou ainda, os erros da razão que a partir da racionalidade da mente de cada um pode controlar e distinguir o certo do errado, o imaginário do real, sendo considerado por Morin (2001, p. 23) “[...] a melhor proteção contra o erro e a ilusão”. Por sua vez, (ii) as ilusões citadas pelo autor são provenientes da racionalização dos procedimentos e não da racionalidade, ou seja, para ele “[...] uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora” (MORIN, 2001, p. 23).

Sob esse guarda-chuva de pensamento que o estudo foi embasado, tendo em vista que nós, enquanto parte dessa realidade, percebíamos em nossas atividades diárias, como ex-técnico e atual docente da instituição, a realização de alguns procedimentos racionalizadores, que eram submetidos, pelos gestores, para serem executados independentemente das consequências geradas. Dessa forma, se essas ações estavam sendo executadas, praticamente, na base da pirâmide, ou seja, professores e alunos, o que não estaria acontecendo no topo? Portanto, ao imaginar a instituição como uma pirâmide⁹⁵, onde no topo está a reitoria e toda a equipe de gestores, no centro os professores e técnicos (servidores) e na base os estudantes, esse estudo não seguirá o fluxo convencional que seria escutar o que dizem os gestores e os órgãos de regulação sobre o desenvolvimento e andamento institucional, especialmente quanto à expansão.

Essa pesquisa traz como fio condutor a visão dos estudantes sobre a instituição para só então contrabalancear com o que diz o outro lado da pirâmide. Assim sendo, esse estudo foi idealizado para que pudesse ser compreendido como os alunos enxergam a instituição como organização escolar e a suas percepções sobre o advento da expansão. A Figura 33 ilustra esta pirâmide de análise.

⁹⁵ Apesar da hierarquia que há em toda organização escolar, pirâmide aqui está sendo usado apenas como ferramenta didática para que se compreenda os polos opostos onde estão alocados esses sujeitos institucionais.



Figura 33: Pirâmide da análise
Fonte: Elaboração própria.

1.2 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A partir da definição e do escopo do nosso objeto de estudo, onde foram envolvidos vários atores da instituição, além dos documentos que a compõe, foi preciso definir a natureza da investigação, ou seja, se seria qualitativa, quantitativa ou ambas. Dessa forma, sempre com o ideal de retirar dos atores o máximo de informação possível, apesar de ser usado o método qualitativo com os gestores e professores, a partir de um questionário por entrevistas, e o quantitativo, com os alunos egressos a partir do inquérito por questionário, esta pesquisa se dá predominantemente de forma qualitativa.

Diferentemente do que se possa imaginar, tendo em vista os gestores e os alunos estarem em polos opostos, a utilização dos dois métodos deve-se ao fato desses dados coletados não se oporem e sim, “[...] ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22), apesar de possuírem entre si um dualismo/objetivismo (GUBA; LINCOLN, 1994), como poderá ser visto nos Capítulos VI e VII. Isto é, estes atores, apesar de integrarem uma dinâmica institucional distinta, com interesses diferentes, participam de uma mesma organização e, por isso, produzem ações influenciadas uns sobre os outros.

Quanto a essa relação entre os atores, pode-se dizer que, de acordo com Guba e Lincoln (1994), no paradigma positivista o sujeito cognoscente (investigador) e o objeto (investigado) são entidades independentes, tendo em vista que o primeiro, apesar de vivenciar a realidade, tenta-se

afastar ao máximo do objeto estudado para uma maior fidedignidade da pesquisa; para a construção de uma realidade que passa pela imparcialidade e subjetividade do ponto de vista epistemológico.

Apesar de se tratar de um estudo que utiliza as análises qualitativa e quantitativa, tende a ser mais próximo do polo qualitativo, do paradigma construtivista, em virtude de que mesmo nos momentos de cariz quantitativo (quando da análise dos alunos) preocupou-se com a subjetividade de suas variáveis e respostas. Assim,

[...] a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta', a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 22).

Dessa forma, essas técnicas se combinam para que juntas possibilitem a produção de resultados mais densos e concretos, visto que ao mesmo tempo que utilizamos as estatísticas para perceber nos números os fatos, encontramos nas teorias a base legal de sustentação desses números. É nesse ínterim que o estudo de caso se encaixa, tendo em vista ser uma investigação alternativa capaz de nos revelar detalhes que mesmo como ator inserido no contexto não podíamos perceber.

De acordo com o ciclo da pesquisa definido por Minayo (2001), que começa com a definição de um problema, a partir de determinadas interrogações e termina com um produto capaz de gerar novos questionamentos, a partir do nosso ponto de vista comporta ambas análises, visto que, segundo Robert Stake, em sua obra *A arte da investigação em estudos de caso* (2007), “[...] esta distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase – pois ambas são misturas” (p. 52), o que justifica anteriormente nós falarmos que essa pesquisa tem uma base mais voltada para o qualitativo, até porque, segundo Minayo (2001), quando se trata de um estudo nas Ciências Sociais, ele possui essa essência.

1.3 O ESTUDO DE CASO

Ao sair dos aspectos epistemológicos e adentrar no campo metodológico, há uma questão a ser colocada como ponto de partida: o emprego do estudo de caso dentro de uma análise não apenas qualitativa. Porém, esse ponto ainda é controverso entre os investigadores e não se tem um

posicionamento único, como pode ser percebido na obra de Robert Bogdan e Sari Biklen, *Investigação qualitativa em educação* (1994), quando estes autores afirmam que “[...] os teóricos da educação ainda discutem sobre as diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa e se as duas podem e devem ser articuladas”. Foi nessa concepção levantada pelos autores que foi feito o uso de instrumentos quantitativos de recolha e análise de dados, até porque conforme demonstra Torres (2008, p. 308) em seu caso particular, “Os resultados quantitativos informaticamente apurados serão, sempre que possível, cotejados com o teor factual descrito nas actas *[sic]*, propiciando-se, subsequentemente, o cruzamento e a intertextualidade das informações existentes relativas aos diversos órgãos da escola”, sendo o que a autora passa a chamar de “olhar estereoscópico” da organização; um olhar a partir de ângulos ligeiramente distintos.

Este fato também é referendado por Stake (2007) ao afirmar que os investigadores de viés quantitativo tendem a buscar a explicação e o controle a partir das variáveis, enquanto que os qualitativos privilegiam compreender a complexidade das inter-relações entre o que se está a estudar. Por sua vez, João Ponte, também ratifica Stake, em seu trabalho *Estudos de caso em educação matemática* (2006), quando diz que “[...] o estudo de uma escola ou de um sistema educativo pode certamente tirar importantes informações de variáveis de natureza demográfica como o número de alunos, as taxas de retenção, a origem social, etc” (p. 09), o que acaba por representar a importância desta combinação metodológica.

Assim sendo, ao se perceber no atual estudo um “caso”, “[...] um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida” (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 223), foi montado porque, além de “a) serem capazes de sugerir questões reais; b) serem inteligíveis; c) representarem relações abstratas entre coisas, fatos fenômenos e/ou processos” (MINAYO, 2001, p. 19), a pesquisa enquadrou-se em algumas características das abordagens qualitativa e quantitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994), tendo em vista atender simultaneamente a ambos requisitos, como por exemplo, quanto a: (i) relação com os sujeitos – havia um contato intenso com os gestores e professores, ao mesmo tempo que era distante e circunstancial com os alunos; (ii) objetivos – baseia-se no desenvolvimento da compreensão por um lado e na descrição estatística de outro; (iii) técnicas e métodos – entrevista aberta para os servidores e inquéritos por questionários para os discentes; (iv) amostra – relativamente pequena no primeiro caso e ampla no segundo; (v) análise dos dados – indutiva e dedutiva, respectivamente.

A partir de então, a realização do estudo de caso seguiu as seguintes etapas que foi adaptado de Bogdan e Biklen (1994): (i) análise organizacional em uma perspectiva histórica, (ii) delimitação do campo de análise (definição das questões centrais), (iii) identificação das características do contexto investigado, (iv) definição dos instrumentos para o recolhimento dos dados (questionários com escala do tipo Likert, guíões de entrevista e documentos) e (v) trabalho de campo com o contato direto/indireto com os gestores e professores por cerca de dois anos, à medida em que os trabalhos iam avançando, de forma a recolher todo o material necessário para a investigação, como leis, atas, resoluções, entrevistas, resposta do inquérito por questionário, com a posterior análise desse material.

Quanto à análise organizacional, tratando-se do contexto histórico, esta levou um lapso temporal de investigação que compreende desde a sua fundação, em 1909, até os dias atuais. Porém, o estudo aconteceu com mais densidade e mais aprofundamento, no que diz respeito à organização dos modelos adotados, de acordo com as políticas institucionais, o que inclui a análise pedagógica adotada desde então, ou seja, desde 2007, para a percepção do tipo de diálogo existente entre os níveis médio e superior dentro da instituição.

Dessa forma, a partir do método do estudo de caso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entre 2007 e 2013 são discutidos, ou seja, se pretende analisar a expansão do Ensino Técnico e Superior no Rio Grande do Norte à luz de um novo cenário organizacional e, para tanto, seguiu-se as etapas descritas na Figura 34.

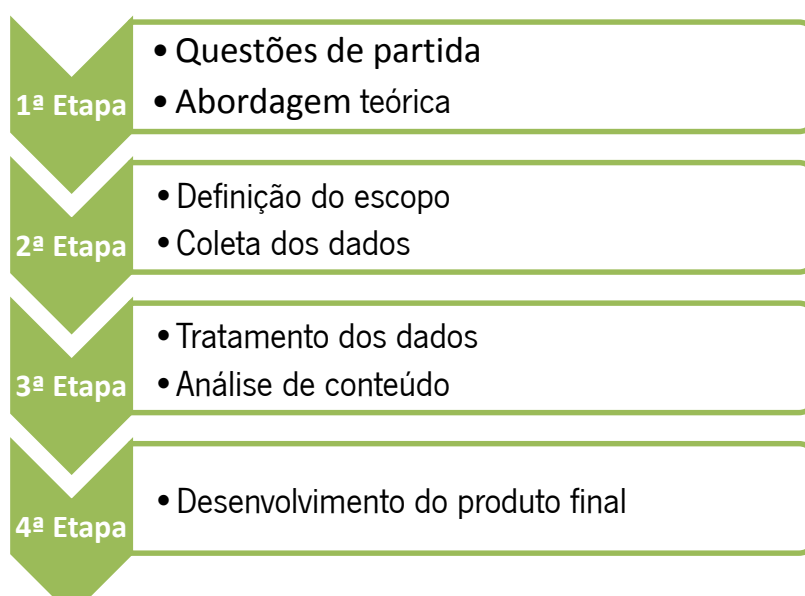


Figura 34: Etapas do estudo de caso

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, a 1º etapa do trabalho representa as principais questões que nos motivaram a realização desse estudo. Tendo o IFRN passado por uma reformulação significativa, com o surgimento da Lei 11.892, no final de 2008, questionamo-nos sobre os seguintes pontos: (i) como caracterizar a instituição do ponto de vista organizacional? (ii) há uma ou várias escolas? (iii) até que ponto os Institutos Federais, dentre os quais o IFRN, poderá constituir um desafio aos modelos e teorias organizacionais? (iv) havendo dois níveis de ensino (médio e superior), há um diálogo profícuo entre ambos? e (v) que decisões e estratégias foram tomadas pelo IFRN para por em execução a expansão proposta pelo Governo Federal? Após formulada tais questões, partimos para a definição do escopo teórico, no qual a organização e administração escolar estava sempre presente como centralidade principal. Ao redor desse tema, foram definidas as questões que na sequência dariam vida a cada um dos sete capítulos da tese. A representação gráfica dessa abordagem teórica pode ser vista a partir da Figura 35.



Figura 35: Abordagens teóricas

Fonte: Elaboração própria.

A segunda etapa é composta pelo escopo do estudo, que delimitou até onde deveria ir cada capítulo, como por exemplo, o primeiro, no qual as políticas educativas extrapolaram os limites do

Brasil e procurou-se fazer contato com realidade de outras nações, nomeadamente quanto a globalização, o neoliberalismo e as reformas educacionais, fato esse também presente no capítulo III em que, além da realidade nacional, buscou-se conhecer os sistemas educativos da França, da Alemanha, do Reino Unido, pelo desenvolvimento do ensino técnico profissionalizante e, por fim, pelas semelhanças linguísticas com o Brasil, o sistema educativo de Portugal. Ainda na segunda etapa foram definidos e elaborados os instrumentos de coleta dos dados (busca ao acervo institucional, o guião da entrevista e o esboço do questionário) que após sucessivas revisões chegamos ao produto final.

Por sua vez, a terceira etapa compreende a realização da entrevista exploratória com três gestores, sendo duas em 2013 e uma em 2014, e do pré-teste do questionário com 12 alunos egressos da instituição, realizados em abril de 2015. Sendo assim, após o ajuste fino com o *feedback* desses atores, sucedeu-se a aplicação em larga escala, para ambos os casos (7 servidores, sendo 3 gestores e 4 professores e 900 alunos egressos), seguido da análise de conteúdo e do tratamento dos dados, respectivamente. Para tanto, como encontrávamo-nos morando em Portugal, as entrevistas com dois gestores e dois professores realizaram-se a distância, através de recursos informáticos, e dos três restantes, dois professores e um gestor, por via escrita, tendo em vista a ausência de tempo dos mesmos. Apesar disso, mesmo após muita persistência e utilizando-se do método escrito, infelizmente, não foi possível coletar o depoimento completo de um professor e um gestor. Quanto aos egressos, após o pré-teste, fizemos o envio do formulário *online* e obtivemos 242 respostas. Em virtude da grande quantidade, foi preciso ainda mais persistência para chegarmos a uma amostra considerável em termos quantitativos. Sendo assim, mesmo à distância, efetuamos chamadas telefônicas diretas à centenas de alunos e apesar de muitos telefones já não existirem, obtivemos mais 64 respostas, o que totalizou 306 respondentes.

Por fim, a quarta e última etapa, preocupá-nos na confecção do produto final, com a estruturação de uma grelha síntese de análise de todas as entrevistas e na escrita propriamente dita dos Capítulos VI e VII, no qual o primeiro trata, de forma mais densa, da representação dos alunos e o segundo da visão dos gestores e professores sobre a estrutura organizacional do IFRN. Muitos embora tenhamos feito o cruzamento, tanto em um capítulo como no outro, das impressões de todos os atores.

1.4 CRIAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Segundo Laurence Bardin, em seu livro *Análise de conteúdo* (1977), o *corpus* de uma pesquisa é definido como sendo “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96), de acordo com as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

Assim sendo, quanto a primeira regra, a exaustividade, é importante citar que não foi deixado de fora do processo de análise nenhum elemento que não tenha sido exposto a persistência exaustiva, afim de se ter a opinião do máximo de inquiridos possível. Já quanto a representatividade, de fato, a análise efetuou-se de acordo com uma amostra previamente definida e que tinha a capacidade de representação do todo, seja no caso dos professores, gestores ou alunos. Será apresentado mais à frente como se procedeu a seleção dessa amostra. Por sua vez, os documentos estão submetidos também a regra da homogeneidade, visto que todos apresentam critérios precisos e bem definidos de escolhas. Por fim, a regra da pertinência encontra-se presente no estudo, à medida em que foram selecionados gestores que apresentavam larga experiência dentro da instituição, professores que, apesar de pouco tempo de serviço, vivenciaram a primeira fase da expansão, que é a fonte de estudo principal dessa tese e, em seguida, os alunos que integraram essa mesma vivência dos professores e, hoje, como egressos, podem dar o seu contributo nessa pesquisa.

1.5 SURGIMENTO DA PROBLEMÁTICA

Após a certeza que o estudo estaria dentro das quatro regras da pré-análise acima citadas, passamos para a definição da problemática do estudo. O comum seria pensar nas hipóteses da questão, para em seguida confirmá-las ou refutá-las. Porém, conforme declaração de Bardin (1977, p. 98), “[...] as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efectuam-se «às cegas» e sem ideias pré-concebidas”. Ou seja, seguindo as ideias de Bardin (1977) foram feitas entrevistas semiestruturada exploratória com três gestores da alta hierarquia do IFRN, para que, a partir dessas entrevistas, fossem levantadas novas hipóteses que ainda não se haviam definido formalmente, tendo em vista que, até o momento, o que se tinha eram hipóteses ocultas, implícitas,

pois, tal como refere Bardin (1977, p. 99) “[...] em muitos casos, o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas”. Como explicamos anteriormente, as entrevistas começaram em 2013, de acordo com essa concepção de exploração e foram finalizadas só em outubro de 2015, sendo um processo lento e cuidadoso.

É nessa concepção que Stake (2007, p. 31) afirma que “[...] talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planejar boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia”. Sendo assim, esse exercício foi praticado com a construção do guião (apêndice II), com as entrevistas exploratórias e com a construção do inquérito por questionário para os alunos (apêndice I). Porém, durante a produção dessas questões-problemas, pode-se perceber que cada uma delas possuía um escopo e uma complexidade própria, ou seja, era preciso dobrar a atenção, à medida que se desenrolava a análise de conteúdo, para que tais questões não tomassem o tempo, nem tão pouco o foco principal da tese, tendo em vista que, segundo o Stake (2007), essa é uma das questões mais sérias quando se trata de um estudo de caso. Ao seguir as etapas definidas por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, em seu trabalho *Manual da investigação em ciências sociais* (1998), a Figura 36 faz o retrato do que foi discutido até então para, por fim, chegar a composição do modelo de análise.

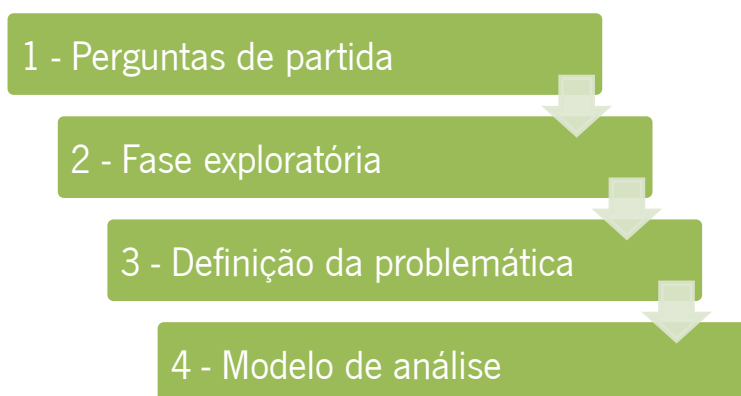


Figura 36: Etapas para a definição do modelo de análise
Fonte: Elaboração própria, inspirada em Quivy e Campenhoudt (1998).

Dessa forma, para o estudo em questão, houve algumas questões de partida, como já fora citado anteriormente, como por exemplo, o diálogo entre os diferentes níveis de ensino, a atipicidade organizacional da instituição e o dilema “mais ou melhor escola”. Alguns motivos apontaram para isso: (i) o fato da instituição possuir esses dois níveis de ensino dentro do mesmo quadro organizacional,

caracterizando-se como uma instituição diferente e atípica face a realidade europeia, por exemplo; (ii) pela criação da lei 11.892, que criou oficialmente os institutos em 2008 e, com isso, possibilitou a oferta de pós-graduação inclusive; e (iii) a rápida expansão que a instituição vem passando desde 2007, em que seu quadro de docentes, técnicos, gestores e alunos aumentou exponencialmente.

A partir da definição do fio condutor do trabalho, com a questão de partida, passou-se à fase exploratória, que se iniciou com a revisão bibliográfica, ainda na produção do pré-projeto e produção do “estado da arte”. Após isso contamos com a contribuição dos gestores a partir das entrevistas exploratórias realizadas em 2013 e 2014. Por fim, também compõe essa fase o acesso ao acervo de fotos da instituição, em dezembro de 2013, localizado no *Campus* Natal-Central, bem como a coleta e leitura fluída dos documentos institucionais.

De posse do que se pretende investigar, com a definição das perguntas de partida e do conhecimento adquirido na fase exploratória, constituímos a problemática do estudo, que de acordo com Quivy e Van Campenhoudt (1998, p. 13) “[...] equivale a formular os principais pontos de referência teóricos da investigação: a pergunta que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise”. Portanto, é na fase da definição da problemática que voltamos uma especial atenção para a averiguação da existência ou não do diálogo entre os níveis médio e superior após o advento da expansão.

Após a conclusão das três primeiras etapas foi possível a constituição do modelo de análise que se baseia “[...] em uma linguagem e formas que permitam o trabalho sistemático de análise e recolha dos dados de observação ou experimentação” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 15). O momento de confrontar a problemática estabelecida com o trabalho de elucidação de forma limitada e eficiente, a partir da criação das categorias perfil pessoal, primeira representação organizacional, desafios iniciais (pré-expansão e da primeira fase), raízes da expansão, dificuldades da pós-expansão, organização atual, relação entre níveis de ensino, significado da escola e comentários finais, com a consequente análise de conteúdo e do tratamento estatístico, no caso do inquérito por questionário aplicado aos alunos egressos.

De uma forma geral, a problemática desse estudo provém de uma curiosidade deste investigador, ainda como técnico administrativo, em 2008, onde vivenciou a instituição como Centro Federal de Educação Tecnológico (CEFET) por seis meses e na sequência como Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde em 2010 passou a exercer as atividades de professor. Sendo assim, em ambas as carreiras nós tivemos contato com o sistema organizacional da administração escolar, o que nos despertou especial interesse pela área, visto que nesse período, além das atividades exercidas como técnico em administração, exercemos a supervisão de cursos do PRONATEC, coordenação de cursos do PROEJA-FIC de Curais Novos, a coordenação do polo da Educação a Distância e do curso de Redes de Computadores, além da substituição interina do Diretor Acadêmico e do Diretor Geral do *Campus* de São Gonçalo do Amarante, o que nos permitiu perceber o posicionamento de insatisfação de alguns alunos, a elevada evasão dos cursos e adentrar na gestão, elevando o nosso repertório de questões, nomeadamente com o surgimento da expansão.

1.6 AMOSTRA DO ESTUDO

O processo de definição da amostra do estudo deu-se de maneira intencional e, conforme referem Quivy e Campenhoudt (1998), busca estudar uma amostra representativa da população tendo em vista a impossibilidade, pelo número de indivíduos, do estudo da população completa. Segundo os autores, “[...] esta fórmula impõe-se quando estão reunidas duas condições: a população é muito volumosa, e é necessário recolher muitos dados para cada indivíduo; quando é importante recolher uma imagem globalmente conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da população” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 13). Dessa forma, foram selecionados, por um lado, aqueles atores (servidores) que tiveram envolvimento direto com o processo de expansão, seja enquanto implementadores do processo, seja enquanto executores das ações sistêmicas pré-estabelecidas; por outro lado, aqueles que presenciam diariamente e são os “produtos finais” dessas ações tomadas: os alunos. Tratando-se da amostra dos alunos, esta foi realizada nos três *campi* da primeira fase de expansão da Rede Federal (Currais Novos, Ipanguaçu e Natal-Zona Norte), além dos alunos do *Campus* Natal-Central, por ser o mais antigo e servir como elemento de comparação. No total, foram selecionados 900 alunos dos cursos técnico integrado⁹⁶ em informática, os quais foram convidados a preencher um inquérito por questionário *online*, para que pudessem passar-nos as suas impressões

⁹⁶ Entende-se por integrado, os cursos nos quais os alunos têm aulas das disciplinas propedêuticas e técnicas com a duração de quatro anos, o que corresponde ao Ensino Médio no Brasil.

sobre a expansão da instituição, as suas imagens organizacionais e a sua opinião sobre a coexistência do Ensino Médio e do Superior no IFRN.

Assim sendo, resumidamente, para os *campi* da primeira fase serão inquiridos alunos que entraram em 2007, 2008, 2009 e 2010 e concluíram, respectivamente, em 2010, 2011, 2012 e 2013 e para os alunos do *Campus* Natal-Central os que ingressaram em 2008, 2009 e 2010 e se formaram em 2011, 2012 e 2013, totalizando, como já foi dito, 900 alunos, conforme exposto na Figura 37. Esses alunos serão chamados de Egresso 1, Egresso 2 e, assim, sucessivamente, até o número 306.

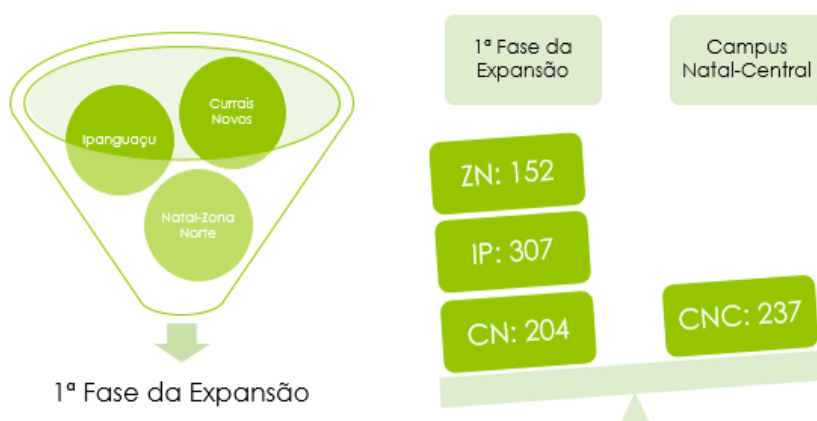


Figura 37: Universo da amostragem
Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, quanto aos 10 servidores, que aqui classificamos como gestores e professores, foram divididos e codificados da seguinte forma: Gestor 01 (Alfa), Gestor 02 (Gama), Gestor 03 (Beta), Gestor 04 (Delta), Gestor 05 (Lambda), Gestor 06 (Ômega), Professor 01 (Opala), Professor 02 (Citrino), Professor 03 (Quartzo) e Professor 04 (Topázio), sendo que a nomenclatura utilizada para cada grupo encontra-se detalhada no capítulo VII. Por sua vez, esses servidores foram selecionados de acordo com a seguinte estratégia: a partir da afinidade do investigador com os entrevistados, selecionaram-se quatro gestores e quatro professores, sendo cada um pertencente a um *campus* distinto da amostra pré-definida. Por fim, mais dois gestores integrantes da equipe da Reitoria que, além da larga experiência como docentes (um deles também foi técnico) e gestores na instituição (mais de 30 anos de efetivo exercício), trabalharam diretamente no processo de expansão. Quanto aos professores, fizemos questão de selecionar apenas professores que entraram na instituição na primeira

fase da expansão, ou seja, em 2007, com exceção de um deles, o professor Citrino que traz a visão também como ex-técnico da instituição, desde 2004. Assim, compreende-se que esses atores selecionados correspondem a um grupo de indivíduos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos no processo de transformação da instituição e, por isso, conforme afirma Minayo (2008), imagina-se que esse grupo possibilite abarcar a problemática criada nas suas múltiplas dimensões. A título comparativo, e para mostrar a proximidade dos dados reais, – aqueles fornecidos pela instituição [março de 2014] – com os dados coletados [2015], a partir do inquérito por questionário, apresentamos a Tabela 25, que trata da origem escolar dos discentes, e a Tabela 25, com a questão da evasão.

Tabela 25: Cruzamento da variável *Campus versus* Escola de Origem [Dados reais]

		Escola de Origem				Total	
		Não informado	Outros	Privada	Pública		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	13	1	81	109	204
		% em <i>Campus</i>	6,4%	0,5%	39,7%	53,4%	100,0%
		% em Escola de Origem	8,5%	16,7%	29,6%	23,3%	22,7%
	Ipanguaçu	Contagem	102	3	57	145	307
		% em <i>Campus</i>	33,2%	1,0%	18,6%	47,2%	100,0%
		% em Escola de Origem	66,7%	50,0%	20,8%	31,0%	34,1%
	Natal Central	Contagem	31	1	87	118	237
		% em <i>Campus</i>	13,1%	0,4%	36,7%	49,8%	100,0%
		% em Escola de Origem	20,3%	16,7%	31,8%	25,3%	26,3%
	Zona Norte	Contagem	7	1	49	95	152
		% em <i>Campus</i>	4,6%	0,7%	32,2%	62,5%	100,0%
		% em Escola de Origem	4,6%	16,7%	17,9%	20,3%	16,9%
	Total	Contagem	153	6	274	467	900
		% em <i>Campus</i>	17,0%	0,7%	30,4%	51,9%	100,0%
		% em Escola de Origem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Sistema Acadêmico da instituição, março 2014.

Ambas tabelas foram extraídas a partir de dados reais da instituição e construídas a partir do *software* IBM SPSS *Statistics*, V. 22.0. Dessa forma, a fim de validar o que foi coletado, no capítulo seguinte será feito um cruzamento dos dados reais com os coletados e, assim, poderemos ter uma maior fidedignidade sobre as conclusões que serão retiradas a partir de então. Segue abaixo a Tabela 26, que traz a evasão⁹⁷ como um elemento a ser considerado.

⁹⁷ Está sendo considerado evasão, todos os casos registrados no Sistema Acadêmico que indique, por algum motivo, que o aluno não pertence mais aquele *campus*, seja porque ele tenha trancado, cancelado, transferido (interno ou externo), jubilado ou mesmo evadido.

Tabela 26: Cruzamento da variável estatuto do Aluno *versus campus* [Dados reais]

		Estatuto do Aluno				
		Concluído	Evasão	Matriculado ⁹⁸	Total	
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	125	61	18	204
		% em <i>Campus</i>	61,3%	29,9%	8,8%	100,0%
		% em <i>Status</i> do Aluno	26,1%	20,8%	14,1%	22,7%
	Ipanguaçu	Contagem	185	105	17	307
		% em <i>Campus</i>	60,3%	34,2%	5,5%	100,0%
		% em <i>Status</i> do Aluno	38,6%	35,8%	13,3%	34,1%
	Natal Central	Contagem	97	70	70	237
		% em <i>Campus</i>	40,9%	29,5%	29,5%	100,0%
		% em <i>Status</i> do Aluno	20,3%	23,9%	54,7%	26,3%
	Zona Norte	Contagem	72	57	23	152
		% em <i>Campus</i>	47,4%	37,5%	15,1%	100,0%
		% em <i>Status</i> do Aluno	15,0%	19,5%	18,0%	16,9%
	Total	Contagem	479	293	128	900
		% em <i>Campus</i>	53,2%	32,6%	14,2%	100,0%
		% em <i>Status</i> do Aluno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Sistema Acadêmico da instituição, março 2014.

1.7 QUESTÕES DE ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO

Essa é uma preocupação que constantemente ronda a nossa mente enquanto investigador, principalmente por estarmos a entrevistar colegas de trabalho ou inquirindo ex-alunos e, por isso, há todo um cuidado no que é dito, de forma a não mascarar os fatos, ao mesmo tempo em que não queremos deixar esse inquirido numa situação delicada.

Assim, de forma a atender esse requisito, optou-se por preservar a identidade dos entrevistados. Todos foram renomeados conforme demonstrado no tópico anterior e, quando necessário, omitido algumas falas que, porventura, os venham a identificar. Naturalmente, o aviso de sigilo e anonimato foi dado no início de cada entrevista, ou quando enviado o formulário eletronicamente, muito embora alguns dos inquiridos terem declarado a não preocupação com esse fato e que, caso necessário, poderia fazer o uso do nome do mesmo, mas que por questões éticas optamos por não expor nenhum deles.

⁹⁸ Na altura em que foram extraídos esses dados, março de 2014, ainda havia alunos com o estatuto de matriculado ou concludente. Imaginamos que isso tenha se dado também, além das possibilidades naturais de atraso, em virtude das greves ocorridas no período o que fez com que discentes, especialmente das turmas de 2013, tenham retardado a conclusão do curso.

Outra questão importante é a contribuição dada por dois servidores da instituição que se propuseram ligar para centenas de alunos, sorteados aleatoriamente, para elevar o número de respostas aos inquéritos por questionário, atendendo a que, na altura, não me encontrava no Brasil, o que dificultava o contato com esses alunos. Dessa maneira, antes de começar o procedimento, fizemos questão de explicar, aos dois referidos colegas de trabalho, os objetivos deste estudo e montamos um *script* de trabalho para ambos, conforme o texto e o fluxograma da Figura 38, seguintes:

Bom dia (tarde ou noite)!

Aqui quem está falando é <dizer seu nome>. Estou ligando em nome do Prof. André Oliveira do IFRN.

O motivo do meu contato é porque ele enviou para o seu e-mail <dizer e-mail do aluno>, há algumas semanas atrás, um questionário sobre a pesquisa que vem realizando e que trata da expansão do IFRN, onde a opinião dos alunos é muito importante.

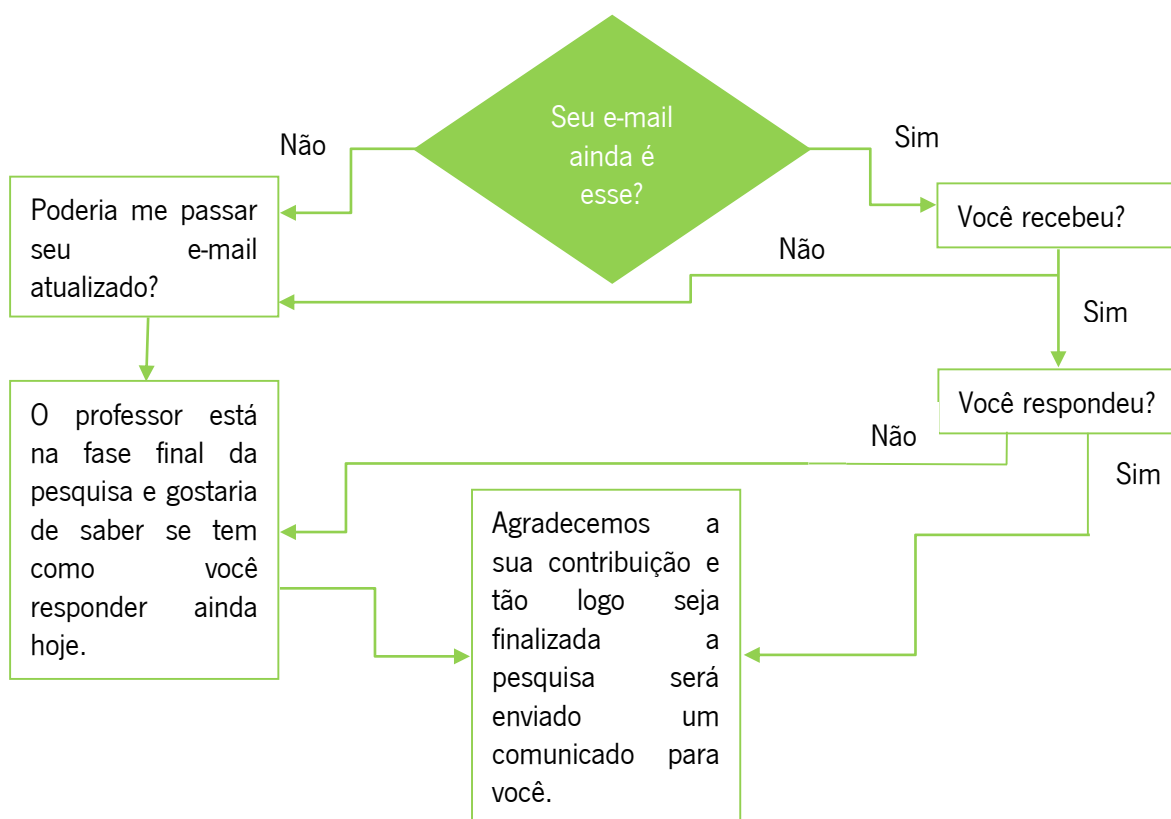


Figura 38: Fluxograma das ligações telefônicas
Fonte: Elaboração própria.

Atrrelado a esse *script*, ainda criamos um arquivo dividido por turmas, onde constavam os contatos de todos os alunos egressos e por ser um arquivo de acesso compartilhado adotamos a

seguinte codificação: (i) quando o aluno confirmava que ia responder ou já havia respondido colocávamos um OK na tabela e marcamos de verde; (ii) quando não conseguíamos o contato, marcávamos de amarelo; (iii) por fim, as evasões eram coloridas de vermelho.

Um dos grandes problemas nessa fase deu-se no fato de não termos como saber quem já havia respondido ou não, tendo em vista que o questionário utilizado não permitia esse recurso, ou seja, o máximo que tínhamos era a indicação da data e hora da resposta. Por isso, aconteceu várias vezes ligarmos para alguém que já havia respondido e, nesses casos, como indica o fluxograma, nós agradecíamos. Havia alguns casos que deixávamos recado com algum membro da família, por não encontrarmos os alunos em casa ou ainda estarem a estudar no exterior (vários casos). Esses parentes demonstravam-se sempre solícitos quando eram informados do objetivo da pesquisa.

Além dessa participação, dos dois servidores citados acima, há que se destacar também a contribuição dos alunos cujo contato foi feito através das redes sociais que, por sua vez, contatavam outros e, por fim, estes nos procuravam para o recebimento do *link*. Esse procedimento foi verificado constantemente para termos a certeza de que apenas os alunos das turmas delimitadas estavam recebendo o link do referido questionário, o que proporcionou ao inquérito uma maior fidedignidade e, conseqüente, legitimidade a todo o processo.

2 TÉCNICAS DA COLETA DOS DADOS

Quanto à coleta dos dados, pelo menos no que se refere àqueles que já existiam e pertenciam a instituição, ao contrário dos inquéritos citados acima, não se deu com muita dificuldade, tendo em vista que possuímos acesso aos mesmos, já que somos servidores. Dessa forma, fizemos a visita ao acervo institucional, localizado no *Campus* Natal-Central, onde houve a coleta das fotos que nos interessava. Quando aos documentos institucionais, foi enviado um pedido formal ao Pró-reitor de Ensino, para que pudesse ter acesso ao Sistema Acadêmico da instituição, no qual fomos rapidamente atendidos. Os demais documentos como atas, resoluções, decretos e leis, encontravam-se expostos no portal da instituição ou do MEC e, por isso, também não se constituiu uma dificuldade.

Dessa forma, com acesso ao sistema, precedemos a coleta dos dados que constavam nos cadastros desses alunos da época em que eles entraram na instituição. Esses dados serviram de referência para a construção do inquérito final e até mesmo para comparar com o resultado alcançado a partir daquele, conforme pode ser verificado no Capítulo VI. Quanto a coleta dos dados, digamos “novos”, serão detalhados a seguir.

2.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Para proceder a coleta dos dados dos questionários, foi enviado o *link* do formulário para 675 alunos (dos 900), visto que nem todos possuíam *e-mails* cadastrados no sistema. Além disso, houve um retorno de 98 *e-mails* por problemas nas caixas de correspondência dos destinatários, restando 64% de alunos com possibilidades de serem alcançados a partir desse método. Por isso, como ao final de quatro envios (12 de abril de 2015, 18 de abril de 2015, 01 de maio de 2015, 4 de maio de 2015), com intervalo médio de sete dias, aproximadamente, obtivemos apenas 242 respostas resolvemos buscar esses alunos por outros meios. Dessa forma, num segundo momento, a fim de alcançar um número maior de respondentes, realizaram-se ligações para celulares (telemóveis) e residências dos alunos egressos (exceto para os que evadiram, para aumentar as chances de sucesso), explicando o objetivo da pesquisa e solicitando que os mesmos respondessem ao questionário. Assim, obtivemos mais 64 contribuições, o que totalizou 306 respostas.

Os dados foram coletados entre os meses de abril e julho de 2015 com os alunos egressos das turmas de informática, tendo o inquérito sido construído através de um formulário de pesquisa do *Google Docs*⁹⁹. Assim, dos 900 alunos matriculados que iniciaram os respectivos cursos (ver p. 292), houve um total de 293 evasões, ou seja, 32,6% dos alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: o *campus* de maior evasão foi o Natal-Zona Norte com 37,5%, em 2º lugar Ipangaçu com 34,2%, em 3º Currais Novos com 29,9% e quem menos teve evasões foi o *campus* da capital do estado, o Natal-Central, com 29,5%. Esses dados iniciais localizam o leitor sobre o público alvo da pesquisa e o primeiro problema percebido: a evasão. Sobre esse assunto, num trabalho anterior, abordamos este problema sugerindo que “É preciso buscar a cada dia a redução das elevadas taxas de

⁹⁹ O formulário ainda pode ser acessado, apesar de já encerrado para respostas, a partir do *link*: <http://goo.gl/xiA3LJ>.

evasão, para que seja aumentado o número de alunos que concluem seus estudos, de preferência, com um alto rendimento e aproveitamento das oportunidades acadêmicas que surgem no decorrer do curso” (OLIVEIRA, A., 2013, p. 1633). Quanto a isso, percebe-se uma redução das taxas de evasão, apesar de ainda tímidas, tendo em vista que em 2007 foi de 46,5%, 2008 de 29,3%, 2009 de 30,5% e em 2010 de 25,5%.

O questionário foi elaborado, predominantemente, utilizando-se perguntas fechadas e apenas duas questões abertas. Foram 36 questões no total, divididas em cinco páginas. A página 01 era sobre a caracterização dos alunos, a página 02 sobre os órgãos e a estrutura organizacional do IFRN, a página 03 sobre a sua situação atual, a página 04 sobre os motivos que os levaram a escolher o curso e a escola e, por fim, a página 05 onde se procurava avaliar o IFRN de forma global.

Nesse inquérito, muitas das questões foram feitas de acordo com a escala do tipo *Likert*¹⁰⁰, através da qual procuram, a partir de instruções específicas, medir o grau de conhecimento, de representatividade, de concordância, de satisfação e de influência da instituição ou de ações provenientes dela, sobre a vida dos alunos, de modo a poder coletar evidências para confrontar as hipóteses levantadas. Para Silva (2008, p. 327), “[...] a recolha destas evidências é possível mediante a utilização de uma escala de atitudes do tipo *Likert*, construída especialmente para o caso e baseada na utilização de uma escala de cinco intervalos de igual amplitude que vão desde o ‘completamente em desacordo’ ao ‘totalmente de acordo’”. Muito embora, na literatura seja utilizado o termo intermédio chamado de neutro, para Likert (1932) o termo que deve ser utilizado é o indeciso, conforme foi utilizado nos inquéritos aplicados.

Após a definição dessas questões, o questionário, que encontra-se disponível para consulta na íntegra no apêndice I desta tese, foi submetido a um pré-teste, pois de acordo com Quivy e Van Campenhoudt (1998, p. 19) “[...] o questionário deve ser testado previamente de modo a detectar e corrigir deficiências”. Foi somente a partir daí, após 12 respostas válidas, que o questionário foi ajustado e liberado para que o restante da amostra pudesse responder.

¹⁰⁰ Segundo Bruce Tuckman (2000, p. 279) a escala do tipo Likert é “uma escala de cinco níveis, em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude. É designada como sendo semelhante a uma escala de intervalo [...]”. Sobre a proposta original desta escala consultar Likert (1932).

2.2 INQUÉRITO POR ENTREVISTA

De acordo com Minayo (2001), em se tratando de trabalho de campo essa técnica tende a ser mobilizada com mais frequência, visto que é a partir dela que o investigador tenta extrair da fala dos atores algumas informações sobre o meio que se está a pesquisar. O mesmo autor ainda complementa ao dizer que “[...] ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2001, p. 57). Neste sentido também, em estudos feitos na Universidade do Minho, Torres e Palhares (2014) apontam que, no caso dos mestrados nas Ciências Sociais da Educação, há uma predominância no uso das técnicas de estudo de caso e de trabalhos de natureza mais qualitativa.

Assim, esse outro tipo de inquérito abordado, teve como elemento essencial em sua construção, ainda em 2013, o guião, que fora elaborado com o auxílio do orientador e que encontra-se disponível no apêndice II desse trabalho. A entrevista dividiu-se em oito blocos e foi baseada em Bogdan e Biklen (1994), sendo eles: (A) legitimação da entrevista; (B) a origem, o público e a estrutura organizacional do IFRN; (C) o processo de expansão institucional; (D) a descrição da estrutura e do funcionamento da instituição; (E) inserção do Ensino Superior no IFRN; (F) função Social do IFRN; (G) observações finais; e (H) validação da entrevista.

Quanto ao meio em que foi realizado essas entrevistas é importante dizer que as três primeiras foram presenciais, nos locais de trabalho de cada um dos sujeitos (Gestores Alfa, Beta e Gama) e as seguintes, como optei por vir morar em Portugal para uma maior dedicação à investigação, foram feitas à distância, através dos recursos informáticos de áudio, para aqueles que disponibilizaram tempo (gestora Delta, gestor Ômega, professores Opala, Quartzo e Topázio) (Informação verbal)¹⁰¹. Para os gestores Lambda e para os professores Citrino e Quartzo o arquivo impresso foi enviado para os seus respectivos *e-mails*.

¹⁰¹ Entrevista concedida por DELTA, Gestora. **Entrevista gestora 04 (Delta)**. [maio 2015]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2015. 29 arquivos .mp3 (80 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.
Entrevista concedida por ÔMEGA, Gestor. **Entrevista gestor 06 (Ômega)**. [out. 2015]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2015. 29 arquivos .mp3 (71 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.
Entrevista concedida por OPALA, Professor. **Entrevista professor 01 (Opala)**. [set. 2015]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2015. 29 arquivos .mp3 (78 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.
Entrevista concedida por QUARTZO, Professor. **Entrevista professor 03 (Quartzo)**. [jun. 2015]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2015. 1 arquivos .mp3 (5 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.
Entrevista concedida por TOPÁZIO, Professor. **Entrevista professor 04 (Topázio)**. [out. 2015]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2015. 19 arquivos .mp3 (34 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Como foi exposto até agora, o IFRN com esta atual nomenclatura é muito recente e tem na Lei nº 11.892/2008 a sua idealização. Porém, essa organização tem origem secular, datada de 1909 e, por isso, foi necessário a análise mais pormenorizada a outras legislações (Decretos nº 7.655, de 11 de novembro de 1909, nº 2.208, de 17 de abril de 1997, nº 5.224, de 01 de outubro de 2004c e nº 5.154, de 23 de julho de 2004, Leis nº 378, de 13 de janeiro de 1937b, nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, nº 8.948, de 12 de agosto de 1994, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b, nº 9.649, de 27 de maio de 1998, nº 11.274/, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e nº 13.005, de 25 de junho de 2014d), indispensável para compreender a forma organizacional da instituição ao longo desses 106 anos de história. Complementarmente foram analisados os documentos que regem atualmente a instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto, a Organização Didática, os Regimentos Geral, Interno de cada *campi*, da Reitoria, do CODIR, CONSEPEX e CONSUP e algumas resoluções específicas desses Conselhos, as atas do Conselho Diretor desde 2005 e os Relatórios de Gestão desde 2003.

Nessa fase, mergulhamos numa imensidão de documentação para o conhecimento da organização, uma coleta necessária pois, como diz que Silva (2008, p. 329), “[...] a análise documental é um método adequado para recolher esses dados já ‘gravados’”, apesar de se saber que esses documentos contêm apenas o que é conveniente gravar, isto é, não estão inclusos os detalhes que podem estar presentes nas entranhas da instituição e que só é possível revelar a partir de uma análise mais densa e profunda, seja do ponto de vista das políticas educacionais, seja do ponto de vista organizacional e seus modelos. A recolha e análise desses documentos foi interessante, tendo em vista que foi possível fazer um cruzamento juntamente aos dados extraídos dos inquéritos por entrevistas, conforme pode ser verificado nos trabalhos de Stake (2007) e Bogdan e Biklen (1994).

3 TÉCNICAS DA ANÁLISE DOS DADOS

A seguir serão apresentadas as técnicas utilizadas com os dados extraídos das entrevistas e do questionário, isto é, a forma que eles foram tabulados e interpretados, ao passar pelas quatro regras básicas definidas por Bardin (1977), já citadas anteriormente: exaustividade, representatividade,

homogeneidade e pertinência. Ambas as análises foram feitas com o auxílio de *software* informático. No caso da análise de conteúdo utilizou-se o Software de Apoio à Análise Qualitativa, também conhecido por WebQDA. No caso do inquérito por questionário aplicado aos alunos egressos, utilizamos o IBM SPSS *Statistics*, v. 22.0. Em uma fase anterior a esta, esse software também foi utilizado na análise do cadastro dos alunos que foi extraído do sistema acadêmico e que forneceu dados para a caracterização do universo e para a construção da amostra. Por fim, foi utilizada uma aplicação *online* e gratuita, que possibilita o desenvolvimento de nuvens de palavras, chamado de *Word Cloud Art*, ou simplesmente TAGUL.

Ambas as tarefas requereram de nós, enquanto investigador, um árduo trabalho após a fase de coleta, visto que trabalhar com um sistema informatizado não significa dizer que ele fará todo o trabalho sozinho. Conforme explica Bardin (1977, p. 143) “Um ordenador é capaz de apreciar o valor de uma poesia se todas as condições necessárias e suficientes de um ‘bom’ poema lhe forem claramente indicadas”. Há a necessidade de organizar a estrutura de tudo que será lançado no programa, bem como pensar em como isso vai ser ordenado e codificado, para só então executar de fato. Não se pode fazer o lançamento dos dados de qualquer forma, sob o risco de se ter um retrabalho no futuro. Essa fase foi composta da preparação e organização dos dados para serem inseridos no sistema, conseqüentemente, a inserção propriamente dita, foi seguida da codificação e da extração das primeiras conclusões, a partir das triangulações produzidas. Só então, após essas fases, é que nós pudemos concentrar no trabalho de escrita em si. De acordo com o exposto, Bardin (1977) diz que é interessante o uso do computador em alguns casos, tais como:

- A unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes em que a palavra ocorre);
- A análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidades a registrar);
- Deseja-se efectuar uma análise de co-ocorrências (aparição de duas ou várias unidades de registo na mesma unidade de contigência);
- A investigação implica várias análises sucessivas; o ordenador permite preparar os dados e armazená-los para usos sucessivos;
- A análise necessita no fim da investigação de operações estatísticas e numéricas complexas (BARDIN, 1977, p. 143-144).

De fato, esses são alguns dos motivos que nos levaram a optar por uma análise auxiliada por computador. Ademais, pela nossa própria formação, enquanto Engenheiro de Computação, por haver uma maior intimidade com esses recursos, imaginava-se que a utilização da informática iria dar uma maior agilidade a esse trabalho.

3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Analogamente ao que foi feito no Capítulo VI, onde, a partir do inquérito por questionário, foram analisadas as representações organizacionais dos alunos egressos, o Capítulo VII foi construído, a partir de entrevistas de gestores e professores e como eles veem organizacionalmente a instituição. Na sequência será feita a interpretação de como esses atores a caracterizam, além de se perceber os recortes históricos que mais marcaram suas vidas e da própria organização. A imagem social deixada pela escola para a comunidade também será estudada, tendo em vista as transformações organizacionais nas quais ela já passou, especialmente quanto à democratização do acesso e a sua interiorização.

O inquérito por entrevista dividiu-se em sete blocos, conforme a Tabela 27, e propositalmente segue a mesma ordenação lógica, quanto aos temas, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. A entrevista aconteceu de forma semiestruturada a partir de um guião e tendo em vista que, como diz Valdete Boni e Silva Quaresma, em seu artigo intitulado *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais* (2005), essas entrevistas “[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (p. 75) e foi nessa concepção que as entrevistas aconteceram.

Tabela 27: Organização estrutural do inquérito por entrevista

Bloco	Objetivos
A	Legitimação da entrevista
B	A origem, o público e a estrutura organizacional do IFRN
C	Processo de expansão institucional
D	Descrição da estrutura e do funcionamento da instituição
E	Inserção do Ensino Superior no IFRN
F	Função social do IFRN
G	Considerações finais

Fonte: Elaborado a partir do Guião da entrevista.

Ao iniciar essa análise faz-se necessário esclarecer que tanto o entrevistado como o entrevistador são da mesma instituição e, por isso, o tipo de entrevista adotada, a semiestruturada, possibilitou uma coleta de informações mais densas, objetivas e reveladoras, tendo em vista que “esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo

assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Assim, ao fazer o cruzamento com o pensamento dos alunos, proporcionamos ao leitor uma rápida percepção quanto as diferenças e similaridades entre as falas dos atores que estão sendo aqui investigados. A partir de então, a análise de conteúdo foi feita com a definição de três grandes temas principais, 10 categorias e 32 subcategorias, conforme demonstrado na Tabela 28. Porém, é importante observar que a categoria “Desafios iniciais”, como estava presente tanto na pré-expansão como na 1ª fase, foi duplicada para poder contemplar os dois casos. Assim, seguimos Bardin (1977, p. 153), que afirma que a análise de conteúdo se baseia em “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico”.

Desse modo, houve a produção das grelhas das 10 entrevistas e feito o cruzamento entre elas, no que culminou em uma grelha síntese, a partir da qual os tópicos foram construídos. Dessa maneira, as representações foram apreendidas extraindo-se aquelas ideias mais debatidas e que se demonstraram significativas a partir do ponto de vista do conjunto dos entrevistados, até porque aqueles que ocupavam unicamente a função de professor na primeira fase da expansão, hoje, passados quase 10 anos, ocupam, ou já ocuparam, pelo menos uma função de gestão. Assim sendo, a construção do Capítulo VII está pautada nas representações desses atores, para que ao se cruzar com a visão dos alunos se possa fazer uma triangulação com as ideias daqueles.

De acordo com João Amado, em sua obra *A técnica de análise de conteúdo* (2000), a análise de conteúdo é uma técnica proveniente da 2ª Grande Guerra Mundial, quando foi utilizada para analisar se os jornais americanos da época utilizavam propagandas que fizesse alusão ao nazismo. Para Amado (2000, p. 53), esse estudo “[...] em essência, trata-se de uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicação (texto, imagem, filme)”. A partir dessa análise tem-se início a organização de tudo que foi colhido com o objetivo de fazer uma leitura das entrelinhas daquilo que sem essa técnica não é possível deduzir, ou tornar-se-ia muito complexo. Por sua vez, para Stake (2007, p. 91) “[...] o investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese da representação directa”. Depreende-se, assim, que as categorias sejam a primeira parte dessa fração, seguida da codificação.

Tabela 28: Quadro esquemático de análise

Tema	Categorias	Subcategorias	
Pré-expansão	Perfil Pessoal	Origem de vida estudantil	
		Ingresso na instituição	
	Primeira representação organizacional	Política educacional inicial	
		Público alvo inicial	
Desafios iniciais	Estrutura organizacional encontrada		
	Participação na gestão		
1ª fase da Expansão	Desafios iniciais	Dificuldades encontradas	
		Convite para gestão	
	Raízes da expansão	Dificuldades encontradas	
		Início da expansão	
		Líderes da expansão	
		Iniciativa da expansão	
		Geografia da expansão	
		Foco tecnológico	
	Pós-expansão	Dificuldades	Conflitos da expansão
			Projetos futuros
Organização atual		Situação atual do IFRN	
		Instrumentos de regulação	
		Conveniência ou inovação	
		Diálogo entre os <i>campi</i>	
		Gestão pós-expansão	
		Professores na gestão	
		Sistema em rede	
		Modelo organizacional	
	Ação dos conselhos		
	Relação entre níveis de ensino	Diálogo	
Política pedagógica			
Significado da Escola	Importância		
	Escolha do IFRN		
	Motivos para concluir no IFRN		
Comentários finais	Motivos de não continuidade no IFRN		
	Considerações finais		

Fonte: elaboração própria.

Essas categorias foram idealizadas e definidas com o auxílio de um *software* específico¹⁰² e a partir dele foi possível introduzir todas as entrevistas transcritas e com a ajuda da ferramenta “questionamento” gerar as 15, 50, 100 e 120 palavras que mais se repetiam com pelo menos 8, 7, 6 e 3 caracteres, respectivamente. A partir de então foram filtradas as primeiras 10 palavras de cada questionamento e chegou-se a Tabela 29, que deu origem às categorias citadas conforme a Tabela 30. As palavras destacadas representam aquelas que foram usadas para produção das categorias.

Tabela 29: Quantitativo de ocorrências de palavras

15+	Repetição	50+	Repetição	100+	Repetição	120+	Repetição
Instituição	335	Instituição	335	Instituição	335	Que	2305
Expansão	295	Expansão	295	Ensino	325	Uma	843
Educação	170	Educação	170	Expansão	295	Para	695
Processo	153	Processo	153	Porque	259	Não	652
Superior	142	Superior	142	Campus	212	Com	495
Professor	113	Professor	113	Cursos	195	Então	456
Unidades	108	Unidades	108	Também	190	Como	428
Instituto	102	Governo	106	Escola	177	Nós	355
Estrutura	102	Estrutura	102	Alunos	173	Mas	350
Política	97	Instituto	102	Educação	170	Instituição	335

Fonte: Entrevista transcritas dos gestores e professores.

Tabela 30: Quadro de criação das categorias

Ocorrências	Categorias criadas	Justificativa (que dizem os entrevistados)
Instituição e Unidades	Perfil pessoal	Origem enquanto estudante e na instituição
Governo, Política e Estrutura	Primeira representação organizacional	Política educacional e estrutura encontrada
Não	Desafios iniciais	Excesso de negativas, problemas encontrados na pré-expansão e na 1ª fase
Expansão e Processo	Raízes da expansão	Início, líderes, geografia e foco tecnológico
Mas	Dificuldades	Adversidade encontradas
Professor, Instituto, Campus e Nós	Organização atual	Recorte do momento atual: regulação, diálogo, gestão, modelos, rede e conselhos
Ensino, Cursos e Superior	Relação entre níveis de ensino	Diálogo entre os níveis de ensino e pedagogia adotada
Alunos, Escola e Educação	Significado da Escola	Importância da escola para comunidade
Então	Comentários finais	Agradecimento e conclusões

Fonte: Tabela 28 e leitura das entrevistas.

¹⁰² O *Software* utilizado foi o de apoio a análise qualitativa denominado WebQDA.

Assim, congregando-se as ocorrências de forma homogênea como, por exemplo, as palavras “Instituição” e “Unidades”, que apareceram em três e dois questionamentos, respectivamente, e ao ter como pista as justificativas dos entrevistados, criamos a categoria Perfil pessoal. Seguimos esse mesmo raciocínio para as demais ocorrências registradas na Tabela 30. Assim, para os termos “Governo”, “Política” e “Estrutura” associamos à categoria “Primeira representação organizacional”; para o advérbio “Não” associamos à “Desafios iniciais”; “Expansão” e “Processo” à “Raízes da expansão”; “Mas” à “dificuldades” e, assim, sucessivamente até a ocorrência da palavra “Então”.

Para a concepção destas categorias foram utilizadas, “*a priori*”, as questões elaboradas com base no guião (apêndice II) e, conseqüentemente, extraídas, a partir de cada uma questão, algumas subcategorias. De forma “*posteriori*”, com a utilização do WebQDA e sua ferramenta de questionamento, foram refinadas e definidas as demais categorias e subcategorias. Essa ferramenta possibilita a seleção de um determinado número de palavras a partir de uma quantidade previamente definida de caracteres. Dessa forma, montou-se um quadro composto por todas essas palavras de acordo com suas ocorrências e, dessa forma, ao fazer o cruzamento com as perguntas do guião, criamos as categorias.

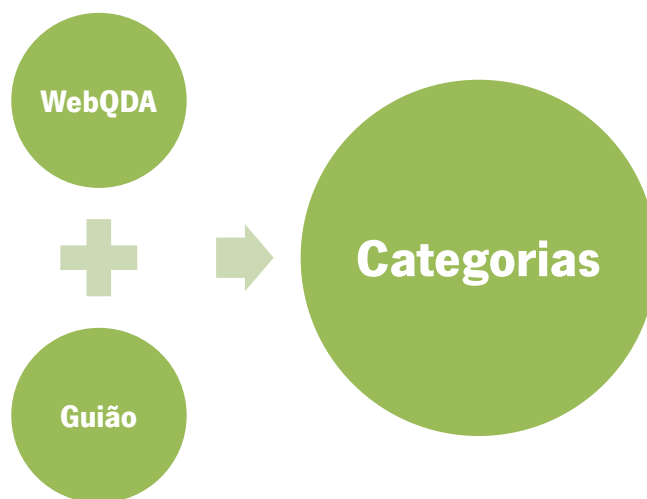


Figura 39: Idealização das categorias
Fonte: Elaboração própria.

A definição das categorias é uma fase em que o investigador precisa demonstrar persistência e criatividade, visto que é preciso a busca contínua por palavras ou temas que representem os aspectos-chave que se está a pesquisar, de maneira clara e objetiva. Nesse sentido, Amado (2000, p. 57) diz

que “[...] a palavra-chave que traduz a categoria deve ser escolhida de modo a representar, com exaustividade e precisão, o sentido dos indicadores, isto é, do *item* ou conjunto de *itens* que explicitam as características da comunicação a abranger nessa mesma categoria”. De acordo com o mesmo autor, a utilização primeiramente de subcategorias pode ser um recurso interessante e que, particularmente neste trabalho, foi usado também, de modo a clarear o surgimento das categorias.

Nesta fase também se torna importante a leitura e releitura da documentação diversas vezes, bem como as nossas anotações de palavras, destaques de trechos ou até parágrafos que denotam uma ideia-chave e que poderão vir tornarem-se as unidades de registo, ou até mesmo uma categoria. Conforme afirma Amado (2000, p. 57) “[...] essa prática exige grande atenção, boa memória e muita paciência para revisões constantes, num processo que embora rigoroso, não deixa de ser de tentativa e erro”. A partir desse momento nós começamos a desmembrar todo o texto e criar uma grande teia de informação que deverá, ao fim deste trabalho, estar totalmente interconectada, a fim de produzir uma grelha de conteúdo, concludente e capaz de conduzir o investigador a uma apreciação mais ampla do que se estar a investigar.

Quanto ao nosso trabalho em particular, apesar do aparentemente curto número de entrevistados (apenas 10), estes, nomeadamente os gestores, em virtude da experiência adquirida ao longo de décadas dentro da instituição, proporcionou-nos um conteúdo muito vasto que, se somar a transcrição das entrevistas dos professores, traduz-se num arquivo de aproximadamente 200 páginas (apêndice III). Apesar disso, mesmo diante da possibilidade de se retirar uma representatividade dessa amostra (10 a 20%), conforme exemplifica Amado (2000), preferiu-se fazer a análise e a construção das 10 grelhas (apêndice IV), onde cada uma rendeu aproximadamente 8 páginas, mas que com isso, teríamos a certeza de ter lido e extraído o que todos tinham a dizer.



Figura 40: Fases da codificação

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, para a produção de cada grelha foi preciso codificar todas as entrevistas transcritas, o equivalente a 522 minutos de gravação (quase nove horas), mais as respostas recebidas a partir da digitação dos próprios entrevistados que assim preferiram. Inicia-se, então, o trabalho de codificação, que para Amado (2000, p. 55-56) trata-se do “[...] esquadramento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos”. Portanto, as “fases da codificação” definidas por esse autor implicam na determinação das unidades de registo, das unidades de contexto e das unidades de contagem. Essas três fases podem contribuir para a ratificação das categorias já existentes “*a priori*” ou para a criação de novas “*a posteriori*” (AMADO, 2000).

As grelhas produzidas são divididas de acordo com as colunas: (i) tema, que indicavam se aquele recorte pertencia a pré-expansão, à primeira fase da expansão ou à pós-expansão; (ii) categorias e as subcategorias, que foram montadas a partir das técnicas já explicitadas acima; (iii) unidades de registo e unidades de contexto, que de acordo com Bardin (1977) é onde se deve encaixar a regra da pertinência, isto é, o momento de encontrar unidades que representem as características do material e do objetivo da análise. Dessa forma, esse autor define a unidade de registo da seguinte forma:

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registo. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o ‘tema’, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a ‘palavra’ ou a ‘frase’.
(BARDIN, 1977, p. 104)

Como pode ser percebido, no nosso caso, esses recortes foram feitos exatamente como descreve Bardin: ora por tema ora por palavra ou frase. Dessa forma, a sequência de construção das grelhas foi (i) desmembramento do texto e vinculação de cada parte a uma subcategoria, (ii) seleção da unidade de registo que representasse aquele universo e, por fim, (iii) recorte de uma unidade de contexto para que o passo anterior venha a torna-se mais nítido ao leitor. A figura 41 procura ilustrar melhor esse procedimento.

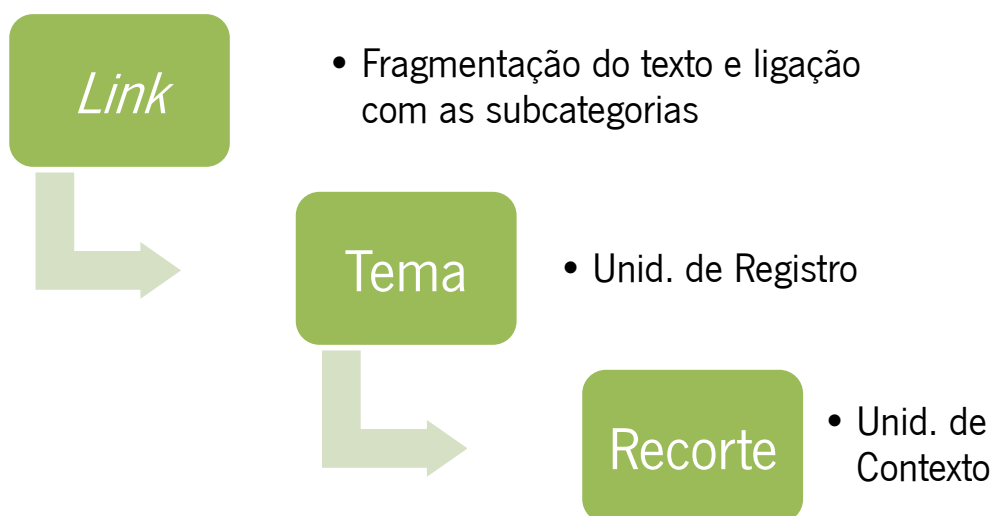


Figura 41: Etapas de criação das grelhas
Fonte: Elaboração própria.

Como a quantidade de grelhas também representou um universo ainda muito denso, aproximadamente 80 páginas e como forma facilitar a percepção do leitor, resolvemos produzir uma grelha síntese que representasse a análise do conjunto das 10 grelhas.

Para isso, utilizou-se a seguinte metodologia: (i) codificação de cada subcategoria, as quais passamos a chamar de C1.1 e C1.2 para as subcategorias da primeira categoria e, assim, sucessivamente até a décima categoria (C10); (ii) criação de uma matriz, conforme mostrado na Figura 42 e, por fim, (iii) eleição de uma nova unidade de registo que chamamos de “Representação” e que resumiria as unidades de registos de todas as grelhas, constante apenas na grelha síntese (Tabela 31).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Subcat.	Alfa (01)	Gama (02)	Beta (03)	Delta (04)	Lambda (05)	Ômega (06)	Opala (01)	Citrino (02)	Quartzo (03)	Topázio (04)
2	7.1	Prof. Não capacitado; Orçamento suficiente; Falta integração	Muito investimento; Servidores novos; Foco no ensino téc.	Mudanças; Falta maturidade; Atipicidade	Consolidação; Insatisfação dos servidores	Ampla investimento	Investimento; Ens. Téc. Desacreditado; Futuro incerto	Descompromisso; Assistencialismo; Desestabilização	Lei da oferta e da procura	Alunos não concluem	Boa estrutura; Falha no contato com empresas
3	7.2	Conveniência não; Política de estado	Resposta ao Governo anterior	Inovação	Inovação	Inovação	?	Política meritória	Conveniência política	-	Ambos
4	7.3	-	Não existe	Precisa descentralizar	Ações transparentes	Difusa e complexa	Incipiente	Incipiente	Remanejamento ajuda	-	Pouca autonomia

Figura 42: Matriz de produção da grelha síntese
Fonte: Elaboração própria.

Tabela 31: Grelha síntese

Tema	Categorias	Subcategorias	Representação
Pré-expansão	Perfil Pessoal (C.1)	Origem de vida estudantil (C1.1)	
		Ingresso na instituição (C1.2)	
	Primeira representação organizacional (C.2)	Política educacional inicial (C2.1)	
		Público alvo inicial (C2.2)	
		Estrutura organizacional encontrada (C2.3)	
	Desafios iniciais (C.3)	Participação na gestão (C3.1)	
Dificuldades encontradas (C3.2)			
1ª fase da Expansão	Desafios iniciais (C4)	Convite para gestão (C4.1)	
		Dificuldades encontradas (C4.2)	
	Raízes da expansão (C5)	Início da expansão (C5.1)	
		Líderes da expansão (C5.2)	
		Iniciativa da expansão (C5.3)	
		Geografia da expansão (C5.4)	
		Foco tecnológico (C5.5)	
	Dificuldades (C6)	Conflitos da expansão (C6.1)	
		Projetos futuros (C6.2)	
	Pós-expansão	Organização atual (C7)	Situação atual do IFRN (C7.1)
Instrumentos de regulação (C7.2)			
Conveniência ou inovação (C7.3)			
Relação entre níveis de ensino (C8)		Diálogo entre os <i>campi</i> (C7.4)	
		Gestão pós-expansão (C7.5)	
		Professores na gestão (C7.6)	
		Modelo organizacional (C7.8)	
		Ação dos conselhos (C7.9)	
		Diálogo (C8.1)	
Significado da Escola (C9)	Política pedagógica (C8.2)		
	Importância (C9.1)		
	Escolha do IFRN (C9.2)		
	Motivos para concluir no IFRN (C9.3)		
Comentários finais (C10)	Motivos de não continuidade no IFRN (C9.4)		
	Considerações finais (C10.1)		

Fonte: Elaboração própria.

Após a produção da grelha-síntese e de posse do conhecimento adquirido durante o desenvolvimento de todo o processo acima descrito, deu-se início a escrita propriamente dita do Capítulo VII, onde nós, enquanto investigadores, recorriamos, sempre que necessário, aos documentos produzidos ao longo deste percurso para fazer os devidos ajustes. Sendo assim, esse procedimento, exemplificado a partir da Figura 42, segue em consonância com o que é dito por Amado (2000):

[...] o trabalho de interpretação que é preciso fazer dos textos, quer no que respeita à delimitação da unidade de registo, quer na sua colocação sob certos indicadores e não outros, exige muita atenção e boa memória. Devido a essas dificuldades que traduzem a necessidade de rigor e objectividade, há quem aconselhe a fazer tabelas de significações, com todas as unidades de registo e o indicador que as compreende, o que permite uma mais fácil comparação durante o processo de análise; nas fases de síntese e de apresentação, estas tabelas, a existirem, contrariam a exigência de concentração dos dados (AMADO, 2000, p. 57).

Essas palavras de Amado retratam exatamente o que percebemos. Apesar de haver um trabalho braçal árduo no início, a sua conclusão torna a escrita do capítulo bem mais fluida e espontânea para o investigador. Quanto aos ajustes de categorias e subcategorias, feito ao longo da jornada até chegarmos ao produto final (grelha-síntese – Tabela 31), seguem as seis regras fundamentais defendida por Amado (2000): exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

É nesse contexto que a grelha-síntese foi criada e categorias e subcategorias foram sendo refinadas, à medida que as representações encontradas iam se repetindo. Após uma análise mais aprofundada, a fim de deixar as respostas e a análise mais homogênea e exclusiva, algumas subcategorias foram mescladas, enquanto outras suprimidas. Por exemplo, a subcategoria “Sistema em rede”, juntou-se a “Diálogo entre *camp*”, visto que se obteve a mesma conclusão para ambas.

A coluna “representação”, como já foi mencionado, encontra-se presente apenas nessa grelha e tem o objetivo de expor a síntese das representações de todos os gestores e professores. Em algumas situações fora usado um tema, em outros uma frase ou uma palavra. O resultado dessa grelha encontra-se exposto no apêndice IV, juntamente às demais grelhas. Aqui está sendo apresentado apenas a título exemplificativo.

3.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Essa análise foi empregada para o tratamento do inquérito por questionário aplicado aos alunos egressos da instituição. Nessa concepção, a utilização do software SPSS foi de fundamental importância para o auxílio na interpretação dos dados e produção gráficos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 27), “[...] a utilização dos computadores transformou profundamente a análise dos dados. Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”. Foi a partir desse pensamento que os dados colhidos a partir do inquérito por questionário foram tratados e o Capítulo VI construído.

O SPSS foi utilizado em dois momentos nesse estudo, conforme Figura 43. No primeiro momento, quando foram coletados os dados cadastrais dos alunos da época do seu ingresso na instituição e, mais posteriormente, enquanto egressos, após sua conclusão, no tratamento do inquérito. Em ambas as fases essa análise foi apoiada pelo programa informático Excel, onde foi utilizado para a importação e ordenação dos dados, antes do lançamento no SPSS.

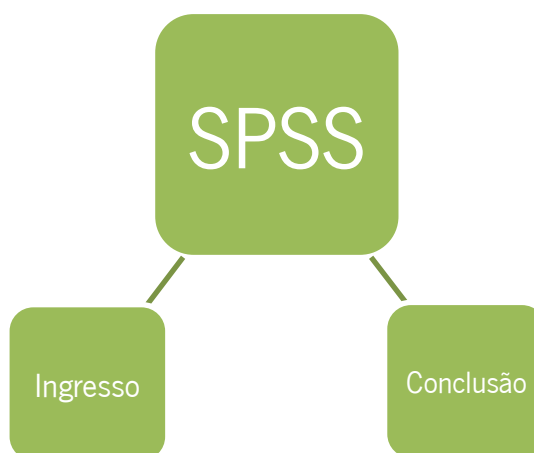


Figura 43: Momento de uso do SPSS
Fonte: Elaboração própria.

Após essa fase, foi preciso preparar os dados recém inseridos para iniciar os trabalhos, como por exemplo, renomear as variáveis e atribuir rótulos para cada uma, de forma a permitir uma futura identificação, quando da produção de gráficos, cruzamentos, correlações, dentre outros resultados.

Além disso, foi importante a verificação dos tipos das variáveis, ou seja, definir se eram nominal, ordinal ou de escala conforme cada um dos casos.

No total foram definidas 100 variáveis distintas, dentre elas havia duas que correspondiam a perguntas abertas e foram renomeadas com as iniciais “PA” (de Pergunta Aberta) para uma melhor identificação. A partir de então, iniciamos a escrita do capítulo e à medida que íamos avançamos produzíamos as distribuições de frequências, ora utilizando a porcentagem ora a contagem simples. No primeiro momento, dedicamo-nos a fazer a caracterização dos alunos, sendo a a produção de tabelas cruzadas um recurso muito utilizado para saber as ocorrências de acordo com cada um dos *campi* investigados, onde foram analisadas as questões das cotas, da renda, a origem e a quantidade de alunos que hoje se encontram empregados (se na mesma área do curso ou não).

Em um segundo momento, mais voltado à análise organizacional, quanto ao conhecimento dos alunos em relação a um determinado documento ou órgão de regulação, utilizamos as correlações, onde foi possível verificar a dependência de uma ocorrência de acordo com uma outra. Essa ferramenta também foi utilizada quando se tentou perceber o diálogo entre os níveis médio e superior, especialmente quanto à relação entre o interesse do aluno estudar no *Campus* Natal-Central e o fato dele optar por outra instituição para fazer o curso superior. As figuras, gráficos em barras e distribuição de frequências ainda foram utilizados especialmente quando da representação desses alunos em relação aos modelos organizacionais existentes na instituição, ao passo que, conforme lembra Maria Pestana e João Gageira, em seu livro *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (2003), “Os gráficos complementam a análise exploratória dos dados através de figuras e devem adequar-se à informação que pretendem representar, de forma a clarificar a sua compreensão, tendo em conta o público a que é dirigido” (p. 28). Portanto essas ferramentas foram utilizadas em diversos casos, sempre que procurávamos proporcionar uma visibilidade melhor da situação abordada.

Além disso, também utilizamos outros tratamentos estatísticos para aferir a existência ou não de diferenças significativas entre variáveis, como por exemplo: diferenças de média e Kruskal Wallis, assim como tentamos utilizar a análise fatorial para reduzir a quantidade de informação em torno de alguns eixos principais de análise.

CAPÍTULO VI – Os dilemas organizacionais e formativos de uma instituição centenária: o ponto de vista dos alunos

“A idade não é decisiva. O que é decisivo é a inflexibilidade em ver as realidades da vida e a capacidade de enfrentar essas realidades e corresponder a elas interiormente.”

(Max Weber)

Neste capítulo será feita a análise do IFRN a partir das experiências dos alunos e de suas representações sobre os modelos organizacionais, para que se possa ter um olhar diferente a respeito do impacto de certas decisões na instituição, como por exemplo: a democratização do acesso, o Ensino Médio e Superior dentro da mesma infraestrutura organizacional, as políticas geográficas de expansão, etc. Com isso, conseqüentemente, se tentará perceber as indicações de como os alunos veem a instituição, se eles se sentem parte de uma rede possuidora de um mesmo padrão de ensino ou não, se há uma ou várias escolas, se a organização constitui, de fato, uma representação social ou se é tratada como uma mera abstração.

Para isso, a análise iniciar-se-á com (i) a caracterização dos *campi* e posteriormente dos alunos egressos selecionados, seguida (ii) da visão deles sobre os órgãos de regulação e a estrutura organizacional do IFRN, bem como (iii) o diálogo entre o Ensino Médio e Superior e (iv) sua representação da instituição e do curso. Por fim, será apresentado (v) como os alunos avaliam globalmente a instituição, quanto à qualidade de sua infraestrutura, como também do ensino, seja em relação ao desempenho dos professores, conteúdos ministrados, procedimentos pedagógicos, seja quanto a oportunidade de emprego gerada a partir do que foi absorvido, ou ainda, quanto a formação para a vida proposta por essa instituição.

As propostas de formação aqui citadas dizem respeito a função social que embasa a atuação da instituição, ou seja, uma oferta de educação profissional e tecnológica que objetiva associar a qualidade do ensino à uma política pedagógica que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia, além de se comprometer com a formação de cidadãos que sejam capazes de transformar a realidade em que vivem.

1 CARACTERIZAÇÃO DOS *CAMPI*

Para efeito dessa pesquisa, que busca compreender a visão dos alunos do IFRN sobre diversos aspectos organizacionais de acordo com a expansão na qual a Rede Federal foi submetida, foram observados os alunos dos *campi* Natal-Central, Natal-Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu, sendo os dois primeiros na capital do estado (Natal) e os dois últimos no interior do Rio Grande do Norte. Como já citado, esses *campi* foram selecionados para comporem a pesquisa em virtude de se tratar, por um lado, de uma escola secular (Natal-Central) e, por outro, por se abordar unidades organizacionais que integraram a primeira fase da expansão e que, apesar de recém construídas, fazem parte de uma única rede.

1.1 *CAMPUS* NATAL-CENTRAL

O *Campus* que hoje denomina-se de Natal-Central é o mais antigo de todos, visto que foi o pioneiro no estado e integrante do Decreto Federal nº 7.566 que deu início ao ensino técnico no Brasil, em 23 de setembro de 1909, nas capitais do país. No Capítulo II foi feito um recorte histórico da instituição, em que foram abordados diversos aspectos, desde a Escola de Aprendizes e Artífices até ao que se denomina, nos dias atuais, de Instituto Federal. A partir de então, percebe-se que a história desse *Campus* se confunde com o percurso da própria instituição, conforme relatado no capítulo citado acima, visto que, por quase 100 anos, foi o único *campus* existente.

Assim, desde 1967, quando a então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) foi inaugurada, funciona no bairro Tirol em Natal, ocupa uma área de 90.000 m², o que lhe atribui a maior estrutura física dentre os *campi* atuais¹⁰³ e está localizada no entroncamento de duas grandes avenidas da cidade (Salgado Filho e Bernardo Vieira), proporcionando o acesso tanto ao norte, quanto ao sul da cidade. Além disso, possui nas proximidades grandes centros comerciais, universidades, hospitais, escolas diversas e transporte público para todas as zonas, além de também integrar uma zona residencial que, pelas características descritas acima, compõe uma área de grande valorização imobiliária de Natal, por hospedar a população que detém a maior renda da cidade, segundo Arimá

¹⁰³ (Cf. site Institucional: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/estrutura-fisica.html>)

Barroso (2003), de acordo com um estudo feito para a Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Estratégica da Prefeitura de Natal, conforme Figura 44.

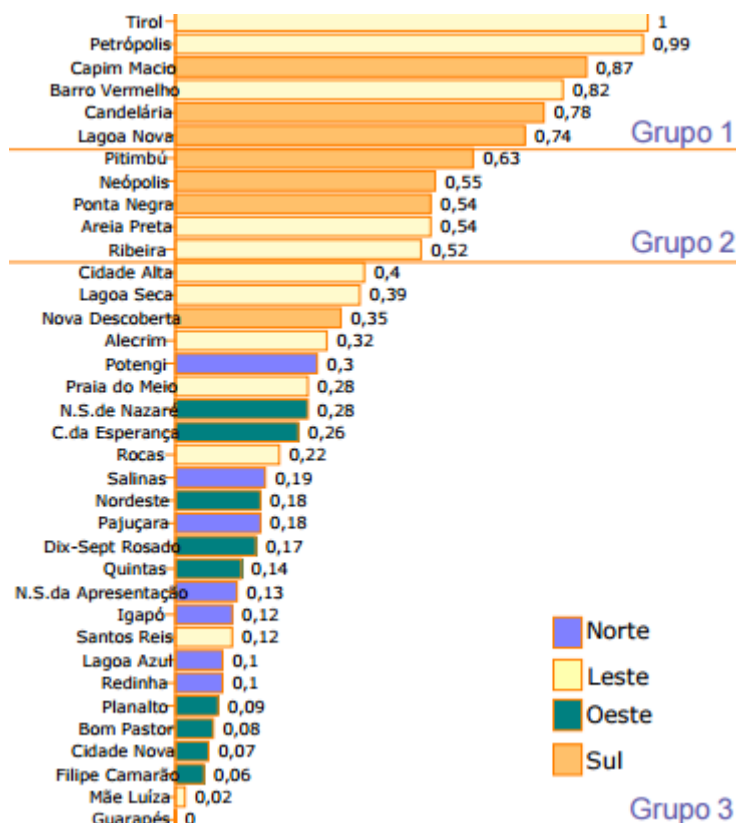


Figura 44: Distribuição de renda nos bairros de Natal

Fonte: Extraído de Barroso (2003).

De acordo com a autora, o bairro do Tirol é o que possui as maiores rendas familiares da cidade, enquanto que o bairro do Potengi, na zona norte da cidade, onde fica hospedado o outro *campus* da capital, que será estudado mais adiante, possui uma das menores rendas. A partir da Figura 44, percebe-se que a maioria das rendas dos Grupos 1 e 2 estão concentradas nas zonas sul e leste, onde o *Campus* Natal-Central está localizado, enquanto que as piores rendas estão concentradas no Grupo 3.

A partir de então algumas questões podem ser colocadas, como por exemplo: (i) há alguma relação entre os locais de residência dos estudantes e o acesso desses alunos ao IFRN? (ii) a política de expansão prever alguma relação entre os fatores localização geográfica *versus* renda? (iii) a pobreza é um fator que influencia a decisão de instalação de um *campus* em uma determinada área? Esses questionamentos nos fazem refletir um pouco mais sobre como pode ter acontecido esse processo de

expansão desencadeado no início deste século, visto que, segundo o Banco Mundial (2015a), “Entre 2003 e 2013, o Brasil viveu uma década de progresso econômico e social em que mais de 26 milhões de pessoas saíram da pobreza e a desigualdade foi reduzida significativamente (o coeficiente de Gini caiu 6% em 2013, chegando a 0,54)”.

Essa redução da pobreza pode ser percebida a partir das Figuras 45 e 46 que demonstram, respectivamente, como se portaram esses índices no Brasil e nas suas regiões, com destaque para uma significativa redução nas regiões norte e nordeste, o que veio a proporcionar uma mudança no cenário da desigualdade (índice de Gini) da distribuição de renda, quando comparado às outras regiões do país.

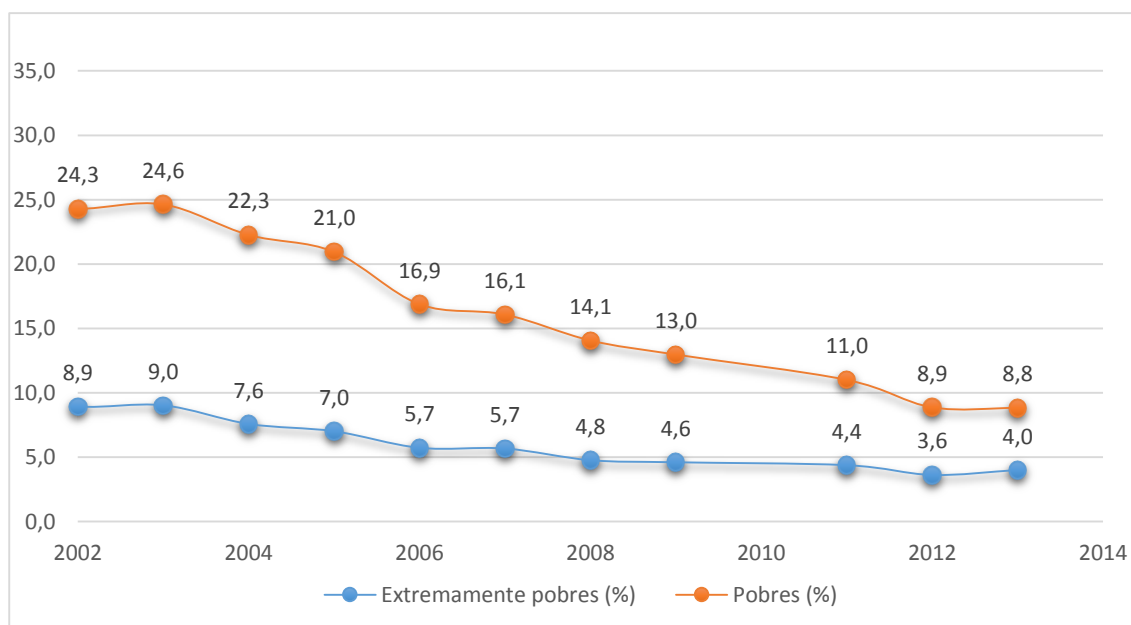


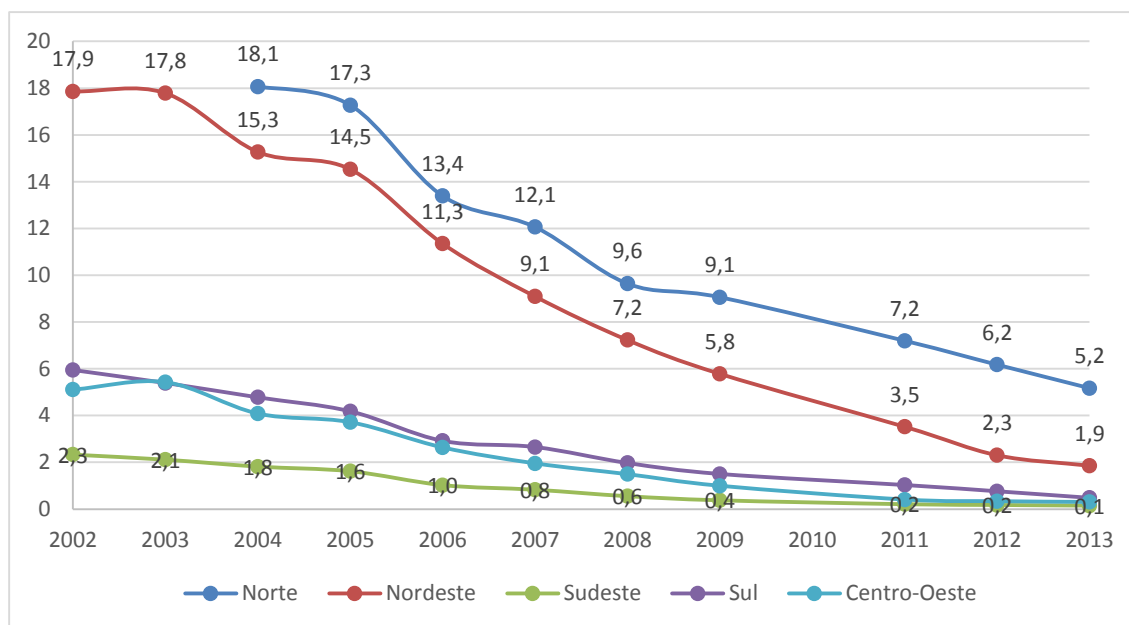
Figura 45: Percentual da população em extrema pobreza e em pobreza - Brasil, 2002-2013

Fonte: Extraído de Campello (2015). Produzido a partir dos dados do IBGE/PNAD.

Ao que se percebe, essa política governamental ainda encontra-se em expansão, tendo em vista o decaimento desses índices. A exemplo disso pode ser citado as alterações nos benefícios concedidos a um nicho específico da população: os pobres e os extremamente pobres. Atualmente, de acordo com o Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014 (BRASIL, 2014a), a pobreza e a extrema pobreza são caracterizadas por uma renda familiar mensal *per capita* de até R\$ 154,00 e R\$ 77,00, respectivamente. Nesse sentido, o normativo citado altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b), que regulamenta o Programa Bolsa Família e, dessa forma, passa a atingir um

contingente maior de pessoas, como pode ser visto no trabalho organizado por Tereza Campello e Marcelo Neri, intitulado *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania* (2013).

Figura 46: Indicador de pobreza por região do Brasil, 2002-2013



Fonte: Extraído de Campello (2015). Produzido a partir dos dados do IBGE/PNAD.

Ao passo que a pobreza decaiu, os índices de melhoramento e expansão da educação foram elevados nesse período e, conforme já demonstrado nos capítulos passados como exemplo de indicadores que podem promover o melhoramento, podemos citar: (i) a elevação constante do PIB entre 2000 e 2012 (BRASIL, 2014c); (ii) a frequência na escola para os alunos entre seis e 14 anos e (iii) a redução da relação professor-aluno nos níveis primário e pré-primário entre 2004 e 2013 superando, inclusive, países como a França no primeiro caso e o Reino Unido e Portugal no segundo, que foram ilustrados através de gráficos no Capítulo III. A exemplo da expansão da educação, pode-se citar: (i) a evolução de matrículas do Ensino Básico e Superior da Rede Federal como um todo; (ii) o demonstrativo percentual de expansão dos Institutos Federais de cada estado brasileiro e, por fim, (iii) o crescimento do IFRN no Rio grande do Norte que encontram-se ilustrados no Capítulo II.

Nessa concepção, desde 2002, ano em que o partido do atual governo assumiu a liderança da política brasileira, o número de alunos no IFRN (Figura 47), considerando-se todos os *campi*, cresceu rapidamente, especialmente quando se trata do período do início da expansão, ou seja, a partir de 2006, em que o quantitativo de discentes acompanhou, proporcionalmente, o crescimento dos *campi*.

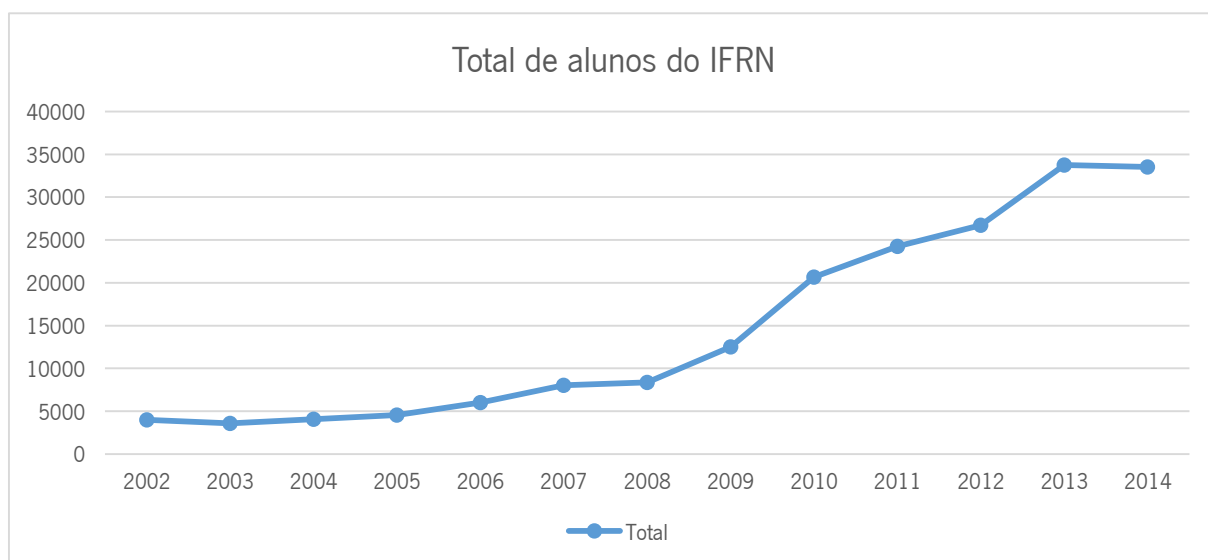


Figura 47: Evolução do quantitativo de alunos de todos os *campi*
Fonte: Extraído do SUAP.

Após isso, faz-se necessário compreender como se deu o crescimento de cada *campus* em particular. Por isso mesmo, a Figura 48 traz a representação desse crescimento dos quatro *campi* aqui estudados (Natal-Central (CNC), Natal-Zona Norte (ZN), Currais Novos (CN) e Ipangaçu (IP)) para que o leitor possa perceber esse desenvolvimento comparativamente.

Dessa forma, rapidamente percebe-se que quanto aos recursos humanos, o CNC conta com 641 servidores¹⁰⁴, de acordo com o sistema SUAP, sendo 337 docentes e 214 técnicos-administrativos. O citado *campus* apresenta não só a maior estrutura como o maior número de servidores, alunos e cursos ofertados quando comparado aos demais. De um modo geral, a Figura 45, que representa a evolução do quantitativo discente, mostra o crescimento até o ano de 2014 dos quatro *campi* aqui estudados.

¹⁰⁴ Importante citar que esses dados foram extraídos, em 15 de setembro de 2015, do SUAP. Essas informações são dinâmicas, tendo em vista a quantidade de servidores que são admitidos com certa frequência da instituição e, por isso, circunstancial.

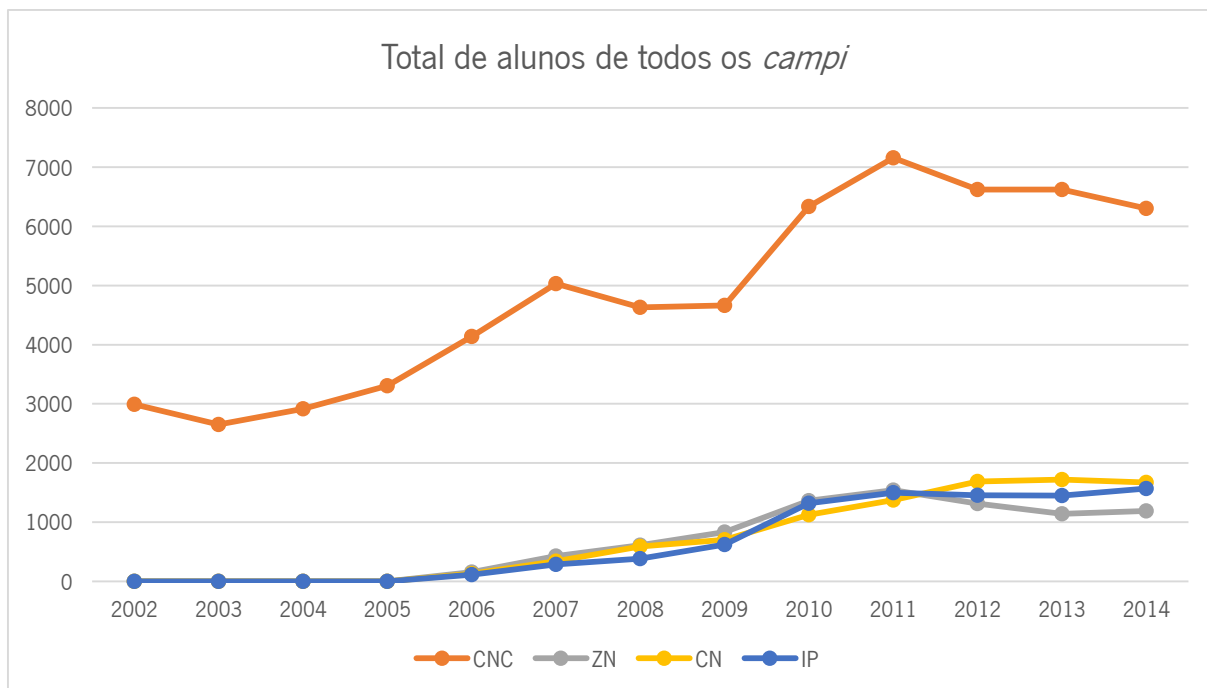


Figura 48: Evolução do quantitativo de alunos distribuído por *campi*
Fonte: Extraído do SUAP.

A Figura 48, mostra um crescimento relativamente equilibrado em todos os quatro *campi* aqui analisados. Digo relativamente porque apesar da queda apresentada pelo *Campus* Natal-Central desde 2011, há uma tendência de estabilização para os *campi* da primeira fase da expansão (ZN, CN e IP), apesar de alguns estarem acima e outros abaixo da capacidade de 1.200 alunos para o qual cada um foi criado. Apesar disso, mais adiante, será possível uma análise mais detalhada sobre eles, iniciando-se pelo *campus* mais antigo de todos.

Ao fazer esse preâmbulo do contexto nacional sobre a expansão da educação e redução do índice de pobreza, e em se tratando das ampliações nas quais o *Campus* Natal-Central passou ao longo dos anos para acompanhar o desenvolvimento dessa instituição, pode-se dizer que apesar do prédio principal ter sido construído em 1967, o mesmo passou por diversas mudanças e crescimento, o que permitiu um aumento de 110% do número de alunos, visto que passou de 2.992 (2002) para 6.305 (2014). Assim, apesar de ser um *campus* antigo e que teoricamente já deveria ter estabilizado o número de alunos, os dados revelam que, de certa forma, esse *campus* acompanhou o crescimento dos demais *campi* e da Rede Federal como um todo até 2011 e, desde então, apresenta um comportamento de decréscimo que chama atenção quando comparado aos *campi* da primeira fase.

Esses alunos distribuem-se dentre as diversas modalidades¹⁰⁵ de ensino, como os cursos superior de tecnologia, as licenciaturas, as especializações e mestrados, além dos cursos do Ensino Médio integrado, Subsequente e de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme pode ser observado na Figura 49.

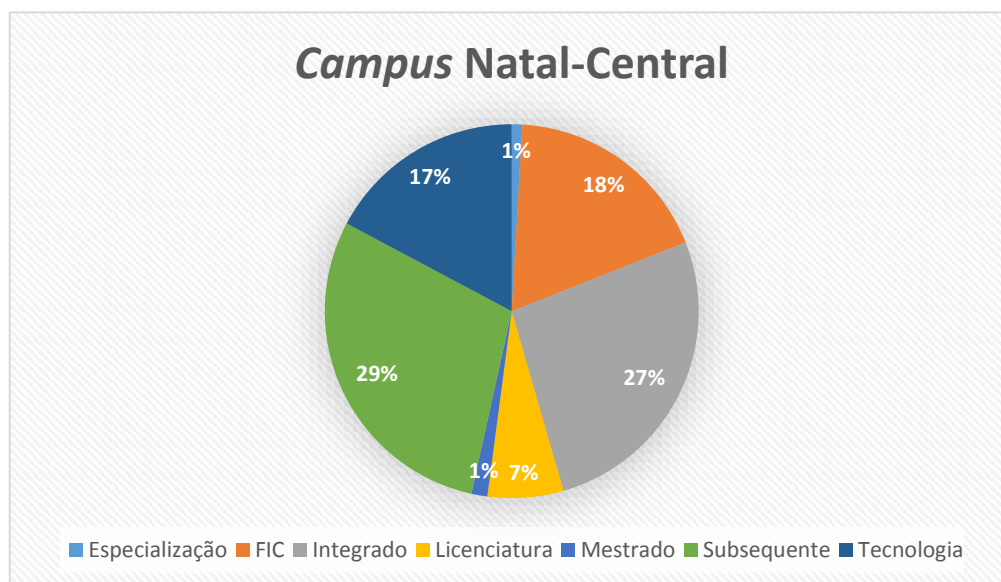


Figura 49: Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no *Campus Natal-Central* em 2014
Fonte: Extraído do SUAP.

Conforme o acordo de metas firmado pelo Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais, que compreende desde o ano de 2010, no qual foi assinado, até 2022, as ofertas de cursos devem seguir a distribuição como apresentado na Figura 50, onde metade das vagas são destinadas ao Ensino Médio na forma, preferencialmente, integrada (o que inclui também o integrado voltado para o público da Educação de Jovens e Adultos - EJA) e a outra metade para as demais modalidades, a saber: formação de professores, licenciaturas, subsequente, graduação, pós-graduações e cursos FIC.

¹⁰⁵ A LDB divide a educação e o ensino escolar no Brasil em níveis e modalidades. Quanto aos níveis existem: (i) a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio e (ii) a educação superior (BRASIL, Lei nº 9.394/96b). Quanto às modalidades, a LDB especifica outras maneiras ou outras metodologias de oferecer esses citados níveis de formas diferentes. Por exemplo, existe no nível fundamental a modalidade EJA que, apesar de ser uma oferta para um público diferenciado, possui os mesmos efeitos legais, assim como o caso da Educação a Distância ou da Educação Profissional, que também caracterizam-se como modalidades.

De acordo com essa divisão, a instituição confirma a tendência de ensino para a qual foi criada: a oferta de Ensino Médio Técnico. Porém, não esquece de abrir espaço para a nova realidade enquanto Instituto Federal, que os equipara às universidades, possibilitando a oferta de curso superior e pós graduação, inclusive. Apesar disso, vejamos mais adiante se o *Campus* Natal-Central atende ou não as metas estabelecidas no acordo.

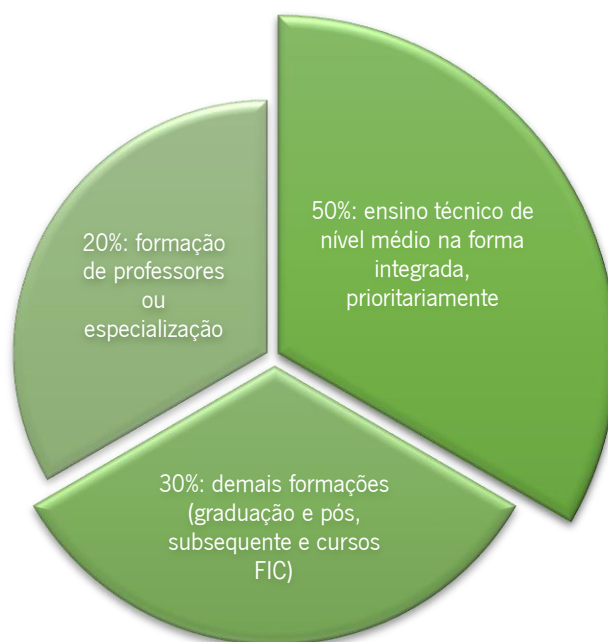


Figura 50: Distribuição das ofertas de vagas do IFRN conforme acordo de metas
Fonte: Elaborado a partir da Organização Didática 2012 e do Acordo de Metas 2010-2022.

Após perceber a realidade atual do *campus*, a partir da Figura 49 e o que foi sugerido pelo MEC no acordo de metas que é válido até 2022, exposto na Figura 50, infere-se que, passados 12 anos dessa nova política, a realidade do momento da escola ainda não atende as metas sugeridas, quanto a prioridade na distribuição dos alunos, visto que o ensino integrado corresponde a 26,5% (pouco mais da metade do esperado), as licenciaturas e especialização correspondem a 7,5%, quando na verdade deveria ser 20% e as demais formações correspondem a 66%, quando deveriam ser 30%. Percebe-se uma desproporcionalidade entre o número de alunos do subsequente e do integrado, visto que o primeiro sozinho apresenta quase 30%, enquanto que o integrado possui apenas 26,5%. Na verdade esses 30% deveriam ser a soma do subsequente, dos cursos superiores, das pós graduações e dos cursos FIC e hoje representa a maior percentagem de oferta no *campus*, com 67% das matrículas.

O Ensino Subsequente é uma modalidade para quem já possui o Ensino Médio e pretende formar-se técnico de forma mais rápida. Assim, geralmente com duração de um ano e meio a dois anos, o aluno adquire seu diploma e já pode ser inserido ao mercado de trabalho, diferentemente da modalidade integrada cuja duração é de quatro anos. Sob o ponto de vista de atender a demanda por técnico da sociedade de uma forma emergencial, essa política é potencialmente interessante, porém, quando é analisada de acordo com a evasão, percebe-se que esse aluno é muito volátil, pois como ele já possui o Ensino Médio e geralmente está em busca de um emprego, muitas vezes ele acaba abandonando o curso na primeira oportunidade, ao contrário dos alunos do ensino integrado, no qual estão buscando simultaneamente sua primeira qualificação, juntamente ao Ensino Médio. A Figura 51 representa a distribuição da evasão por modalidade de ensino, em 2014.

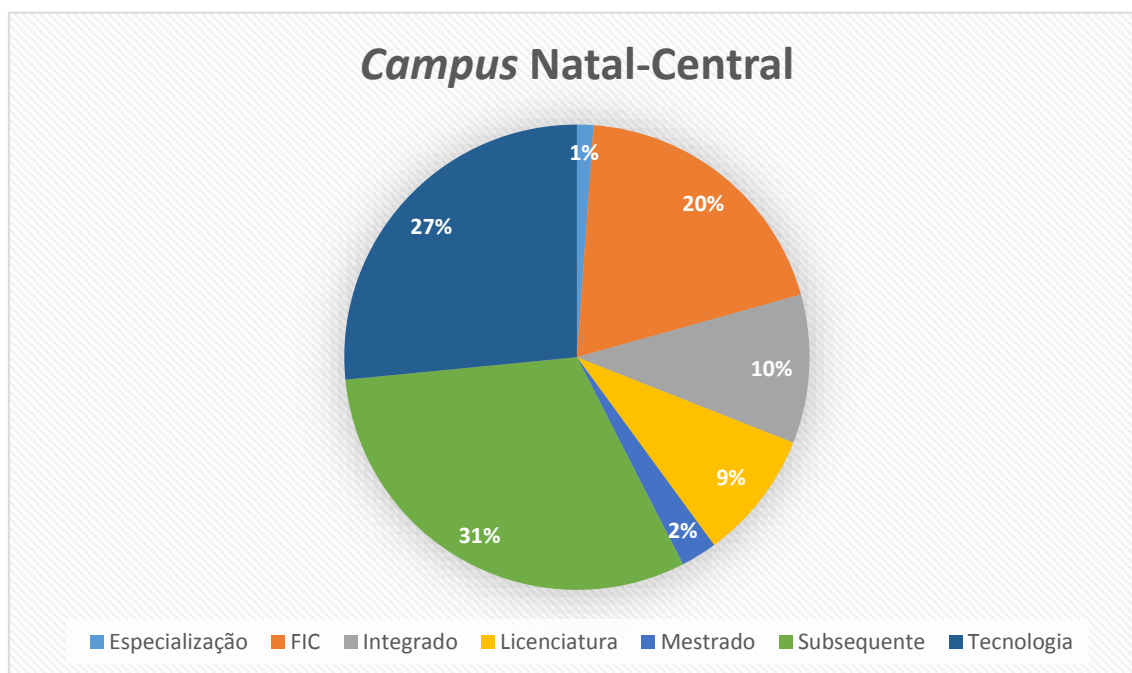


Figura 51: Evasão no *Campus* Natal-Central por modalidade de ensino em 2014

Fonte: Extraído do SUAP.

Além do subsequente, nota-se um grande quantitativo de evasão nos cursos superiores de tecnologia, ao contrário do integrado que apresenta praticamente um terço da evasão do subsequente. Na prática, com essa diferença entre o número de alunos do subsequente e integrado, isso acaba por gerar várias turmas com poucos alunos, enquanto que o integrado apresenta menos turmas, porém com muitos alunos. Segundo Carlos Artexes (2009), diretor do departamento de concepções e orientações curriculares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, quanto maior a

faixa etária, maior a evasão. Dessa forma, de acordo com os dados apresentados, esse raciocínio do citado autor encaixa-se perfeitamente para os alunos do subsequente, assim como para os alunos do superior e pós-graduação.

Do ponto de vista organizacional, as turmas do subsequente apresentam alunos que, em virtude de sua rápida passagem pela escola, mesmo aqueles que concluem, em sua grande maioria, não criam vínculos de longa duração com a mesma, ao contrário dos alunos integrados que passam no mínimo quatro anos na escola e têm a possibilidade de usufruir por mais tempo dos recursos. Obviamente não estou a dizer com isso que os alunos do subsequente não se desenvolvam como os do integrado, muito pelo contrário, por serem mais maduros, aqueles que permanecem e tem interesse no crescimento enquanto estudante, acabam por produzir tanto ou mais que aqueles. Afirmando isso em virtude dos dados, que demonstram, como na Figura 51, que a maior parte dos alunos que não tiveram interesse em continuar o curso estão exatamente no curso subsequente. Não trata-se aqui de qual aluno é melhor mas sim, o que se está a falar é, se uma ou outra modalidade apresentam características que favoreçam a administração optar por alguma delas, ofertar mais ou menos vagas para determinada situação, ou ainda, se há ou não preferência por parte dos professores quanto a um público específico. Talvez a partir dessa reflexão se possa compreender o porquê de tantas vagas ofertadas aos cursos subsequentes.

Após fazer um levantamento no número de servidores, alunos e modalidades, serão apresentados os cursos ofertados no *Campus* Natal-Central, para que, a partir de então, se possa analisar e comparar com os ofertados pelos demais *campi* da primeira fase da expansão. Dessa forma, atualmente, estão disponíveis neste *campus* diversos cursos dentre os níveis e modalidades ofertados, sendo 11 integrados, 10 subsequentes, 11 de nível superior (sendo quatro licenciaturas e sete de tecnologia) e seis pós-graduações, sendo três especializações e três mestrados, que podem ser visualizados a partir da Tabela 32, 33, 34 e 35 respectivamente. Assim, percebe-se que os eixos tecnológicos que possuem mais cursos são o de Informação e Comunicação e o de Recursos Naturais com três opções cada um, seguido de Controle e Processos Industriais com duas opções, Gestão e Negócios e Ambiente, Saúde e Segurança com uma opção. Pressupõe-se que para um melhor aproveitamento dos recursos humanos empregados e viabilização de cada curso integrado, os cursos de natureza superior sigam o mesmo eixo, até para que se proporcione aos alunos a possibilidade de verticalização. A Tabela 33 ilustra os cursos de nível superior do citado *campus* para o ano de 2015.

Tabela 32: Cursos integrados ofertados no *Campus* Natal-Central em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Administração	4 anos	3.970h	Gestão e Negócios
Controle Ambiental	4 anos	3.950h	Ambiente, Saúde e Segurança
Edificações	4 anos	3.975h	Infraestrutura
Eletrotécnica	4 anos	4.100h	Controle e Processos Industriais
Geologia	4 anos	4.100h	Recursos Naturais
Geologia e Mineração	4 anos	4.100h	Recursos Naturais
Informática	4 anos	3.880h	Informação e Comunicação
Informática para Internet	4 anos	4.010h	Informação e Comunicação
Manutenção e Suporte em Informática	4 anos	4.070h	Informação e Comunicação
Mecânica	4 anos	4.100h	Controle e Processos Industriais
Mineração	4 anos	4.115h	Recursos Naturais

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 33: Cursos de nível superior ofertados no *Campus* Natal-Central em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Licenciatura em espanhol	4 anos	3.554h	Licenciatura
Licenciatura em Física	4 anos	3.209h	Licenciatura
Licenciatura em Geografia	4 anos	3.284h	Licenciatura
Licenciatura em Matemática	4 anos	3.344h	Licenciatura
Tecnologia em Gestão Pública	3 anos	2.174h	Gestão e Negócios
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	3 anos	2.594h	Informação e Comunicação
Tecnologia em Comércio Exterior	3 anos	2.554h	Gestão e Negócios
Tecnologia em Construção de Edifícios	3 anos	3.089h	Infraestrutura
Tecnologia em Gestão Ambiental	3 anos	2.234h	Ambiente e Saúde
Tecnologia em Redes de Computadores	3 anos	2.474h	Informação e Comunicação
Tecnologia em Automação Industrial	3 anos	2.890h	Controle e Processos Industriais

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Por sua vez, os cursos subsequentes são aqueles que apresentam a maior fatia de alunos do *Campus* Natal-Central. Normalmente com duração de dois anos, o que representa metade do tempo de estudo quando comparado aos quatro anos dos cursos integrados, apresentam alta taxa de evasão conforme já demonstrado na figura anterior, o que nos leva a concluir que a evasão não está relacionada, unicamente, ao tempo de duração do curso. Assim, as opções ofertadas atualmente encontram-se listadas na Tabela 34.

Tabela 34: Cursos subsequentes ofertados no *campus* Natal-Central em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Controle Ambiental	2 anos	1.525h	Recursos Naturais
Edificações	2 anos	1.600h	Infraestrutura
Eletrotécnica	2 anos	1.600h	Controle e Processos Industriais
Estradas	2 anos	1.600h	Infraestrutura
Geologia	2 anos	1.450h	Recursos Naturais
Geologia e Mineração	1,5 anos	1.450h	Recursos Naturais
Mecânica	2 anos	1.600h	Controle e Processos Industriais
Mineração	1,5 anos	1.510h	Recursos Naturais
Petróleo e Gás	2 anos	1.700h	Produção Industrial
Segurança do Trabalho	2 anos	1.670h	Ambiente, Saúde e Segurança

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Como se pode perceber, há opções de cursos em quase todos os eixos temáticos do ensino integrado, com exceção aos pertencentes ao eixo de Comunicação e Informação que é justamente aquele que possui, juntamente com Recursos Naturais, mais cursos na modalidade integrada, apesar deste último apresentar algumas opções nesta modalidade de ensino. Por fim, há os cursos que compõem as pós-graduações e que foram viabilizados especialmente a partir da criação da Lei dos Institutos de 2008. A Tabela 35 relaciona os cursos ofertados.

Tabela 35: Cursos de pós-graduação ofertados no *Campus* Natal-Central

Curso	Duração	Carga horária	Modalidade
Educação Profissional Integrada a	1 ano	400h	<i>Lato sensu</i>
Educação Básica na Modalidade EJA	1 ano	400h	<i>Lato sensu</i>
Gestão Ambiental	1 anos	400h	<i>Lato sensu</i>
Licenciamento Ambiental On Shore	1 anos	370h	<i>Lato sensu</i>
Educação Profissional	2 anos	450h	<i>Stricto sensu</i>
Uso Sustentável dos Recursos Naturais	2 anos	450h	<i>Stricto sensu</i>
Ensino de Física	2 anos	450h	<i>Stricto sensu</i>

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Após a verificação do que é disponibilizado à comunidade pelo *Campus* Natal-Central, a reflexão que não pode deixar de ser feita é sobre o porquê desse *campus* nunca ter oferecido cursos integrados para o público de jovens e adultos, também conhecido como Proeja, no qual praticamente todos os outros *campi* bem mais novos já ofereceram ou continuam a oferecer. Importante citar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída a partir da LDB de 1996 para atender ao público de

15 anos ou mais. Assim sendo, apesar de possuir todas as características para tal, como uma especialização na área, ter uma localização privilegiada, o que favorece o deslocamento de adultos com percursos escolares interrompidos que precisam conciliar trabalho e estudo, além de uma grande diversidade e quantitativo de docentes, este *campus* não oferece turmas nesta modalidade. Assim, em se tratando da atenção voltada a EJA e de acordo com o Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014) do estado do Rio Grande do Norte,

A consolidação do atendimento, no entanto, tem sido concretizada na educação do Estado, com limitações e dificuldades como a falta de formação continuada para os educadores que atuam com EJA, o crescente abandono dos educandos do processo escolar; a falta de profissionais da educação nas escolas, a insegurança no horário noturno das escolas onde se concentra o maior número de estudantes, o fechamento contínuo das escolas e salas que atendem EJA sem replanejamento das ações educacionais e sem envolver o diálogo com os estudantes de EJA (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 28).

Os problemas citados pelo documento servem para reforçar o potencial no qual o *Campus* Natal-Central possui para o oferecimento dessa modalidade, visto que como já foi dito apresenta uma especialização na área, uma boa localização, minimizando os problemas de insegurança no horário noturno, e não sofre com problemas com fechamento inesperado de seus portões. Portanto, uma reflexão faz-se importante nesse momento: a limitação encontrada pelo estado do Rio Grande do Norte, no oferecimento e manutenção dos cursos voltados a esse público em especial, não poderia ser diminuída caso houvesse uma real participação do maior *campus* do IFRN? Ou seja, além do que já foi posto, o referido *campus* é o mais antigo de todos e, conseqüentemente, o que deve possuir mais *know how*. Apresenta um corpo docente e de servidores diversificados, além de uma estrutura ampla e completa. Dessa forma, o capítulo seguinte, que nos trará as representações de alguns gestores, com larga experiência na instituição, poderá dar algumas pistas sobre o que acontece neste *campus* onde, como organização mais antiga, poderia ser sinônimo de modelo a ser seguido pelos demais que estão sendo criados nesse processo de expansão. Apesar disso, o que se vê é um processo reverso, onde há problemas nesse *campus* e que foram detectados pelos próprios alunos-egressos que indicam que essas novas escolas estão sendo criadas para executar ações, que ao longo de uma centena de anos, não foram cumpridas integralmente pelo *campus* que os deu origem. Nesse sentido, este capítulo traz as representações desses atores como, por exemplo, os enxertos nos quais eles responderam se gostariam de estudar ou não no Natal-Central:

O *Campus* Natal-Central, por ser na capital do estado, se torna o ponto de ligação entre todos os *campi*, mas a estrutura em relação ao *campus* que estudei é relativamente baixa,

por isso não me agradaria estudar no mesmo. Apesar do *Campus* Natal-Zona Norte está localizado também na capital, o centro de ligação ainda continua sendo o Natal-central, talvez pelo fato contextual histórico (Egresso 244, *Campus* Ipangaçu).

Vejo uma convivência melhor, um diálogo mais direto e bastante efetivo por partes dos professores. Tendo em visto as experiências citadas por pessoas que estudaram no Central e que falaram que sentiram falta desse acesso mais 'fácil' do aluno com o professor (Egresso 231, *Campus* Ipangaçu).

O Egresso 244 claramente sabe da importância do *Campus* Natal-Central, do seu potencial de ligação com os demais, como sua localização e renome histórico e cultural, mas apesar disso, tem motivos para não querer lá estudar, diferente do Egresso 231 que ilustra o bom diálogo existente com seus professores. Além disso, segundo o BRASIL (2015a), a capital do estado possui quase 900 mil habitantes e uma densidade demográfica de aproximadamente 4.800 habitantes por km². Por sua vez, segundo o PNAD (2015), através dos dados coletados no segundo trimestre de 2015, o Rio Grande do Norte possui a maior taxa de desemprego do Brasil com 11,6%, enquanto que a média nacional para o mesmo período é de 7,9%. A pesquisa começou a ser feita desde de 2012 e revela uma média alta para o estado desde então, com 11% de desocupação, sendo que apenas 23,8% dos entrevistados possuem o Ensino Médio completo. Este fato de poucos habitantes que possuem o Ensino Médio também pode ser verificado no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015, no qual a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio no estado, em 2013, foi de 43,2%, um índice abaixo da média do Brasil que foi de 55,5% e também menor que a média da região nordeste que foi de 47,7%, superando apenas dois estados brasileiros: Alagoas, que apresentou 36,9%, e Bahia, com 42,9% (CRUZ; MONTEIRO, 2015). Apesar disso, de acordo com o Relatório de Gestão de 2014 do IFRN, os *campi* da capital, com exceção do Natal-Zona Norte, não estão ofertando vagas para um público que poderia melhorar esse indicador: os Jovens e Adultos. A Tabela 36 mostra esses dados.

Tabela 36: Oferta de cursos e matrículas dos *campi* da capital e os da primeira fase da expansão em 2014

<i>Campus</i> Modalidade	Natal- Central	Natal- Cidade Alta	Natal-Zona Norte	EaD	Currais Novos	Ipangaçu
Mestrado	67	0	0	0	0	0
Especialização	58	0	0	1.065	0	0
Integrado	1.697	83	480	0	520	467
Integrado EJA	0	0	156	0	88	237
Subsequente	1.870	221	127	2.253	46	82
Licenciatura	435	0	103	411	136	234
Tecnologia	1.143	244	0	258	152	99
FIC integrado EJA	0	0	0	0	130	0
FIC	1.008	104	262	586	431	441

Fonte: Elaborado a partir do Relatório de Gestão 2014 do IFRN.

Como percebe-se todos os *campi* da primeira fase (Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos) continuam a oferecer o integrado EJA, ao contrário dos *campi* da capital (Natal-Central, Natal-Cidade Alta e EaD) que tem alto potencial para atrair alunos para essa modalidade, mas persistem em não oferecer. Ao analisar o citado Relatório de Gestão (IFRN, 2015b), que contempla todos os *campi*, percebe-se que todos os outros também oferecem cursos para esse público específico, com exceção de Canguaretama, Ceará-Mirim, Lajes, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, São Gonçalo e São Paulo do Potengi. Esse fato é de certa forma compreensível tendo em vista que estes foram os últimos *campi* a serem implantados e ainda estão adequando-se ao acordo de metas estabelecidas em 2012.

1.2 *CAMPUS* NATAL-ZONA NORTE

O *Campus* Natal-Zona Norte que completou nove anos de sua fundação no dia 18 de setembro de 2015, compõe juntamente com Currais Novos e Ipanguaçu, como já foi dito no parágrafo anterior, os três *campi* da primeira fase da expansão. Ele foi inaugurado oficialmente no dia 19 de abril de 2007, sendo o segundo implantado na capital do estado em uma área de quase 31 mil m², no conjunto Santa Catarina, zona norte da cidade de Natal. A capacidade prevista, assim como os demais *campi*, é de 1200 alunos, 60 docentes e 45 técnicos administrativos (Cf. <http://portal.ifrn.edu.br>). Apesar disso, segundo o SUAP, atualmente (2014) o *campus* conta com 1.187 alunos regularmente matriculados, 70 docentes e 41 técnicos administrativos.

A zona norte da capital do Rio Grande do Norte é uma região ampla, territorialmente falando, como pode ser vista na Figura 52, sendo caracterizada por ser, simultaneamente, composta por uma área industrial e residencial e, por isso, altamente populosa. De acordo com a Lei nº 3.878 de 1989, Natal foi dividida em quatro regiões (região administrativa norte, sul, leste e oeste). A região leste é onde fica instalado o *Campus* Natal-Central, no bairro¹⁰⁶ do Tirol como já citado. Por sua vez, o *Campus* Natal-Zona Norte está localizado no bairro Potengi do conjunto Santa Catarina, da região norte, limitando-se a oeste com a cidade de São Gonçalo do Amarante e ao sul com Parnamirim, cidades estas que também já possuem unidades do IFRN.

¹⁰⁶ De acordo com DA HORA & MEDEIROS (2014, p. 115), “[...] o conceito de bairro adotado assume importância fundamental. Trata-se de um setor da cidade, com limites e forma geométrica legalmente definidos, no qual se constata elementos característicos que lhe são peculiares. Assim, pode-se inferir que o bairro corresponde a cada uma das partes em que se costuma dividir a cidade, para mais precisa orientação das pessoas e mais fácil controle administrativo dos serviços que o poder público oferece”.



Figura 52: Divisão territorial de Natal com destaque para o bairro do Potengi
Fonte: Elaborado a partir de NATAL (2009).

Segundo Da Hora e Medeiros, em seu trabalho *Anuário Natal 2014* (2014), a população residente em 2013 da região norte da capital era de 338 mil habitantes, enquanto que o da região leste, onde está presente o *Campus* Natal-Central era em valores aproximados de 115 mil, o sul de

172 mil e a oeste de 229 mil. Percebe-se a partir de então a quão populosa é a região na qual o *campus* foi implantado e o seu alto potencial de atrair estudantes.

A Figura 52 também possibilita verificar que o rio Potengi divide a região norte fisicamente das demais, estando unidas pelas pontes de Igapó e a Newton Navarro, esta última inaugurada mais recentemente, mas que, apesar disso, continua a apresentar-se como um gargalo para o escoamento dessa população para as demais regiões, constituindo assim uma dificuldade no intercâmbio desses habitantes. Dessa forma, para atender a essa população, somente o bairro do Potengi conta com 58 escolas além do IFRN, sendo 14 municipais, 11 estaduais e 33 particulares, ou seja, a única federal é o IFRN (DA HORA; MEDEIROS, 2014).

Desse modo, em se tratando dessa única escola federal da zona norte da cidade, a partir da Figura 53, que é uma ampliação da Figura 48, percebe-se um significativo decréscimo de alunos desde 2011, no qual foi o ano que obteve seu máximo de discentes com 1.537 matrículas, como também nota-se a inegável diminuição sofrida ao longo dos últimos anos. O ano de 2014, que obteve 1.187 matrículas, apresentou alunos distribuídos por várias modalidades ofertadas pelo *campus*, como pode ser conferida na Figura 54.

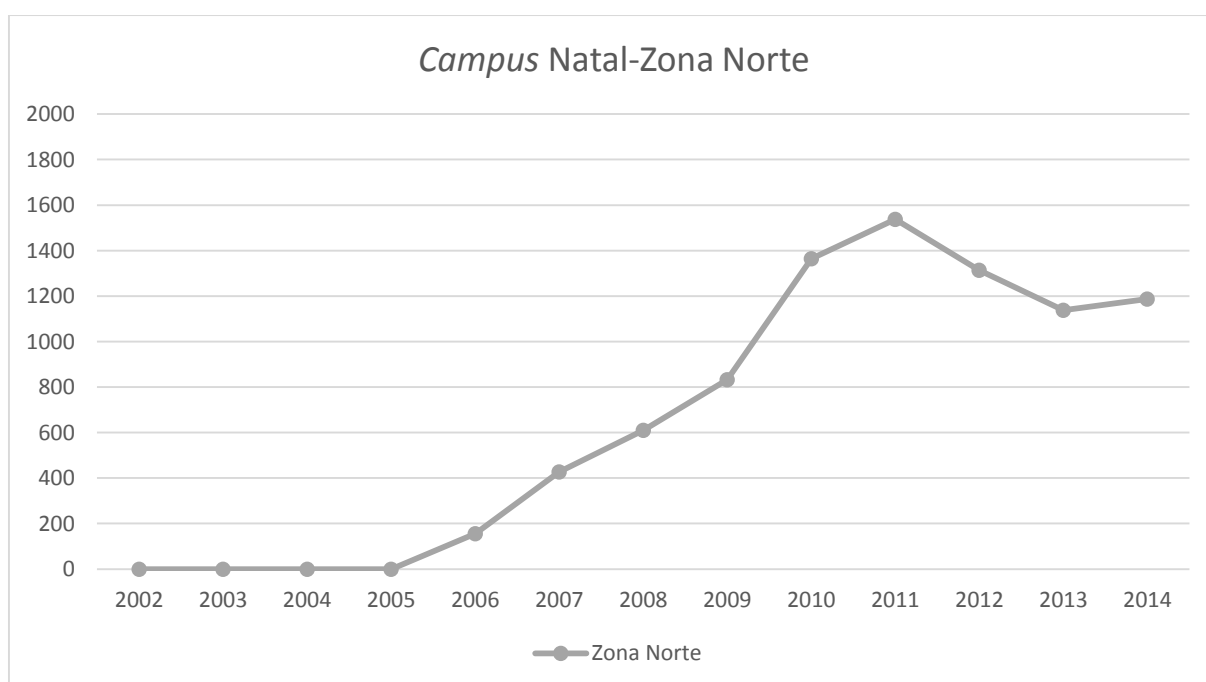


Figura 53: Evolução do quantitativo de alunos do *Campus* Natal-Zona Norte
Fonte: Extraído do SUAP.

Sobre esse decaimento é importante refletir sobre esses motivos, visto que diferentemente do atual cenário em que o Brasil se encontra (2015), de forte crise econômica e política, em 2011 esse clima era muito favorável ao desenvolvimento dos *campi*. Este ano inclusive marca o início da terceira e maior fase da expansão, quando houve a criação de 208 *campi* distribuídos pelo Brasil, sendo quatro no RN, como já apresentado no Capítulo II. Muito embora, em 2014, ter ocorrido o atingimento do quantitativo de 1.200 alunos para o qual o *campus* foi projetado, houve um pico de quase 1.600 discentes em 2011 e, a partir de então, esse número não parou de diminuir. Essa redução teria sido proposital para enquadrar o funcionamento do *campus* de forma mais equitativa ou trata-se realmente de uma evasão motivada por fatores diversos provenientes da expansão?

A partir da Figura 54 pode-se inferir que, diferentemente, do *Campus* Natal-Central, o Natal-Zona Norte vem cumprindo as metas do acordo de 2010, visto que apresenta 40,4% de matrículas no integrado e 13,1% para o EJA, perfazendo assim 53,5% e superando o estabelecido pelo acordo. O texto do citado acordo deixa claro que não só deve atingir, como manter “[...] pelo menos 50% das vagas para o ensino técnico de nível médio, conforme disposto o disposto da lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008” (IFRN, 2014, n.p.).

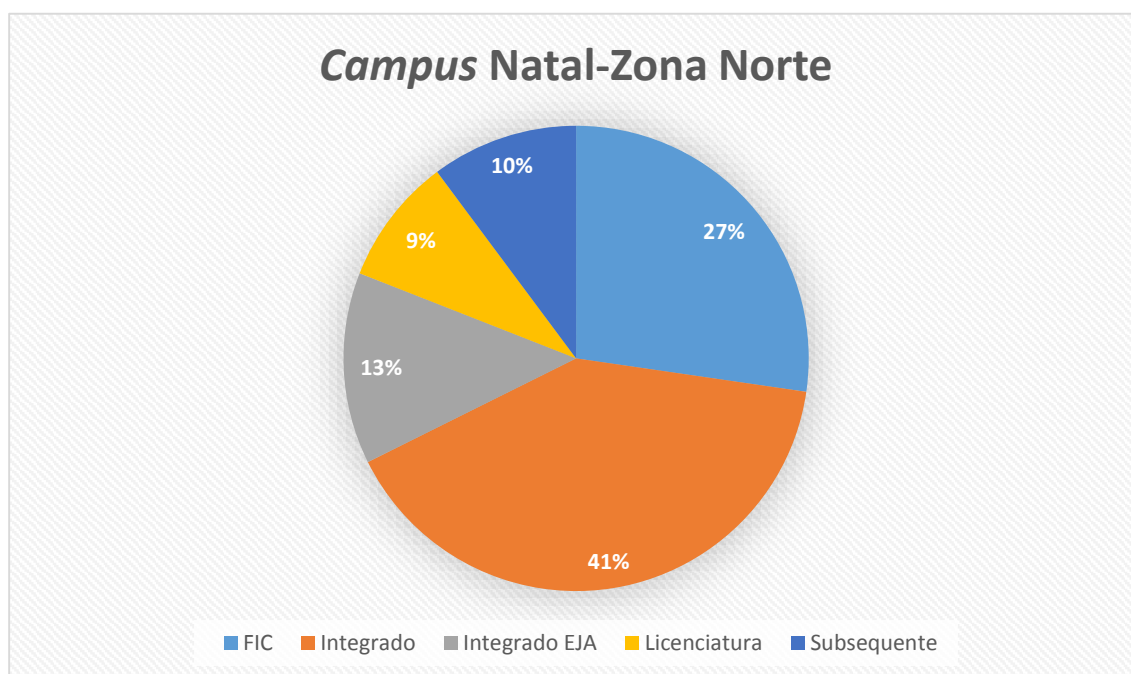


Figura 54: Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no *Campus* Natal-Zona Norte em 2014

Fonte: Extraído do SUAP.

A lei a qual o acordo faz referência é a lei de criação dos Institutos, que por sua vez, explicita em seu artigo 7º, inciso I, os seus objetivos e dentre eles consta “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, Lei nº 11.892/2008c, grifo nosso), ou seja, prioritariamente cursos para aqueles alunos em idades regulares e para aqueles que tiveram seus estudos interrompidos, também conhecidos por jovens e adultos.

Apesar disso, o *campus* ainda precisa cumprir a parte do acordo relativo a formação de professores e licenciaturas, que deveria ser de pelo menos 20% (IFRN, 2014, n.p.) e em 2014 foi de 9% (105 matrículas), ou seja, menos da metade do esperado. O restante das vagas (37,5%) distribuiu-se entre os cursos subsequente e FIC, com 10,2% e 27,3%, respectivamente. Assim sendo, esse *campus* apresenta uma distribuição de matrículas bem mais próxima da realidade acordada e por ser o subsequente uma modalidade de grande evasão, como já explicado anteriormente, parece ser uma boa estratégia a distribuição na qual o *campus* se desenvolveu, tendo prioridade o integrado, por exemplo.

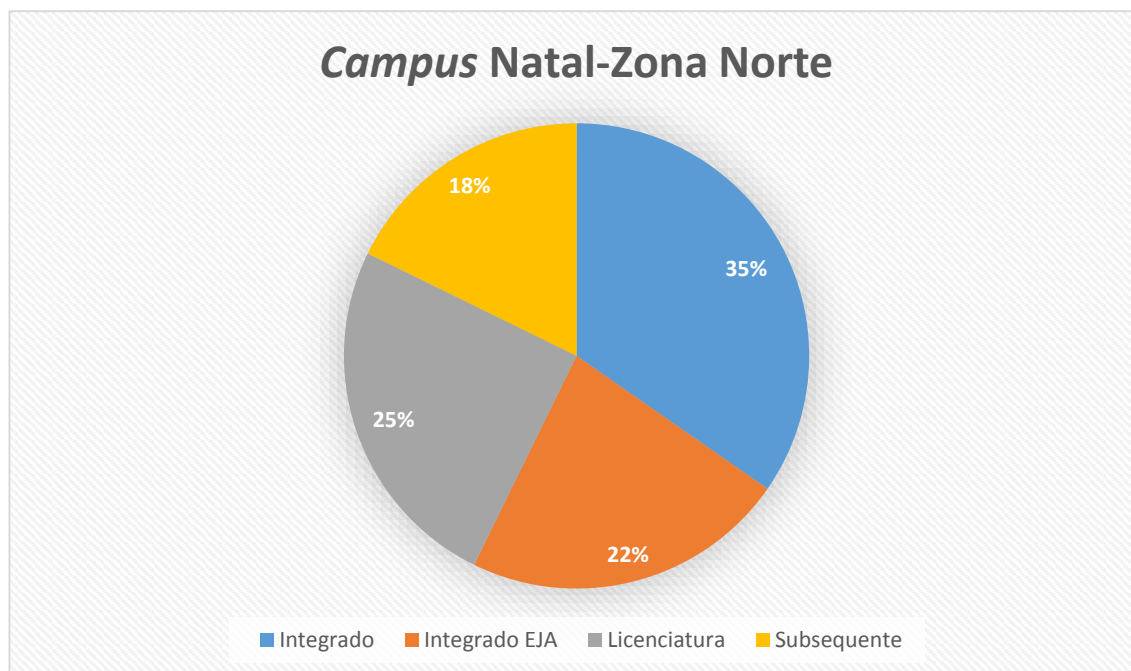


Figura 55: Evasão no *Campus* Natal-Zona Norte por modalidade de ensino em 2014

Fonte: Extraído do SUAP.

Os dados da Figura 55 é uma percentagem da quantidade unitária de matrículas canceladas por modalidades. Dessa forma, se for feito uma divisão proporcional, entre os alunos que ingressam e os que evadem, encontram-se os seguintes valores para a evasão em 2014: 9% para o integrado, 18% o integrado EJA e subsequente, sendo a maior percentagem da licenciatura, que apresentou 29%, confirmando a dificuldade levantada por Artexes (2009) de se manter alunos com 18 anos ou mais em sala de aula, tendo em vista outras oportunidades, de trabalho principalmente, que surgem para desviar o caminho do aluno. Os cursos ofertados pela unidade da Zona Norte, em suas diversas modalidades, encontram-se dispostos nas Tabelas 37, 38 e 39.

Tabela 37: Cursos integrados ofertados no *campus* Natal-Zona Norte em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Comércio	4 anos	3.550h	Gestão e Negócios
Comércio EJA	4 anos	2.575h	Gestão e Negócios
Eletrotécnica	4 anos	3.880h	Controle e Processos Industriais
Eletrotécnica EJA	4 anos	2.890h	Controle e Processos Industriais
Informática	4 anos	3.850h	Informação e Comunicação

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 38: Cursos subsequentes ofertados no *campus* Natal-Zona Norte em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Eletrotécnica	2 anos	1.600h	Controle e Processos Industriais
Manutenção e Suporte em Informática	2 anos	1.555h	Informação e Comunicação

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 39: Licenciatura ofertada no *campus* Natal-Zona Norte em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Área
Informática	4 anos	3.070h	Ciências Exatas

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Ao seguir a mesma ideia de aproveitamento do corpo docente, os cursos subsequentes e superior caminham na mesma linha dos cursos integrados. Dessa forma, os professores têm a possibilidade de ministrar aulas em qualquer modalidade, característica marcante desses docentes, visto que eles estão habilitados, mas não necessariamente capacitados, para o ensino básico, técnico tecnológico de acordo com seu enquadramento funcional. A arena política faz-se presente nesse momento em que, por essa característica, há uma reivindicação pela equiparação às Universidades.

1.3 CAMPUS CURRAIS NOVOS

Este *campus* está localizado distante 153km da capital do Rio Grande do Norte, na mesorregião Central Potiguar e na microrregião Seridó Oriental (ver Figura 56), além de possuir uma população estimada para 2015 de praticamente 45 mil habitantes, segundo os dados do IBGE (BRASIL, 2015b). Apesar disso, segundo o portal da instituição, este *campus* abrange 13 municípios ao seu redor, o que corresponde a uma população de 160 mil habitantes (Cf. site Institucional: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos/institucional/historico.html>).

Também integrante da primeira fase de expansão da Rede Federal, teve seu funcionamento autorizado a partir do dia 29 de junho de 2006, na oportunidade ainda conhecido como Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFETRN). Porém, através da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, foi transformado, assim como as demais Unidades Descentralizadas (UNEDs) existentes, em Instituto Federal. Dessa forma, a fim de atender ao Arranjo Produtivo Local, conforme característica e objetivo de ampliação da Rede Federal, o *Campus* Currais Novos tem seu foco tecnológico voltado para a área de alimentos e meio ambiente e, além disso, também oferece cursos de informática e licenciatura em química, que serão apresentados mais adiante.

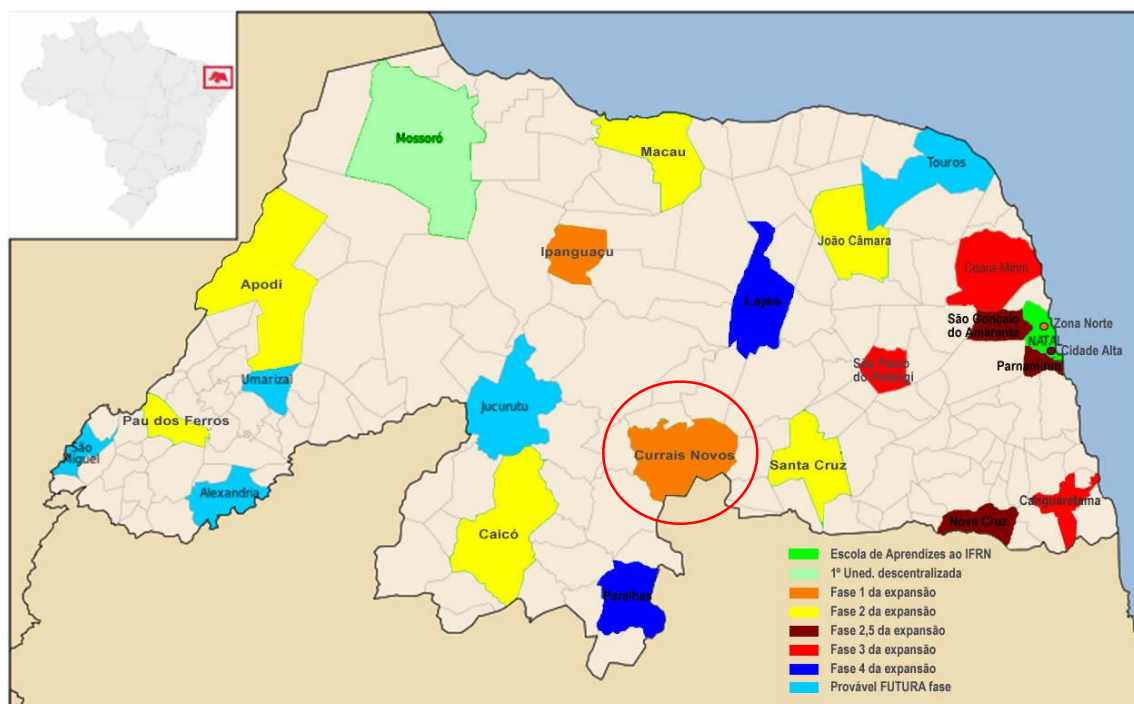


Figura 56: Localização do *Campus* Currais Novos no estado do RN

Fonte: Elaboração própria.

Em se tratando do potencial para o desenvolvimento da área de alimentos, agrega-se à doação recebida do governo do estado, do Centro de Tecnologias do Queijo (CTQueijo) “que visa promover o ensino, a pesquisa, a difusão, a capacitação tecnológica e dar apoio ao desenvolvimento da cadeia leiteira, voltadas para o pequeno produtor da região do Seridó” (Cf. site Institucional: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos/institucional/historico.html>), que passou a integrar a infraestrutura organizacional e física do *campus* em 2006.

Assim como os demais *campi* desta instituição, a capacidade prevista é de 1.200 alunos, 60 docentes e 45 técnicos administrativos. Porém, a partir dos dados colhidos em setembro de 2015, segundo o sistema SUAP, há 63 docentes, 47 técnicos e 994 alunos (sem computar os alunos dos cursos FIC), como pode ser visto de acordo com a Figura 57, na qual também é possível perceber o crescimento, desde a inauguração do *campus*, do quantitativo de alunos matriculados.

Comparativamente ao *campus* analisado anteriormente, cujo período de criação foi exatamente o mesmo (2006), o único decréscimo de matrículas de Currais Novos foi de 2013 (1.721) para 2014 (1.672), apesar que de forma muito tímida quando comparado ao Natal-Zona Norte, que apresentou entre 2011(1.537) para 2014 (1.184) um decréscimo de 353 matrículas, contra 49 daquele.

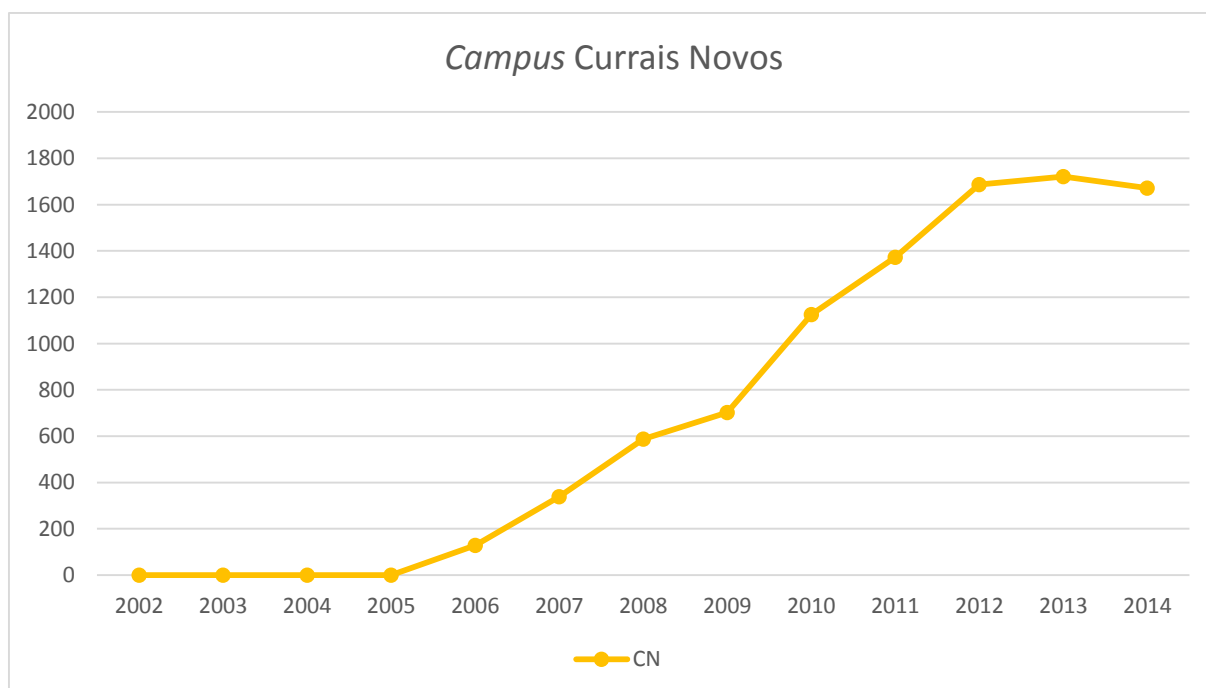


Figura 57: Evolução do quantitativo de alunos do *Campus* Currais Novos

Fonte: Extraído do SUAP.

Porém, os dados de 2014, apresentam um total de 1.672 discentes, distribuídos conforme Figura 58. Essa distribuição apresenta uma modalidade até então não implementada nem por Natal-Central nem por Natal-Zona Norte, que é o Proeja FIC fundamental, com 8,6% das matrículas. Como o próprio nome já diz, trata-se de um curso voltado para aqueles alunos que tiveram seus percursos escolares interrompidos e ainda não finalizaram o Ensino Fundamental. Portanto, de forma concomitante com as escolas locais, onde o IFRN se compromete em ministrar o ensino técnico e o município o ensino propedêutico, esses alunos passam a possuir um diploma de técnico.

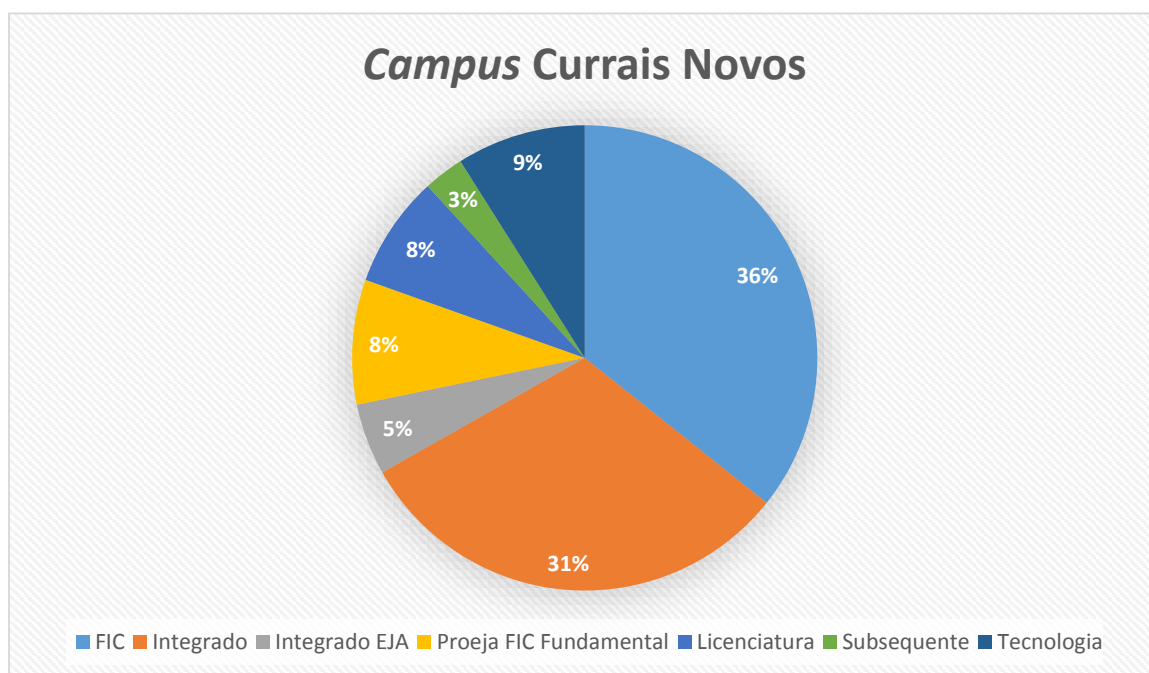


Figura 58: Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no *campus* Currais Novos em 2014
Fonte: Extraído do SUAP.

O acordo de metas assinado pela instituição diz respeito a 50% de vagas para o Ensino Médio e, por esse motivo, pode-se dizer que Currais Novos, apesar de implementar uma modalidade de ensino diversa das demais, não atinge a meta, visto que apresenta 31,1% de matrículas para o curso integrado regular e mais 5% para o integrado EJA, o que totaliza 36,1%. O quantitativo da licenciatura, que deveria ser de 20%, apresenta um valor bem abaixo da metade, com apenas 7,7%. Os demais cursos, que deveriam representar 30%, representam na verdade 47,5% da seguinte forma: FIC com 35,7%, subsequente com 2,8% e os cursos de tecnologia com 9%.

Como os demais *campi* já analisados, Currais Novos também apresenta um alto número de matrículas em cursos de curta duração, como o FIC, por exemplo, e antagonicamente a realidade do *Campus* Natal-Central que possui a maioria das matrículas no subsequente, apresenta o menor quantitativo de alunos distribuídos nesta modalidade, dentre todas ofertadas.

Apesar disso, a evasão segue o mesmo padrão dos cursos anteriormente analisados, visto que proporcionalmente ao número de alunos que ingressam nas modalidades do *campus*, aqueles que apresentam a maior evasão são justamente o integrado EJA com 47%, a licenciatura com 37% e os cursos de tecnologia com 35%, ou seja, aqueles cursos mais longos (três ou quatro anos) e que apresentam alunos com uma maior faixa etária.

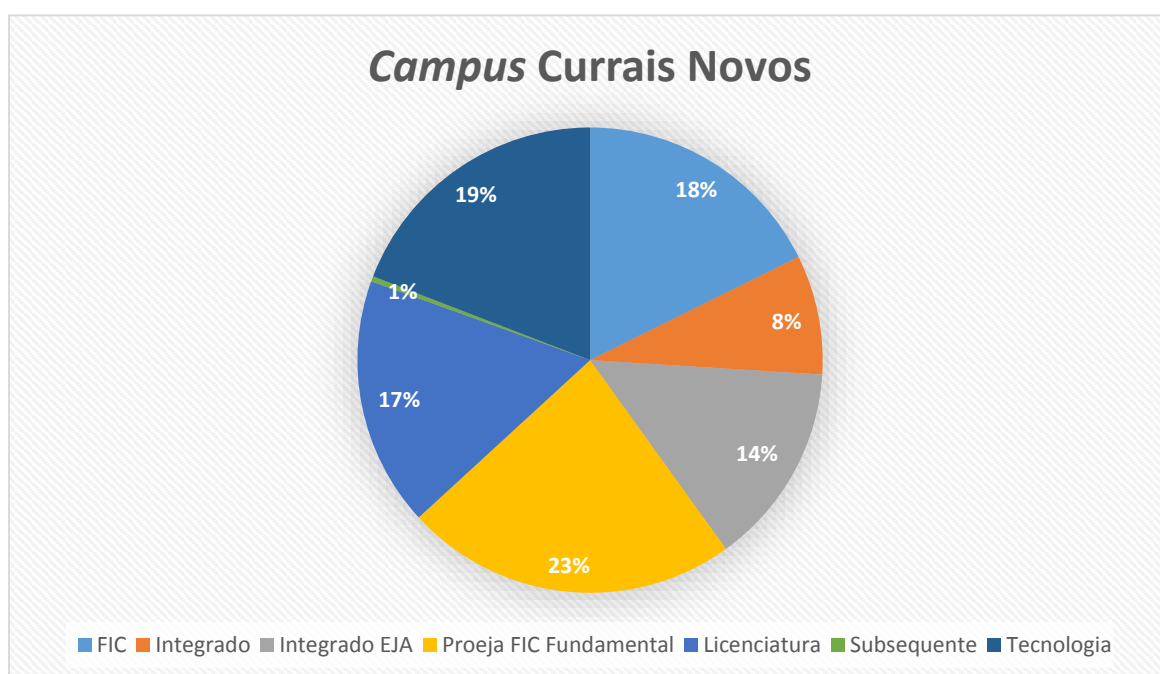


Figura 59: Evasão no *Campus* Currais Novos por modalidade de ensino em 2014

Fonte: Extraído do SUAP.

Por sua vez, o Proeja FIC fundamental, o FIC e o subsequente, que possuem alunos de faixa etária alta e diversa, no qual se poderia imaginar uma alta evasão, apresentaram respectivamente 23%, 18% e 1%, sendo esta última taxa ainda menor que o integrado que apresentou apenas 8% de evasão em 2014. Dessa forma, pode-se dizer que a variável idade não foi tão relevante, visto que o que difere para os cursos de menor evasão é a duração do mesmo, ou seja a carga horária.

Os cursos ofertados pelo *Campus* Currais Novos, em suas diversas modalidades, encontram-se dispostos nas Tabelas 40, 41, 42 e 43.

Tabela 40: Cursos integrados ofertados no *Campus* Currais Novos em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Alimentos	4 anos	3.880h	Produção Alimentícia
Alimentos EJA	4 anos	3.100h	Produção Alimentícia
Informática	4 anos	3.850h	Informação e Comunicação
Informática EJA	3 anos	3.500h	Informação e Comunicação

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 41: Cursos subsequentes ofertados no *Campus* Currais Novos em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Informática	2 anos	1.600h	Informação e Comunicação
Manutenção de Computadores	2 anos	1.555h	Informação e Comunicação
Alimentos	2 anos	1.855h	Produção Alimentícia

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 42: Licenciatura ofertada no *Campus* Currais Novos em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Área
Química	4 anos	3.280h	Ciências da Natureza

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 43: Curso de tecnologia ofertado no *Campus* Currais Novos em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo Tecnológico
Alimentos	3 anos	2.684h	Produção Alimentícia
Sistemas para Internet	3 anos	2.654h	Informação e Comunicação

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Assim sendo, de forma a extrair do corpo docente seu máximo proveito dentro de um mesmo contexto quanto aos eixos tecnológicos, esses são os cursos implementados pelo *Campus* Currais Novos ao longo dos seus 9 anos de existência. Aqui se retoma a questão da não inserção da EJA pela maioria do *campi* da capital, ou seja, aqui encontra-se um exemplo, conforme abordado no Capítulo IV, do modelo político, onde pode ser percebido os diferentes interesses presente no dia a dia da instituição, gerando com isso conflitos e um clima de arena política entre os *campi*, entre os que oferecem essa modalidade de ensino e aqueles que, na teoria, deveriam ofertar.

1.4 CAMPUS IPANGUAÇU

Como último a ser analisado neste capítulo, vem o *Campus* Ipanguaçu que apresenta a maior distância para a capital quando comparado aos três anteriores com 214km (BRASIL, 2015d). Assim, como o *Campus* de Currais Novos, também tem sua fundação datada de 2006, em uma região que tem na agricultura irrigada sua principal atividade econômica. De acordo com o portal do *campus*, 120 mil habitantes têm acesso ao mesmo, tendo Açu, a cidade mais populosa nas proximidades do *campus*, uma população estimada pelo IBGE, em 2015, de 57 mil habitantes, enquanto que Ipanguaçu possui apenas 15 mil (BRASIL, 2015b).

Com sua inauguração, o IFRN finaliza a triangulação inicial (ver Figura 60) da primeira fase da expansão juntamente aos *campi* Natal-Zona Norte e Currais Novos, somando-se assim, aos *campi* já existentes Natal-Central e Mossoró, o que totalizou cinco *campi* no estado do RN em 2007. O *Campus* de Ipanguaçu também foi previsto para 1.200 alunos, 60 docentes e 45 técnicos. Apesar disso, em 2015, segundo o sistema SUAP, o *campus* possui 74 docentes e 47 técnicos. Quanto aos discentes, em 2014, o *campus* matriculou 1.567 discentes, sendo o de maior número entre os três *campi* da primeira fase.

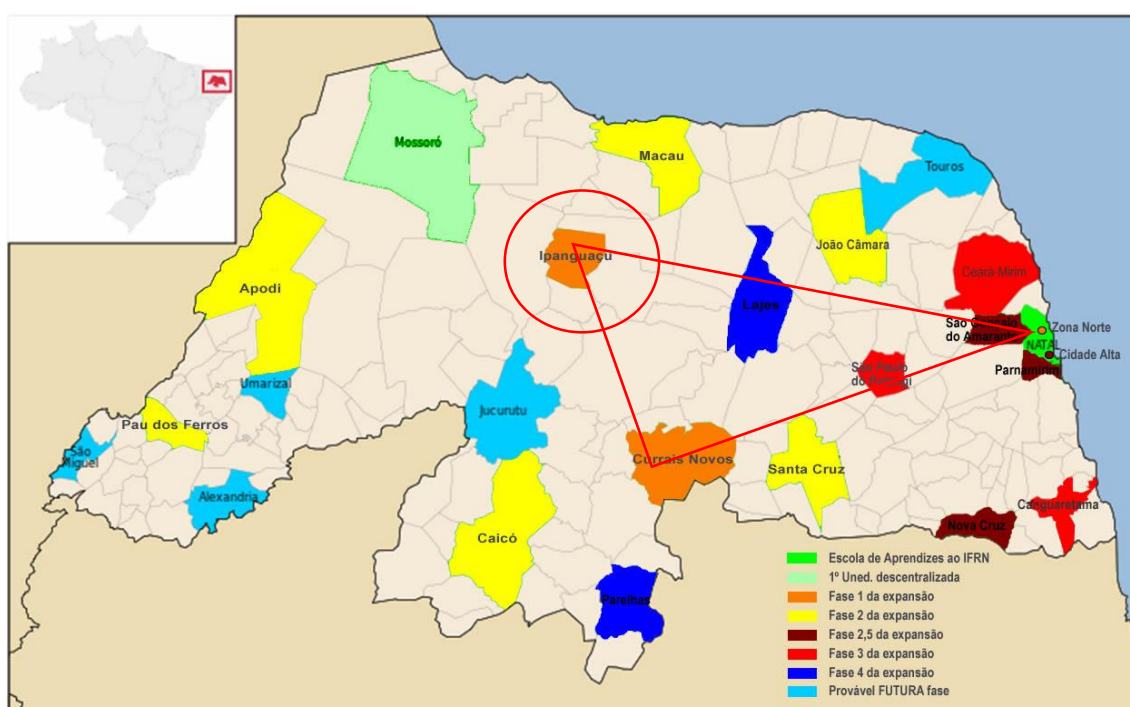


Figura 60: Localização do *Campus* Ipanguaçu e triangulação com os demais *campi* da primeira fase da expansão
Fonte: Elaboração própria.

A distribuição dos 1.567 discentes, entre as modalidades ofertadas pelo *campus* em 2014, pode ser verificada na Figura 61, no qual a baixa, a partir de 2011, apresentada nos *campi* anteriores não acontece neste, pelo contrário, houve um crescimento, em que o número de discentes aproxima-se dos 1.600 estudantes, o que justifica-se e compreende-se o crescimento dos números de servidores além do que estava previsto na formação do *campus*. Essa saída da linha normal deste *campus* nos faz refletir sobre o comportamento dos *campi* analisados anteriormente, sobre o porquê que mesmo recebendo um incremento do número de professores e técnicos administrativos apresentam um decaimento desses números. Ao contrário do que se possa imaginar, a evasão, pelo menos nesse estudo feito, não relaciona-se diretamente à distância para a metrópole, visto que Ipanguaçu é o mais longínquo dentre os analisados, enquanto que os que apresentam as maiores reduções são justamente o Natal-Central e o Natal-Zona Norte, *campus* pertencente a capital do estado.

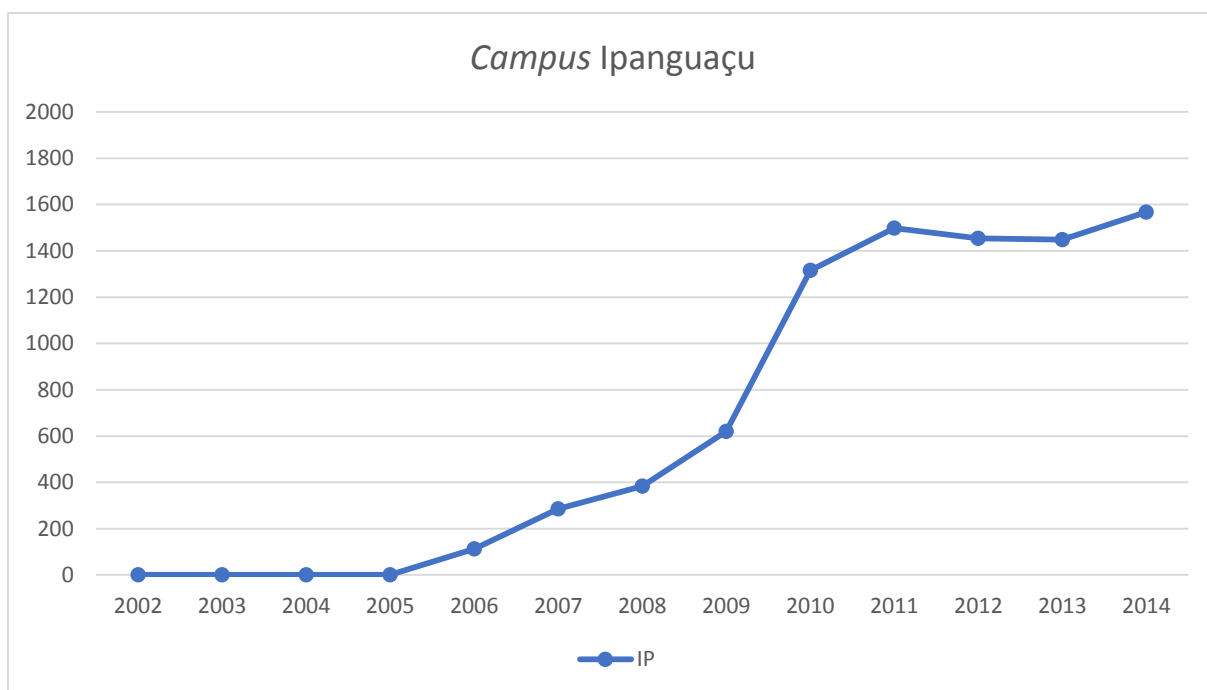


Figura 61: Evolução do quantitativo de alunos do *Campus* Ipanguaçu
Fonte: Extraído do SUAP.

O fato dos alunos dessas regiões cobertas pela expansão não terem que migrar para a capital, já que agora possuem um *campus* na sua cidade, estaria provocando esse fenomeno? Esse fato parece estar associado a lei da oferta e da procura de cursos, que são responsáveis, em parte, pela sobrevivência da organização enquanto Sistema Social (MORGAN, 2006). Por sua vez, a Figura 62 ilustra como se distribuem esses alunos dentre as diversas modalidades ofertadas.

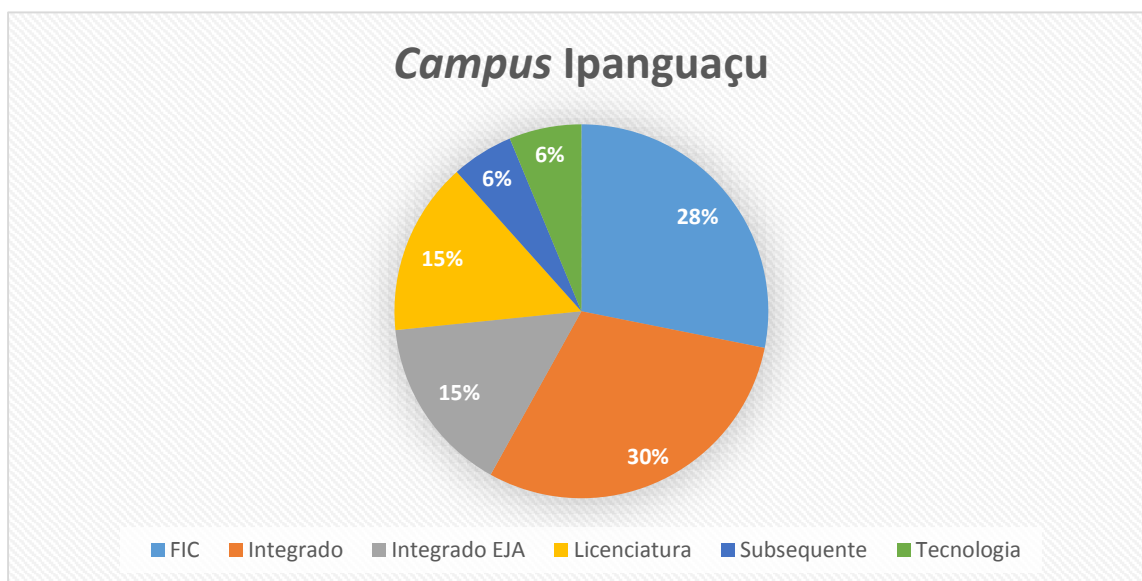


Figura 62: Distribuição dos alunos por modalidade de ensino no *Campus Ipanguaçu* em 2014

Fonte: Extraído do SUAP.

Com um cenário próximo ao apresentado pelo *Campus Natal-Zona Norte*, este *campus* possui 45% de suas matrículas no Ensino Médio, incluindo o EJA, prioritariamente na forma integrada (quando deveria ser 50%), 15% para as licenciaturas (quando deveria ser 20%) e 40% para os demais cursos (quando deveria ser 30%). Apesar disso, é o que mais se aproxima das metas estabelecidas no acordo de 2010. Semelhante aos demais, possui um grande número de matrículas para os cursos FIC, o que representa 28% do total, ficando o subsequente e de tecnologia com 6%. Por sua vez, a evasão também segue o mesmo modelo dos demais, exceto o de Currais Novos, quando analisada em relação ao número de matriculados. Dessa maneira, o curso de tecnologia é o que apresenta o maior índice com 23,5%, seguido da licenciatura com 22%, do subsequente com 19% e do integrado EJA com 17,5%.

A Figura 63 representa o percentual de alunos que cancelaram suas matrículas de acordo com a modalidade. O curso FIC não foi contabilizado para esse índice. A tendência à evasão predominantemente no subsequente apresentada por todos os *campi*, com exceção de Currais Novos, demonstra novamente uma questão levantada no Capítulo IV sobre a sobrevivência da organização (MORGAN, 2006) quando ela é vista como um modelo de Sistema Social e, assim, associada à sua evolução e ao equilíbrio necessário para a sua preservação. Isso também pode ser percebido nas figuras que ilustram o quantitativo de alunos, onde os *campi* da capital apresentaram uma queda nos últimos anos.

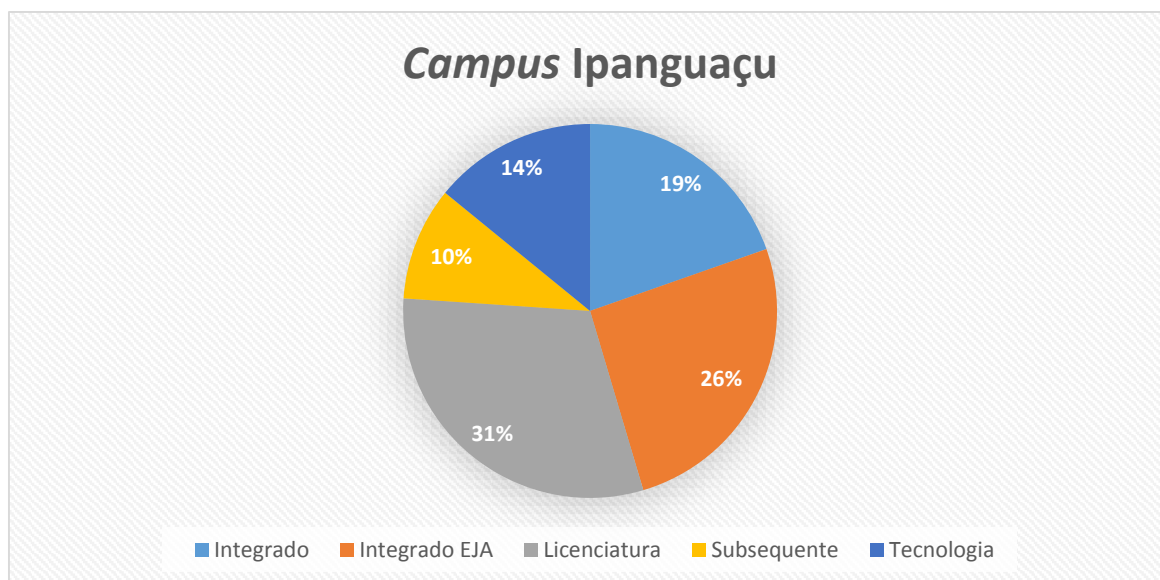


Figura 63: Evasão no *Campus* Ipanguaçu por modalidade de ensino em 2014

Logo abaixo encontram-se relacionados os cursos ofertados pelo *Campus* Ipanguaçu, em suas diversas modalidades e, assim como os demais, apresenta uma linha de distribuição visando cumprir o que foi definido no seu eixo tecnológico com o máximo aproveitamento dos recursos humanos. Assim, de forma a atender as demandas ambientais daquela região, além de inserir o eixo transversal (informática), o citado *campus* procura promover o desenvolvimento local a partir dos cursos constantes nas Tabelas 44, 45, 46 e 47:

Tabela 44: Cursos integrados ofertados no *campus* Ipanguaçu em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Agroecologia	4 anos	4.000h	Recursos Naturais
Agroecologia EJA	3 anos	3.500h	Recursos Naturais
Informática	4 anos	3.850h	Informação e Comunicação
Manutenção e Suporte em Informática EJA	4 anos	3.215h	Informação e Comunicação

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 45: Cursos subsequentes ofertados no *campus* Ipanguaçu em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo tecnológico
Meio Ambiente	2 anos	1.745h	Ambiente, Saúde e Segurança

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 46: Licenciatura ofertada no *campus* Ipanguaçu em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Área
Química	4 anos	3.280h	Ciências da Natureza
Informática	4 anos	3.070h	Ciências Exatas

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

Tabela 47: Curso de tecnologia ofertado no *campus* Ipanguaçu em 2015

Curso	Duração	Carga horária	Eixo Tecnológico
Agroecologia	3,5 anos	2.954h	Recursos Naturais

Fonte: Elaborado a partir do portal institucional.

1.5 SÍNTESE DE ANÁLISE

De uma forma geral, o que se percebe é que informática realmente aparece como um eixo transversal, visto que está presente de maneira intensiva em todos os *campi* e em praticamente todas as modalidades. Além disso, somando-se a esse eixo tecnológico surgem os cursos que estão de acordo com os Arranjos Produtivos Locais. Assim, após a análise de todos os quatro *campi* que estão sendo aqui pesquisados, o quadro resumo abaixo ilustra aqueles que atingiram, ou estão próximo de atingir, a meta estabelecida, conforme acordo de 2010.

Tabela 48: Quadro resumo do *status* de cada *campus* em relação ao acordo de metas 2010-2022

<i>Campus</i>	Ensino Médio (50%)	Licenciaturas (20%)	Outros (30%)
Natal-Central	56%	6,5%	37,5%
Natal-Zona Norte	54%	8,5%	37,5%
Currais Novos	39%	7%	54%
Ipanguaçu	50,6%	15%	34,4%

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se perceber a partir da tabela 48, tratando-se do Ensino Médio, que mesmo se for levado em consideração a contabilização das matrículas do subsequente para integralizar os 50% para o atingimento da meta do acordo, o *Campus* de Currais Novos é aquele que mais se distancia da meta, enquanto que Ipanguaçu é quem mais se aproxima e, por sua vez, os *campi* da capital apresentam resultados similares.

Quanto às licenciaturas o quadro apresentado chama atenção que nenhum dos *campi* atinge a meta acordada. Será esse um sinal de fraqueza ou de insucesso da expansão? Estariam os alunos não aceitando ou aderindo às licenciaturas propostas pela Instituição? Estas e outras questões serão enfatizadas a partir de agora no decorrer deste capítulo, no qual se irão observar as representações dos discentes e se tentarão compreender as consequências geradas pela expansão do ponto de vista do aparecimento de oportunidades às populações que se encontram mais afastadas da capital do Estado. Quanto aos atores do ambiente organizacional existentes nos *campi*, a Tabela 49 ilustra o quantitativo de cada um. O cenário no qual os *campi* foram idealizados diz que se deve ter 1.200 alunos para cada 60 docentes e 45 técnicos administrativos. Nessa concepção, numa análise proporcional, para os 337 docentes do *Campus* Natal-Central poderão existir até 6.740 alunos, na Zona Norte 1.400, em Currais Novos 1.260 e em Ipanguaçu 1.480.

Tabela 49: Quantitativo dos atores do ambiente organizacional do IFRN

<i>Campus</i>	Docentes	Técnicos	Alunos (2014)	Cumprimento da meta
Natal-Central	337	214	6.305	93,5%
Natal-Zona Norte	70	41	1.187	84,5%
Currais Novos	63	47	1.672	132%
Ipanguaçu	74	47	1.566	106%

Fonte: Elaboração própria a partir do sistema SUAP.

Quando se analisa a Tabela 49, os *campi* de Currais Novos e Ipanguaçu já superaram a expectativa em 32% e quase 6%, respectivamente, enquanto que os *campi* da capital não atingiram o quantitativo de alunos esperado, possuindo o *Campus* Natal-Central 93,5% e a Zona Norte apenas 84,5% de sua capacidade esperada. Como os dados dos docentes são de setembro de 2015 e o número de alunos utilizado para efeito de cálculo da relação professor x aluno é de 2014, espera-se que até o final de 2015 essa diferença seja compensada para se alcançar a relação 20 alunos para um professor, que é o recomendado pelo MEC no acordo de metas 2010-2022 (IFRN, 2014).

2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

De acordo com os *campi* estudados, a maior parte dos respondentes ao inquérito são do *Campus* Ipanguaçu (30,4%), seguido por Natal-Central (26,8%), Currais Novos (22,2%) e Natal-Zona Norte (20,6%), sendo que 35% dos que responderam formaram-se em 2013, 25,5% em 2012, 19,3% em 2011 e 20,3% em 2010. Dessa forma, do universo dos respondentes (306), 61,1% pertencem ao sexo masculino, enquanto 38,9% são do sexo feminino, sendo a idade média de 21 anos no ato da resposta, 15 anos no ingresso no curso e 18 anos na saída. Consta-se que a grande maioria é solteiro (95,1%) e diz não possuir filhos (96,4%).

Do ponto de vista da raça, segundo a Tabela 50 as maiores percentagens concentram-se nos que se dizem pardos (47,7%), 41,5% consideram-se brancos e 6,5% pretos. Os que se consideraram amarelo(as), indígenas, morenos e não declarados somam, respectivamente, 1,3%, 0,3%, 0,3% e 2,3%. Em relação aos *campi*, prevalece o número de estudantes que se declaram pardos em três dos quatro *campi* analisados (Natal-Central, Natal-Zona Norte e Ipanguaçu), sendo que é no *Campus* Natal-Zona Norte onde se observam 55,6% dos estudantes que se dizem pardos. Currais Novos possui 35,3% de estudantes pardos e 51,5% de estudantes brancos. Por sua vez, daqueles que se consideraram pretos, Ipanguaçu possui 10,8%, seguido de Natal-Zona Norte com 6,3%, Currais Novos com 5,4% e Natal-Central é o que demonstra ter menos estudantes desta raça, com 2,4%.

Essa heterogeneidade e pluraridade de indivíduos, aqui demonstrada pela observação da variável raça, pode constituir um exemplo em miniatura de um contexto macro-social, revelando, inclusive, diferentes acepções quanto ao quadro político nele existente Costa (1996). Dessas diferenças provem os interesses de cada indivíduo ou grupo e, conseqüentemente, conforme exemplifica Morgan (2006), eclodem os desejos e expectativas de cada um deles levando-os a agir de uma maneira ou outra.

Identificando-se com as raças pardo e preto (166), questionamos os egressos se se consideravam negros. Destes, apenas 21,2% se identificaram com a categoria negro, sendo no *campus* de Ipanguaçu onde se observa uma maior percentagem (30,1%), seguido de Natal-Zona Norte com 23,8%, Currais Novos com 14,7%, um percentual bem próximo verificada no *Campus* Natal-Central (14,6%), conforme Tabela 51.

Tabela 50: Cruzamento da variável *Campus* e Raça

		Amarelo(a)	Branco(a)	Indígena	Morena	Pardo(a)	Preto(a)	Não declarado	Total	
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	3	35	0	0	24	4	2	68
		% em <i>campus</i>	4,4%	51,5%	0,0%	0,0%	35,3%	5,9%	2,9%	100,0%
		% em Raça	75,0%	27,6%	0,0%	0,0%	16,4%	20,0%	28,6%	22,2%
	Ipanguaçu	Contagem	1	34	0	0	47	10	1	93
		% em <i>campus</i>	1,1%	36,6%	0,0%	0,0%	50,5%	10,8%	1,1%	100,0%
		% em Raça	25,0%	26,8%	0,0%	0,0%	32,2%	50,0%	14,3%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	0	36	1	1	40	2	2	82
		% em <i>campus</i>	0,0%	43,9%	1,2%	1,2%	48,8%	2,4%	2,4%	100,0%
		% em Raça	0,0%	28,3%	100,0%	100,0%	27,4%	10,0%	28,6%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	0	22	0	0	35	4	2	63
		% em <i>campus</i>	0,0%	34,9%	0,0%	0,0%	55,6%	6,3%	3,2%	100,0%
		% em Raça	0,0%	17,3%	0,0%	0,0%	24,0%	20,0%	28,6%	20,6%
	Total	Contagem	4	127	1	1	146	20	7	7
		% em <i>campus</i>	1,3%	41,5%	0,3%	0,3%	47,7%	6,5%	2,3%	2,3%
		% em Raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Tabela 51: Cruzamento da variável *Campus* e Negro

		Considera-se negro?			Total	
		Outros	Não	Sim		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	33	25	10	68
		% em <i>campus</i> que estudou	48,5%	36,8%	14,7%	100,0%
		% em Considera-se negro?	27,5%	20,7%	15,4%	22,2%
	Ipanguaçu	Contagem	32	33	28	93
		% em <i>campus</i> que estudou	34,4%	35,5%	30,1%	100,0%
		% em Considera-se negro?	26,7%	27,3%	43,1%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	35	35	12	82
		% em <i>campus</i> que estudou	42,7%	42,7%	14,6%	100,0%
		% em Considera-se negro?	29,2%	28,9%	18,5%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	20	28	15	63
		% em <i>campus</i> que estudou	31,7%	44,4%	23,8%	100,0%
		% em Considera-se negro?	16,7%	23,1%	23,1%	20,6%
	Total	Contagem	120	121	65	306
		% em <i>campus</i> que estudou	39,2%	39,5%	21,2%	100,0%
		% em Considera-se negro?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Este debate sobre a raça sugere uma reflexão sobre a política de cotas que se instalou oficialmente no Brasil a partir da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012 e tem-se demonstrado conflituosa desde então. Ao abordar essa questão tenta-se encontrar um ponto de consensualidade entre aqueles que se beneficiaram ou não com tal política, nomeadamente, os estudantes. Esse benefício deu-se com a consagração da citada Lei, onde houve uma reserva de 50% das vagas para

estudantes oriundos integralmente de escolas públicas, tanto para ingresso no Ensino Médio como para o Ensino Superior, isto é, foram inclusos nesse rol os Institutos Federais e as Universidades. Além disso, desses 50%, metade passou a ser destinada para famílias com renda igual ou menor que 1,5 salários mínimos *per capita*. As restantes vagas são preenchidas a partir de um processo seletivo de ampla concorrência, onde os próprios alunos, não aprovados pelas cotas, teriam uma nova oportunidade.

A dupla oportunidade voltada a esse público específico é uma das questões que têm gerado controvérsia e, para minimizar aparentes desequilíbrios, a legislação foi regulamentada pelo Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estipularam dentre outras coisas a implantação gradual das cotas até 2016. Durante os quatro primeiros anos o estudante que fizer jus à cota pode concorrer por ambos os processos seletivos, ficando, após isso, a critério da cada instituição permitir ou não a participação do aluno nos dois processos. Ao que parece, com essa medida, o Governo Federal tenta nivelar um pouco as desigualdades raciais existentes no Brasil, ao mesmo tempo que, de forma subjetiva, deixa em aberto os critérios de continuidade ou não dessa política, quanto a dupla oportunidade gerada ao sujeito.

Assim, de forma a perceber como os estudantes reagem a essa política implantada no IFRN, a Tabela 52 traz o cruzamento entre o *campus* que o aluno frequentou e a opinião deles sobre o sistema de cotas.

Tabela 52: Cruzamento da variável *Campus* e Cotas

		Concorda com as cotas?			Total	
		NS/NR	Não	Sim		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	11	22	35	68
		% em <i>campus</i> que estudou	16,2%	32,4%	51,5%	100,0%
		% em Concorda com as cotas?	91,7%	32,4%	15,5%	22,2%
	Ipangaçu	Contagem	0	19	74	93
		% em <i>campus</i> que estudou	0,0%	20,4%	79,6%	100,0%
		% em Concorda com as cotas?	0,0%	27,9%	32,7%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	0	18	64	82
		% em <i>campus</i> que estudou	0,0%	22,0%	78,0%	100,0%
		% em Concorda com as cotas?	0,0%	26,5%	28,3%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	1	9	53	63
		% em <i>campus</i> que estudou	1,6%	14,3%	84,1%	100,0%
		% em Concorda com as cotas?	8,3%	13,2%	23,5%	20,6%
Total	Contagem	12	68	226	306	
	% em <i>campus</i> que estudou	3,9%	22,2%	73,9%	100,0%	
	% em Concorda com as cotas?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

A partir de então, chegou-se à percepção que uma grande maioria (73,9%) concorda com o sistema de cotas. Em todos os *campi* há uma predominância (+50%) de alunos que concordam com essa medida, que visa dotar de uma maior igualdade de condições o processo seletivo da organização, sendo que os que mais apoiam, respectivamente, são os egressos do *Campus* Natal-Zona Norte (84,1%), seguido de Ipanguaçu (79,6%), Natal-Central (78%) e, por fim, quem menos apoia são os alunos-egressos de Currais Novos com apenas 51,5% de apoio. Dos alunos que disseram não às cotas, Currais Novos também detém o maior percentual com 32,4%.

Torna-se importante identificar o tipo de escola na qual esses alunos estudavam antes de entrar no IFRN, se se tratava de uma escola pública, privada ou financiada por alguma outra fonte. Sendo assim, a partir da Tabela 53, pode-se perceber que 54,6% vieram de escolas públicas, 39,2% de escolas privadas, 3,6% de filantrópicas e 2,6% de outras instituições.

Tabela 53: Cruzamento da variável *Campus* e Escola de Origem

		Escola de Origem				Total	
		Filantrópica	Outros	Privada	Pública		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	10	5	21	32	68
		% em <i>campus</i> que estudou	14,7%	7,4%	30,9%	47,1%	100,0%
		% em Escola de Origem	90,9%	62,5%	17,5%	19,2%	22,2%
	Ipanguaçu	Contagem	0	3	28	62	93
		% em <i>campus</i> que estudou	0,0%	3,2%	30,1%	66,7%	100,0%
		% em Escola de Origem	0,0%	37,5%	23,3%	37,1%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	0	0	44	38	82
		% em <i>campus</i> que estudou	0,0%	0,0%	53,7%	46,3%	100,0%
		% em Escola de Origem	0,0%	0,0%	36,7%	22,8%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	1	0	27	35	63
		% em <i>campus</i> que estudou	1,6%	0,0%	42,9%	55,6%	100,0%
		% em Escola de Origem	9,1%	0,0%	22,5%	21,0%	20,6%
	Total	Contagem	11	8	120	167	306
		% em <i>campus</i> que estudou	3,6%	2,6%	39,2%	54,6%	100,0%
		% em Escola de Origem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Levando-se em consideração os dados reais apresentados no Capítulo V, a Figura 64 mostra a relação que há entre o que foi coletado (Dados Coletados [C]), exibido na tabela anterior e o que existia (Dados Reais [R]). Dessa forma, excluindo-se a coluna “Outros” e “Filantrópica” da citada tabela, além da opção “Outros” e “Não informado” da Tabela 25 do Capítulo V, foi possível a estruturação da Figura 64 em que se pode perceber mais claramente a origem desse público.

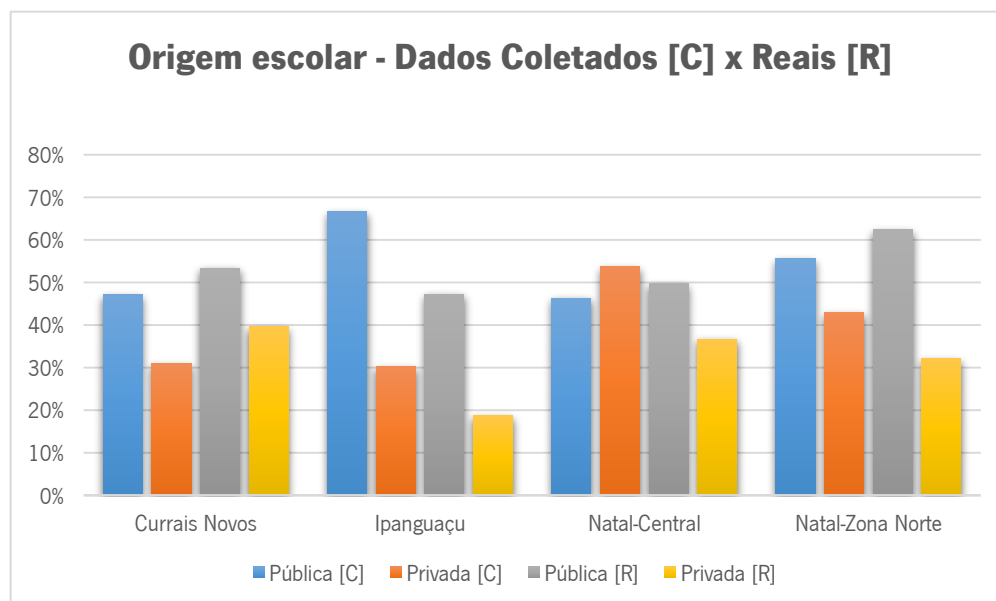


Figura 64: Comparativo entre os dados coletados e os reais da origem escolar dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

É possível então, a partir da análise da Figura 64, formular algumas observações: (i) os dados reais mostram que a origem dos alunos da rede pública, chamada aqui de Pública [R], de todos os *campi* predomina sobre a rede privada, chamada de Privada [R], sendo o *Campus* Natal-Central o local onde há uma maior aproximação, apesar de 13% não ter informado a origem escolar, (ii) os dados coletados seguem a mesma tendência, onde apresentam uma maioria de alunos provenientes de escolas públicas, com exceção do *Campus* Natal-Central, onde os dados revelam praticamente um empate entre o público e o privado, apesar da vantagem deste sobre aquele.

Este é um dado interessante que revela o funcionamento do sistema de cotas implantado na instituição, onde 50% das vagas são reservadas aos estudantes de escolas públicas e, além disso, caso não obtenham sucesso ainda tem outra chance, juntamente com os demais estudantes, no chamado exame de seleção, que ocorre ao fim do ano. Como se vê, essa porcentagem supera os 50% em virtude de alguns alunos do ensino público conseguirem ser aprovados no exame de seleção, juntamente aos alunos das demais escolas, especialmente da rede privada.

Porém, a Figura 64 ainda revela que quando é feita uma análise por *campus*, um deles foge à regra: o *Campus* Natal-Central onde, de acordo com os dados reais, a relação escola pública-privada é praticamente idêntica, enquanto que os dados coletados mostram que 53,7% dos alunos vêm de

escolas privadas, demonstrando uma certa elitização apresentada no início deste estudo. Os demais *campi* confirmam uma proveniência da escola pública, com destaque para Ipanguaçu, onde mais da metade dos alunos são provenientes de escolas públicas.

Apesar de a maioria dos alunos concordarem com as cotas e, além disso, serem provenientes das escolas públicas, um dado curioso: uma grande quantidade de egressos (75,2% - ver Tabela 54) vem da lista geral do processo seletivo, enquanto que 21,6% são provenientes da lista de cotas. Apesar de a maioria ter a possibilidade de ingressar através das cotas, em virtude de ser de escolas públicas, eles acabam entrando pela lista geral.

Tabela 54: Cruzamento da variável *Campus* e Formas de Acesso

		Forma de acesso			Total	
		Cotas	Lista geral	Outros		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	13	54	1	68
		% em <i>campus</i> que estudou	19,1%	79,4%	1,5%	100,0%
		% em Forma de acesso	19,7%	23,5%	10,0%	22,2%
	Ipanguaçu	Contagem	19	69	5	93
		% em <i>campus</i> que estudou	20,4%	74,2%	5,4%	100,0%
		% em Forma de acesso	28,8%	30,0%	50,0%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	23	57	2	82
		% em <i>campus</i> que estudou	28,0%	69,5%	2,4%	100,0%
		% em Forma de acesso	34,8%	24,8%	20,0%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	11	50	2	63
		% em <i>campus</i> que estudou	17,5%	79,4%	3,2%	100,0%
		% em Forma de acesso	16,7%	21,7%	20,0%	20,6%
Total	Contagem	66	230	10	306	
	% em <i>campus</i> que estudou	21,6%	75,2%	3,3%	100,0%	
	% em Forma de acesso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Imagina-se que isso se deva à dupla oportunidade de ingresso que eles possuem, ou seja, os dois processos seletivos em que podem participar. Porém, um fato que chama ainda mais atenção é que os alunos que mais fazem uso do sistema de cotas são do *Campus* Natal-Central com 28%, justamente aquele que possui alunos com maior renda, apresenta a menor quantidade de pretos e pardos e a origem escolar dos discentes é de certa forma equilibrada. Como forma de validar o que estamos apresentando, a Tabela 55 traz os dados reais da amostra colhida dos 900 alunos, a partir da Secretaria Acadêmica do Instituto.

Tabela 55: Forma de ingresso por *campus* [Dados Reais]

		Formas de Ingresso				Total	
		Não informado	Outros ¹⁰⁷	Lista Geral	Cotas		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	42	3	99	60	204
		% em <i>Campus</i>	20,6%	1,5%	48,5%	29,4%	100,0%
		% em Forma Ingresso	35,3%	12,0%	22,7%	18,8%	22,7%
	Ipanguaçu	Contagem	1	18	110	108	237
		% em <i>Campus</i>	0,4%	7,6%	46,4%	45,6%	100,0%
		% em Forma Ingresso	0,8%	72,0%	25,2%	33,9%	26,3%
	Natal-Central	Contagem	39	1	153	114	307
		% em <i>Campus</i>	12,7%	0,3%	49,8%	37,1%	100,0%
		% em Forma Ingresso	32,8%	4,0%	35,0%	35,7%	34,1%
	Natal-Zona Norte	Contagem	37	3	75	37	152
		% em <i>Campus</i>	24,3%	2,0%	49,3%	24,3%	100,0%
		% em Forma Ingresso	31,1%	12,0%	17,2%	11,6%	16,9%
Total	Contagem	119	25	437	319	900	
	% em <i>Campus</i>	13,2%	2,8%	48,6%	35,4%	100,0%	
	% em Forma Ingresso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Sistema Acadêmico da instituição.

A partir da Figura 65, pode-se perceber que os indicadores reais confirmam que os alunos entram mais a partir da lista geral do que pelas cotas.

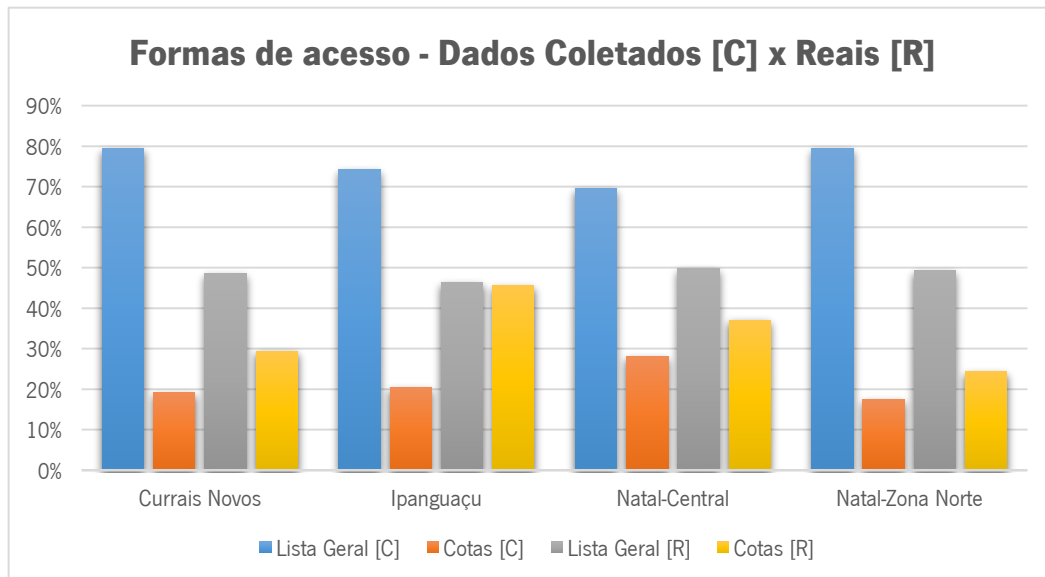


Figura 65: Comparativo entre os dados coletados e os reais quanto à forma de acesso dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰⁷ Os campos Transferência de Curso, Transferência de Instituição, Transferência Interna, Vindo de Transferência e Ex-Ofício foram condensados em Outros.

A fim de especificar a forma de seleção da instituição, abaixo segue o excerto do último edital (Edital nº10, publicado em 10 de março de 2015) publicado para os alunos do PROITEC, aqueles alunos que estudaram exclusivamente em escolas públicas e, por isso, possuem direito à utilização das cotas. No seu item 47,

47. Para fins de ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada do IFRN, os alunos participantes do PROITEC concorrerão a um percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas disponibilizadas para essa modalidade de ensino, em cumprimento ao que determina a Resolução nº 04, de 11, de agosto de 2004, do Conselho Diretor do IFRN, e as políticas afirmativas estabelecidas por força da Lei nº 12.711, do Decreto Nº. 7.824, da Presidência da República, e da Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação. Dentre essa percentagem de vagas e de acordo com a legislação citada neste item:

47.1. Metade das vagas destinadas ao que dispõe o item 47 deste Edital, por curso e turno, será reservada aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, nos termos do Art. 2º da Portaria Normativa nº 18, do Ministério da Educação, de 11 de outubro de 2012;

47.2. Serão reservadas 57,8% (cinquenta e sete vírgula oito por cento) das vagas, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

47.2.1 O percentual de que trata o item 47.2 refere-se à soma da população de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do Rio Grande do Norte, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conforme estipulado pelo inciso II do Art. 2º do Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012 (IFRN, 2015c).

Em resumo, o edital expõe que 50% das vagas do processo seletivo são reservadas aos alunos oriundos de escola pública. Desses 50%, metade das vagas são reservadas para aqueles cuja renda familiar bruta seja de até 1,5 salários mínimos, além de existir uma percentagem voltada para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, segundo o último censo do IBGE, correspondem a 57,8% da população do estado do Rio Grande do Norte (BRASIL, 2015n). Além do mais, a partir dessa caracterização percebeu-se que os alunos inquiridos são formados, em sua maioria, por jovens, solteiros, sem filhos e provenientes de escolas públicas, que ingressam na instituição a partir da lista geral, ou seja, aquela em que concorrem alunos que não possuem qualquer tipo de segmentação, seja pelas cotas das escolas públicas, seja por renda familiar, ou ainda, por raça.

No que se refere a condição perante o trabalho destes alunos inquiridos, verificamos que a maioria ainda não trabalha (65,4%), quase 20% trabalham na área de sua formação, enquanto que 14,7% é em uma área diversa. Assim, de acordo com a questão aberta em que foi perguntado “Qual profissão você exerce atualmente?”, percebe-se que seis ex-estudantes estão trabalhando como

técnicos de informática no próprio IFRN, além de outros egressos terem sido aprovados em concursos públicos diversos (federal, estadual e municipal), outros, ainda, estarem a fazer intercâmbios, alguns terem abertos empresas, serem funcionários de bancos e muitos ainda estarem estudando ou fazendo estágios.

Muito embora se tratem de jovens e da maioria ainda não trabalhar, percebeu-se um crescimento sobre a renda familiar desses indivíduos. Ao comparar essa renda de acordo com o salário mínimo (s/m) do período em que eles entraram na instituição (Tabela 56)¹⁰⁸, isto é, os dados reais, com a condição financeira atual, onde o salário mínimo é de R\$ 788,00 (2015), percebe-se, a partir da Tabela 56, que houve uma melhora na renda de suas famílias.

Tabela 56: Renda familiar dos alunos no ato da matrícula na instituição [Dados Reais]

		Até 1 s/m	Entre 1 e 2 s/m	Entre 2 e 3 s/m	Entre 3 e 5 s/m	Mais de 5 s/m	Não informado ¹⁰⁹	Total	
Campus	Currais Novos	Contagem	21	19	23	17	8	116	204
		% em <i>campus</i>	10,3%	9,3%	11,3%	8,3%	3,9%	56,9%	100,0%
		% em Renda familiar	16,2%	11,3%	14,2%	13,7%	8,1%	53,5%	22,7%
	Ipanguaçu	Contagem	63	58	57	35	20	74	307
		% em <i>campus</i>	20,5%	18,9%	18,6%	11,4%	6,5%	24,1%	100,0%
		% em Renda familiar	48,5%	34,5%	35,2%	28,2%	20,2%	34,1%	34,1%
	Natal- Central	Contagem	28	53	43	35	52	26	237
		% em <i>campus</i>	11,8%	22,4%	18,1%	14,8%	21,9%	11,0%	100,0%
		% em Renda familiar	21,5%	31,5%	26,5%	28,2%	52,5%	12,0%	26,3%
	Natal-Zona Norte	Contagem	18	38	39	37	19	1	152
		% em <i>campus</i>	11,8%	25,0%	25,7%	24,3%	12,5%	0,7%	100,0%
		% em Renda familiar	13,8%	22,6%	24,1%	29,8%	19,2%	0,5%	16,9%
Total	Contagem	130	168	162	124	99	217	900	
	% em <i>campus</i>	14,4%	18,7%	18,0%	13,8%	11,0%	24,1%	100,0%	
	% em Renda familiar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborado a partir do Sistema Acadêmico do IFRN.

¹⁰⁸ Esses dados foram informados pelos próprios alunos no ato da matrícula e retirados do Sistema Acadêmico da instituição para composição desta pesquisa. Em 2007 o salário mínimo era de R\$ 380,00 (Lei nº 11.498/2007), em 2008 de R\$ 415,00 (Lei nº 11.709/2008b), em 2009 de R\$ 465,00 (Lei nº 11.944/2009), em 2010 de R\$ 510,00 (Lei nº 12.255/2010), em 2011 de R\$ 545,00 (Lei nº 12.382/2011), em 2012 de R\$ 622,00 (Decreto nº 7.655/2011), em 2013 de R\$678,00 (Decreto nº 7.872/2012b), em 2014 de R\$ 724,00 (Decreto nº 8.166 /2013) e em 2015 de R\$ 788,00 (Decreto nº 8.381/2014b).

¹⁰⁹ Chamamos atenção para essa coluna “Não informado”, especialmente quanto aos dados do *Campus* Currais Novos, onde dos 204 alunos, mais de 50% não possuíam dados coletados pela Secretaria Acadêmica. Assim como essa ausência, também registramos poucos e-mails cadastrados, nomeadamente para as primeiras turmas (2007 e 2008). Denota-se assim, que no momento da instalação desses *campi* pode ter havido uma possível falha no setor que possuía essa responsabilidade.

A partir desta tabela e da Figura 66, pode-se perceber que o *campus* que possui alunos com maior renda familiar (mais de 5 s/m) é o Natal-Central (21,9%), seguido de Natal-Zona Norte (12,5%), Ipangaçu (6,5%) e Currais Novos (3,9%), respectivamente. Por sua vez, de forma inversa, aquele *campus* que possui mais alunos com menor renda familiar (até 1 s/m) é Ipangaçu com 20,5%, seguido dos dois *campi* de Natal com 11,8% e Currais Novos com 10,3%.

Tabela 57: Renda familiar após conclusão do curso

		Até 1 s/m	Entre 1 e 2 s/m	Entre 2 e 3 s/m	Entre 3 e 5 s/m	Mais de 5 s/m	Total	
Campus	Currais Novos	Contagem	10	14	15	16	13	68
		% em <i>campus</i> que estudou	14,7%	20,6%	22,1%	23,5%	19,1%	100,0%
		% em Renda familiar	32,3%	17,5%	18,5%	26,7%	24,1%	22,2%
	Ipangaçu	Contagem	12	35	25	11	10	93
		% em <i>campus</i> que estudou	12,9%	37,6%	26,9%	11,8%	10,8%	100,0%
		% em Renda familiar	38,7%	43,8%	30,9%	18,3%	18,5%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	4	14	20	19	25	82
		% em <i>campus</i> que estudou	4,9%	17,1%	24,4%	23,2%	30,5%	100,0%
		% em Renda familiar	12,9%	17,5%	24,7%	31,7%	46,3%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	5	17	21	14	6	63
		% em <i>campus</i> que estudou	7,9%	27,0%	33,3%	22,2%	9,5%	100,0%
		% em Renda familiar	16,1%	21,3%	25,9%	23,3%	11,1%	20,6%
Total	Contagem	31	80	81	60	54	306	
	% em <i>campus</i> que estudou	10,1%	26,1%	26,5%	19,6%	17,6%	100,0%	
	% em Renda familiar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

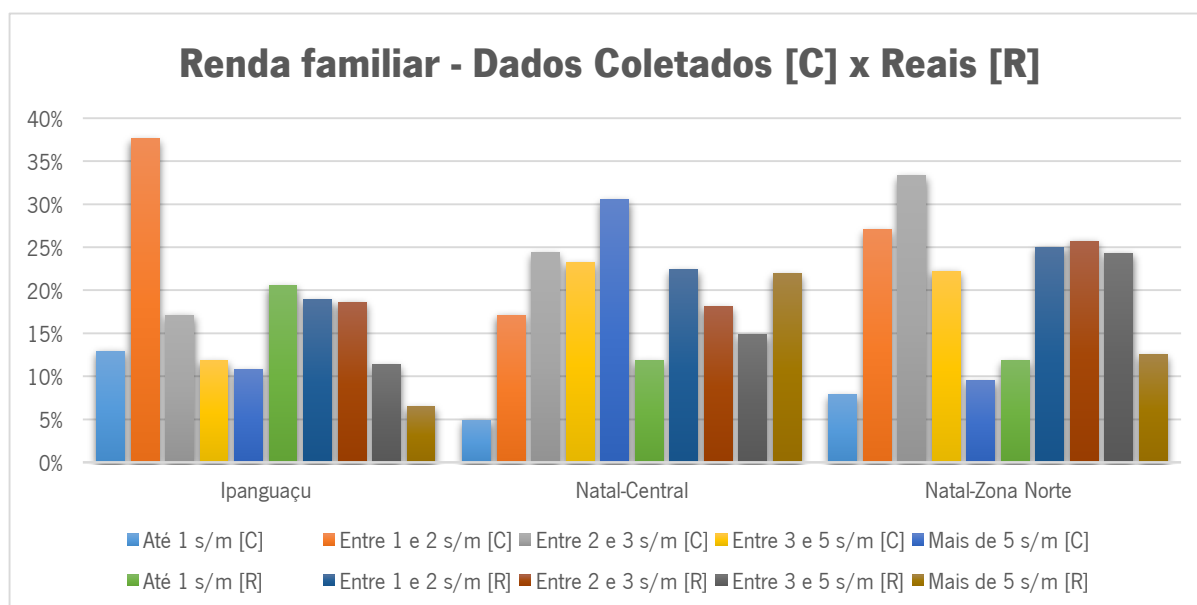


Figura 66: Comparativo entre os dados coletados e os reais quanto à renda familiar dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

O resultado demonstra que as famílias dos alunos pertencente aos *campi* mais próximos da capital, por ter uma maior oferta de emprego, tendem a apresentar maior renda, o que pode ser percebido também, e de forma inversa, a partir do *Campus* Ipanguaçu, que se encontra distante 214Km da capital e foi instalado numa zona rural.

O *Campus* de Currais Novos foi excluído da Figura 66 e do debate por haver um excesso de dados não informados na tabela que trata dos dados reais, o que dificulta a fidedignidade desta análise. Apesar disso, ao se levar em consideração os demais *campi*, é possível perceber que, ao fazer o comparativo entre as duas fontes, há um equilíbrio entre o que foi coletado e o que já havia cadastrado no IFRN. Pode-se verificar isso claramente no caso de Ipanguaçu e Natal-Zona Norte que possuem, respectivamente, como mais frequentes rendas “entre 1 e 2 s/m” e “entre 2 e 3 s/m”, bem como o ínfimo em “mais de 5 s/m” e “até 1 s/m”. No caso do *Campus* Natal-Central, o valor mínimo da renda coincide tanto nos dados reais como nos coletados em “até 1 s/m”, mas no que se refere à classe de renda mais frequente, há praticamente um empate entre “mais de 5 s/m” e “entre 1 e 2 s/m” no caso dos dados reais, enquanto que no coletado o ápice encontra-se em “mais de 5 s/m”.

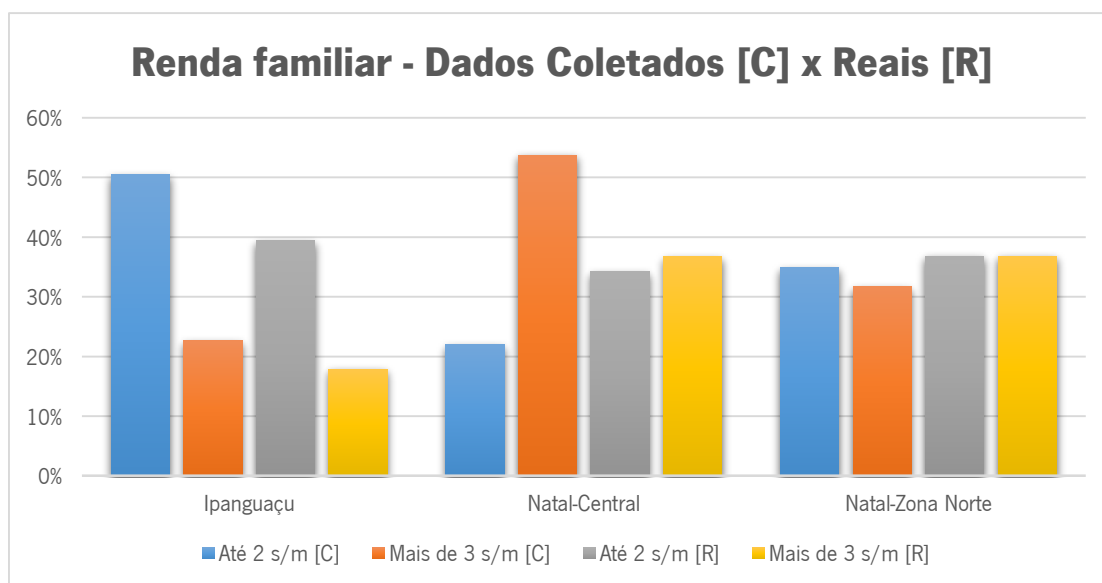


Figura 67: Divisão em grupos sociais de acordo com a renda
Fonte: Elaboração própria.

Foi possível também perceber alguns contrastes entre as faixas de renda distribuídas, o que acaba por dividir os alunos em grupos diferentes, como é o caso de Natal-Central e Natal-Zona Norte,

que apresentam os alunos mais abastados, isto é, com renda familiar superior a 5 salários mínimo. No caso da Zona Norte, esse quadro demonstra-se bem equilibrado com, aproximadamente, 35% dos alunos pertencentes aos mais ricos e 35% aos mais pobres.

A fim de compreender essa divisão em grupos sociais distintos foi feito um novo filtro, partindo-se da média entre os valores apresentados a partir dos dados coletados e dos dados reais, o que deu origem à Figura 68. Observa-se um equilíbrio, em termos de rendas, na Zona Norte, mas estas ainda se encontra algo discrepantes no *Campus* Natal-Central, ao passo que, de forma inversa, em Ipanguaçu, se verifica uma maior prevalência de rendas mais baixas.

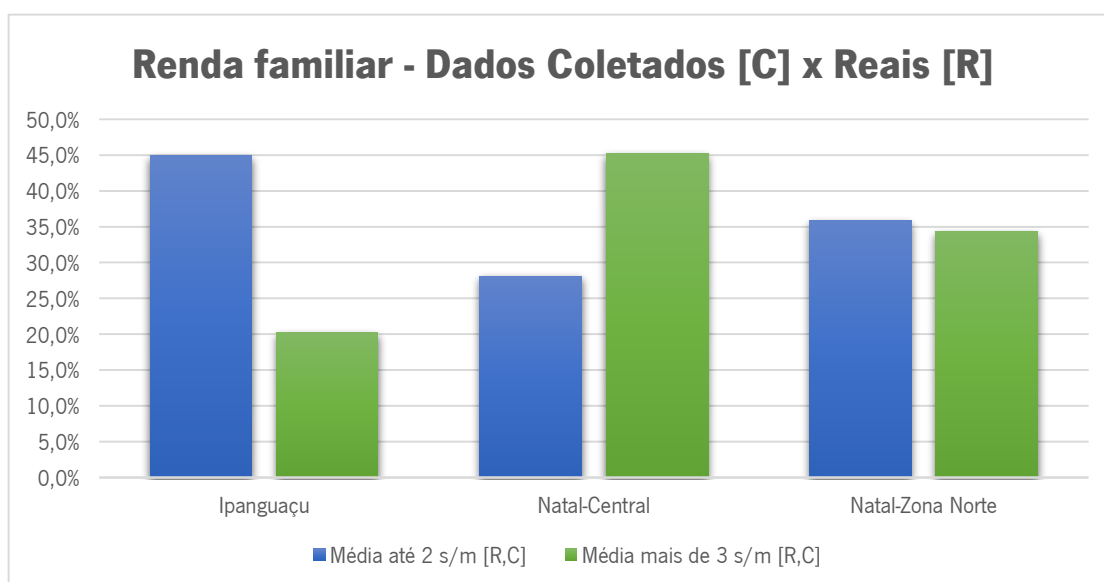


Figura 68: Valor médio entre as fontes de dados analisadas
Fonte: Elaboração própria.

Assim, além do que já foi exposto, as tabelas também permitem deduzir que após a conclusão do curso esses alunos podem ter contribuído, mas não necessariamente, de alguma forma para aumentar a renda de suas famílias. Esta explicação, em parte, pode ser encontrada no número de alunos que se encontram empregados (35% aproximadamente), não obstante a conjuntura econômica do Brasil também ter permitido, na altura, uma melhoria substancial das condições socioeconômicas das famílias. O cruzamento da renda familiar auferida com a questão se os egressos trabalhavam ou não, permitiu, pela análise da Figura 69 e da Tabela 58, inferir que os alunos da capital (Natal-Central e Natal-Zona Norte) foram os que apresentavam os maiores índices de empregabilidade, relacionada com sua área de formação. Por sua vez, Ipanguaçu, o *campus* rural, apresenta o maior índice de

desemprego (superior a 30%), bem como é quem tem menos alunos empregados na área do curso, seguido bem de perto por Currais Novos.

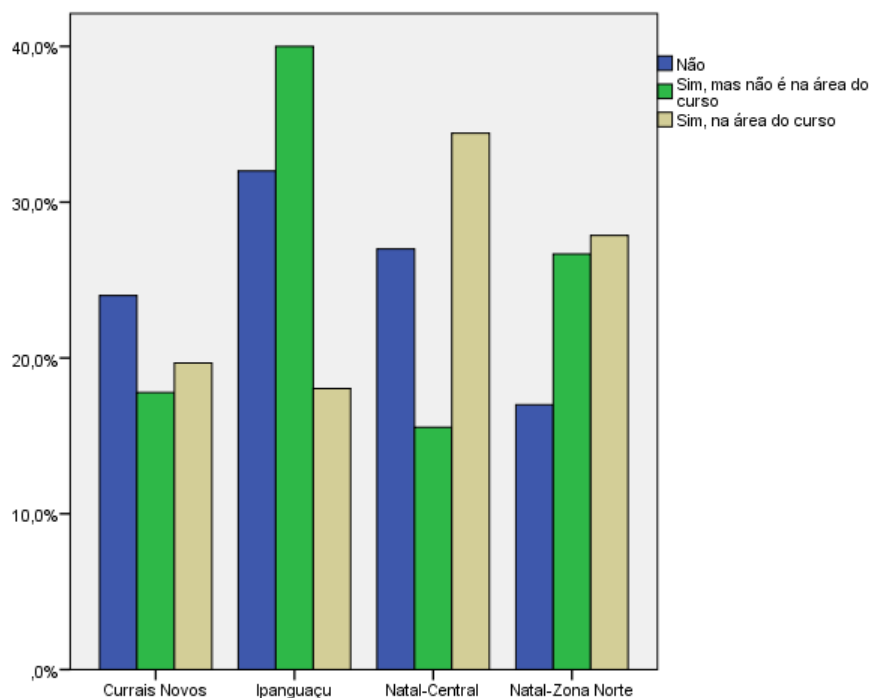


Figura 69: Percentagem de alunos, distribuído por *campus*, que trabalham
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Tabela 58: Cruzamento das variáveis Renda Familiar e Trabalho

		Renda Familiar					Total	
		Até 1 s/m	Entre 1 e 2 s/m	Entre 2 e 3 s/m	Entre 3 e 5 s/m	Mais de 5 s/m		
Trabalha?	Não	Contagem	17	59	53	36	35	200
		% em Trabalha?	8,5%	29,5%	26,5%	18,0%	17,5%	100,0%
		% em Renda familiar	54,8%	73,8%	65,4%	60,0%	64,8%	65,4%
	Sim, mas não é na área do curso	Contagem	6	9	15	9	6	45
		% em Trabalha?	13,3%	20,0%	33,3%	20,0%	13,3%	100,0%
		% em Renda familiar	19,4%	11,3%	18,5%	15,0%	11,1%	14,7%
	Sim, na área do curso	Contagem	8	12	13	15	13	61
		% em Trabalha?	13,1%	19,7%	21,3%	24,6%	21,3%	100,0%
		% em Renda familiar	25,8%	15,0%	16,0%	25,0%	24,1%	19,9%
	Total	Contagem	31	80	81	60	54	306
		% em Trabalha?	10,1%	26,1%	26,5%	19,6%	17,6%	100,0%
		% em Renda familiar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Após isto, foi efetuado o cruzamento proposto na Tabela 57 e filtraram-se apenas os que trabalham e os que não trabalham, tendo daí resultado na Figura 70. Nota-se, assim, que praticamente em todos os casos a exceção é para a renda “Entre 1 e 2 s/m”, o fato de o aluno trabalhar parece ter impulsionado o rendimento de sua família, visto que mesmo havendo proporcionalmente menos alunos nessa condição, há mais ocorrências de quem trabalha com maior ou igual renda a quem não é empregado, do que o inverso.

Os *campi* da capital apresentam um paradoxo quanto a esses índices, visto que enquanto que o *Campus* Natal-Zona Norte ostenta a menor percentagem de alunos que não trabalham, no Natal-Central verifica-se o segundo maior percentual de alunos desempregados. Cabe aqui uma reflexão do porquê desse fato. Sendo a Zona Norte de Natal uma região altamente populosa e os seus alunos pertencerem a famílias com condições sócio econômicas mais baixas que os alunos do Natal-Central, é provável que os alunos da Zona Norte precisem entrar mais cedo no mercado de trabalho, ao contrário dos conjênures da região central que, possuem, como vimos, um estatuto socioeconômico mais elevado. Em um recente estudo publicado no jornal O Globo, Daniel Lima (2015) afirma que há uma relação direta entre a renda e o rendimento obtido no ENEM e segundo ele “[...] quanto mais rica a família do aluno, a tendência é que sua nota seja mais alta”. Especialmente no caso do Rio Grande do Norte, o articulista aponta para uma diferença de 42% entre a nota média dos alunos de menor e maior renda.

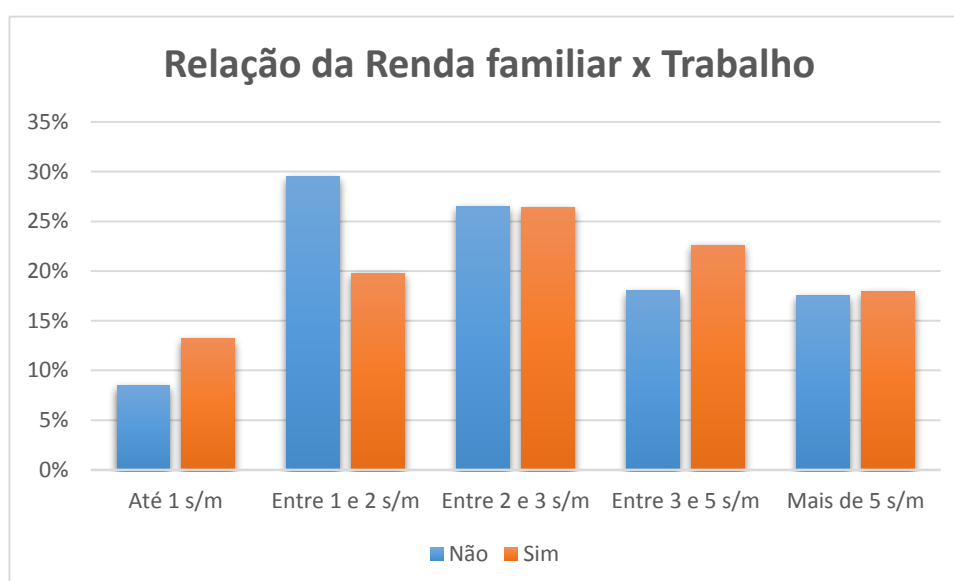


Figura 70: Relação entre as variáveis Renda e Trabalho
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Pelo exposto, pode-se deduzir que há possibilidade de que enquanto estes se dedicam aos estudos interinamente até ingressar no Ensino Superior, aqueles se veem obrigados a procurar um emprego para viabilizar uma maior renda a sua família. A partir desta análise e do objetivo inicial da expansão da Rede Federal que, como já foi dito em capítulos passados, é de capacitar a mão de obra do interior para que essas regiões se desenvolvam, denota-se que no caso dos dois *campi* do interior (Ipanguaçu e Currais Novos) essa política ainda precisa ser mais eficaz e consistente, visto que, tratando-se do curso de informática, é onde existem menos alunos empregados na área do curso, apesar de estarem devidamente especializados. No que se refere ao *Campus* Ipanguaçu um dado curioso: é o que possui mais alunos empregados fora da área de formação (40%) e, assim, pode-se concluir que ou a demanda da região ainda não absorve esses profissionais, ou o curso foi mal projetado para os interesses dos estudantes daquela região, tipicamente agrícola. Estamos em crer que o debate sobre o acesso à escolarização e a conseqüente democratização ultrapassa largamente as meras questões de adaptabilidade das formações às supostas necessidades do mercado de trabalho. Porventura, um estudo longitudinal poderá, um dia, vir a compreender o efeito das formações destes estudantes do IFRN na consecussão de percursos bem sucedidos no mercado de trabalho e no eventual desenvolvimento das comunidades locais onde eles vierem estar inseridos.

Por sua vez, o *Campus* Natal-Zona Norte além de apresentar uma das mais altas taxas de alunos empregados na área do curso, também possui a segunda maior quantidade de empregos fora da área do curso, isto é, assim como Ipanguaçu, poder-se-ia questionar se o curso de informática não estaria mal projetado, seja pela demanda de alunos, seja pela oferta de emprego pelo mercado de trabalho da região? De acordo com um dos egressos, apesar da organização e estrutura ser praticamente a mesma em todos os *campi*, “[...] os cursos não são condizentes com a realidade do mercado local e há saturação de profissionais na mesma área” (Egresso 214, *Campus* Ipanguaçu). Essa opção, aqui levantada, traz à tona a reflexão sobre a adaptação da escola ao mercado de trabalho, ou seria o contrário? Importante referir que, do ponto de vista geográfico e técnico, os discentes da região norte da cidade têm a mesma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho da região central e, por isso, concorrem diretamente com os alunos do *Campus* Natal-Central pelas mesmas vagas de trabalho.

A respeito dessa relação escola *versus* mercado de trabalho, há vários autores que discorrem sobre essa questão de ajustamento entre ambos como, por exemplo, Luiz Heron (1998) e Licínio Lima

(2007, 2012a). A partir destes trabalhos, mas especialmente quanto a metáfora utilizada por Lima (2007), percebemos que o sistema educativo, enquanto produto proveniente das políticas governamentais, se encontra sujeito a variáveis históricas, políticas e sociais que podem influenciar a construção da educação ao longo da vida.

Ao analisar os *Campus* Ipanguaçu e Natal-Zona Norte, que possuem alunos empregados fora da área de formação, percebe-se que o curso de informática parece ser uma tentativa de aproximação da mão direita do artista, aquela que tem como característica a destreza alcançada a partir do treinamento, cujo objetivo seria “[...] se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade. [...] subordinados à *empregabilidade e à performatividade competitiva*” (LIMA, 2007, p. 8-9, grifo do autor). Nesse sentido, é feita uma crítica à tecnicidade da mão direita em detrimento da criatividade que, metaforicamente, poderia ser proporcionada pela mão esquerda, no nosso caso específico, “[...] o aprofundamento da democracia, dos direitos humanos e da justiça social [...]” (LIMA, 2007, p. 9). A partir desses dois fundamentos é possível imaginar uma educação híbrida, partindo-se do pressuposto de que o sujeito conseguirá ser crítico e criativo na ultrapassagem dos ditames do mercado de trabalho. De fato, uma “educação ambidestra” não fecharia o estudante nas lógicas de um ajustamento economicista, mas dotá-lo-ia de uma visão mais abrangente das possibilidades enquanto cidadão ativo.

Sobre esse aspecto de adequação do foco tecnológico à região de implantação do *campus*, o Capítulo VII trará a visão dos gestores e professores que participaram do processo de idealização e implementação dessas novas unidades do IFRN. Assim, a partir de então poder-se-á ter uma mais ampla perspectiva sobre os processos de desenvolvimento desses *campi*. Um dado revelado a partir do relatório produzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), em 2015, é que os docentes avaliados sugeriram que houvesse um maior planejamento para o aumento das ofertas de cursos nos *campi*, além de que a comissão julgou “a eficácia do planejamento estratégico” como um critério que merecesse mais atenção por apresentarem um considerável número de discordância dos respondentes (IFRN, 2015d).

3 ÓRGÃOS DE REGULAÇÃO E A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IFRN

A estrutura organizacional do IFRN é composta por conselhos e colegiados (CONSUP, CONSEPEX, Conselho escolar, Conselho de Classe, Colegiado da Diretoria Acadêmica e Colegiado de Curso), além dos documentos que buscam balizar as ações da instituição (PPP, Regimentos, PDI, PPC e Organização Didática). A partir disso, e tratando-se de formas de participação, para se ter conhecimento sobre quanto os estudantes eram e/ou se sentiam representados, foram elaboradas questões para apreender a presença dos mesmos nos conselhos e colegiados, bem como o grau de conhecimento que eles têm sobre os documentos que regulam a instituição.

O resultado, conforme Figura 71, confirma os estudos de Lima (1988), ou seja, a participação dos jovens, de uma forma geral, nesses Conselhos e Colegiados é reduzida, tendo a grande maioria (88%) não participado em nenhum deles. Aquele que apresenta a maior representatividade (5%) é o Conselho de Classe, que tem por finalidade, de acordo com Regimento Geral, contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da instituição (IFRN, 2010) e, para tanto, conta com uma formação em que

[...] é presidido pelo Diretor Acadêmico e funciona por meio de sessões correspondentes aos cursos, com a seguinte composição, para cada sessão: I. um membro da equipe técnico-pedagógica da Diretoria Acadêmica, como coordenador da sessão; II. o Coordenador do Curso; III. um professor de cada disciplina ofertada no período letivo; IV. **dois representantes discentes de cada turma**, sendo um titular e um suplente; e V. dois representantes dos pais dos discentes de cada turma, sendo um titular e um suplente, somente para os cursos técnicos de nível médio integrado regular (Ibidem, p. 6, grifo nosso).

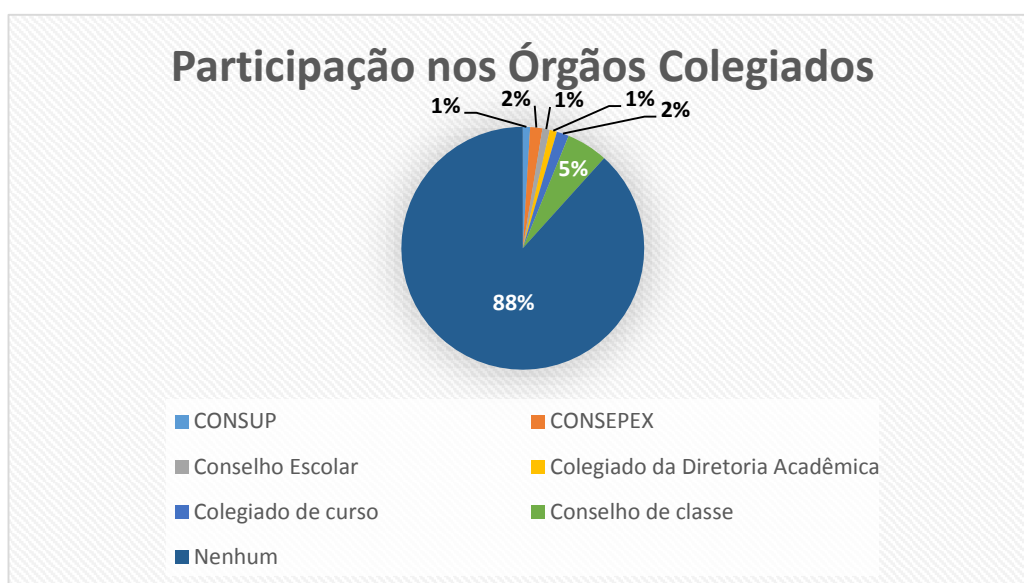


Figura 71: Participação dos alunos nos Conselhos e Colegiados
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A representatividade mais ampliada dos egressos nesse conselho deve-se, especialmente, ao fato de se tratar de um órgão que produz medidas que afetam mais diretamente os alunos e, por isso, imagina-se um interesse diferenciado por parte dos discentes, quando comparada aos demais.

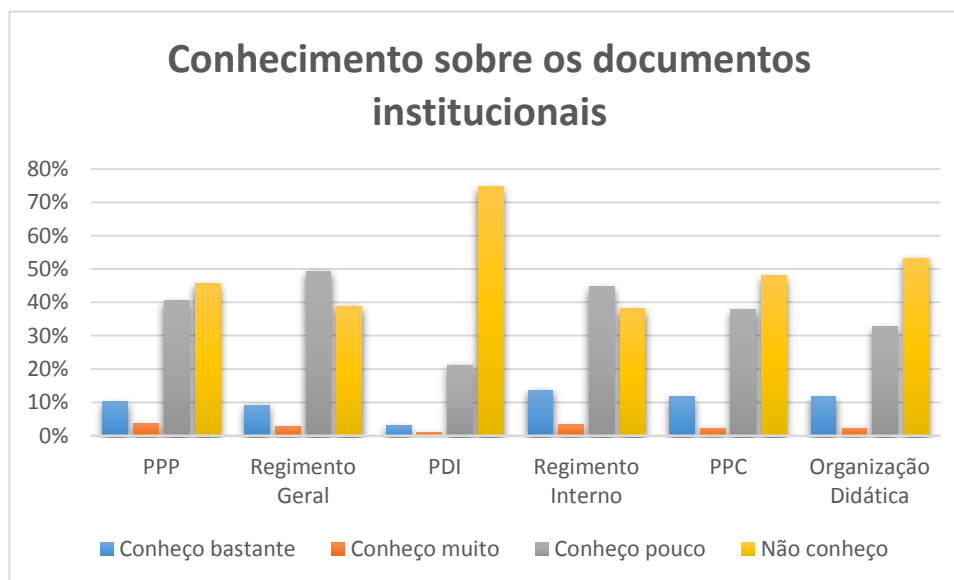


Figura 72: Conhecimento dos alunos sobre os documentos institucionais
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

De uma forma geral, a participação dos alunos pode-se dizer reduzida, visto que a classe discente tem direito a presença em praticamente todos os conselhos, mas o que se verifica na prática é a não participação da maioria. Assim, quando foram questionados se conheciam os documentos formais que dão sustentação às ações da instituição, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Geral e o Internos aos *campi*, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a Organização Didática, o resultado foi o seguinte: 54% conheciam (seja pouco, bastante ou muito), enquanto 46% não conheciam o PPP; 61% conheciam algo do Regimento Geral ou do Interno, enquanto 39% não conheciam nenhum dos dois; 25% conhecem o PDI; 52% o PPC e 47% a Organização Didática de acordo com os critério de conhecimento citado acima (pouco, bastante ou muito). Assim, pode-se afirmar que o documento que eles menos conhecem é o PDI (75%), enquanto o que mais declaram conhecer é o Regimento Geral e Interno. A Figura 72 ilustra melhor a relação dos discentes com esses documentos.

Esse é um dado que chamou atenção, em virtude de nem mesmo os servidores conhecerem o Plano de Desenvolvimento da Instituição. Segundo o relatório produzido pela CPA, relativo aos dados

de 2014, essa é uma fragilidade antiga que ainda persiste: “Aproximação entre os servidores e o PDI e o PPP” (IFRN, 2015d, p. 33). O PDI é um documento de natureza norteadora para as ações futuras da instituição, no qual foi construído com a participação democrática de todos da comunidade escolar a partir do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) da Instituição (IFRN, 2014b), designadamente,

[...] enquanto instrumento de planejamento e gestão que considera a nova identidade institucional a partir de suas raízes históricas e do atual contexto socioeconômico, este PDI oferece subsídios para uma melhor compreensão da instituição emergente no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à função social a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver, em sintonia com as demandas sociais e os arranjos produtivos locais (IFRN, 2009, p. 7).

Já quanto aos Regimentos, estes são documentos que delimitam o formato organizacional da instituição, seja em nível macro (quando envolve a organização de todos os *campi*), seja quanto a cada um dos *campi* individualmente. Este é um dado que justifica a relevância deste estudo, que tem como um dos objetivos as representações que os alunos fazem da organização, onde poucos conhecem o documento que norteia as ações dos gestores para os anos seguintes, mas a maioria conhece a infraestrutura atual da instituição e dos *campi* em que estudam. Portanto, na sequência serão apresentados como se estrutura o conhecimento desses alunos sobre os documentos.

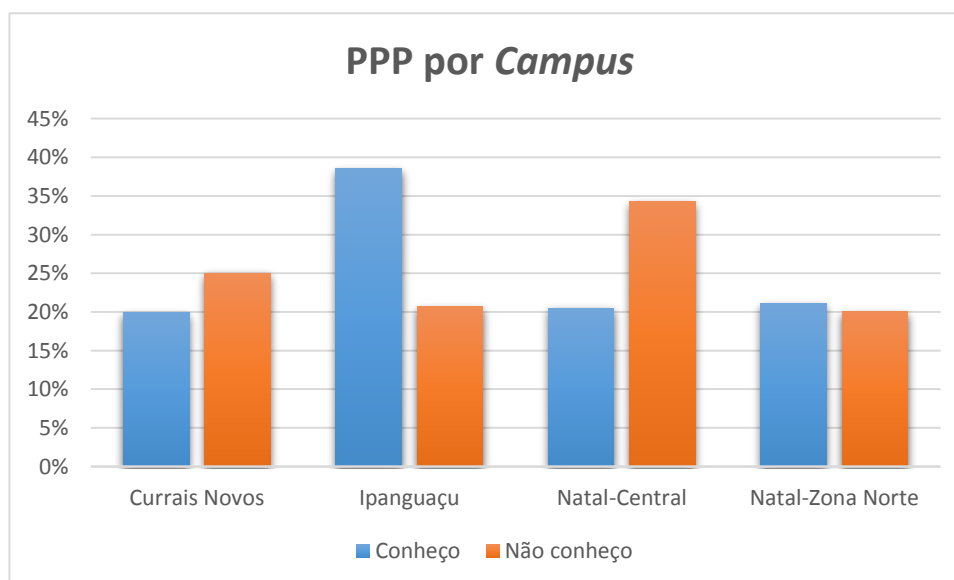


Figura 73: Conhecimento sobre o PPP por *campus*
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A amostra foi seccionada por *campus* e posteriormente por sexo para uma melhor análise das especificidades. Além disso, reduzimos a escala inicialmente estabelecida (Conheço bastante, conheço muito, conheço pouco e não conheço) em dois polos (conheço ou não conheço) e chegamos aos resultados apresentados na Figura 73.

3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O conhecimento sobre primeiro documento abordado (PPP) pode ser acompanhado a partir da Figura 73, em que dentre todos os analisados, tem no *Campus* Ipangaçu aquele em que os alunos mais dizem conhecê-lo e, de forma inversa, tem no Natal-Central os alunos que mais o desconhecem. As causas para que isso aconteça podem ser diversas como, por exemplo, a ação pedagógica deficitária, o diálogo aluno *versus* coordenação ou professor pouco consistente, o desejo e motivação para mudar sua própria realidade, a falta de divulgação das ações institucionais ou, até mesmo, as dimensões físicas do *campus* que distanciam os alunos da gestão. A seguir pode-se conferir algumas falas dos egressos que possuem indicações sobre o que foi abordado:

Acredito que o *Campus* Ipangaçu pode me ensinar e mostrar uma cultura que talvez não encontrasse no *Campus* Natal-Central. Uma cultura muito além de todos os conhecimentos de informática obtido. E no *Campus* Ipangaçu eu tive a oportunidade de estar ao lado de pessoas de mais de 10 cidades diferentes, de condições sociais diferentes, de histórias diferentes, e que dessa forma me fizeram 'pensar' diferente! (Egresso 56, *Campus* Ipangaçu).

No 4º ano fui para o IFRN *Campus* Natal-Central e não gostei por que tinham mais professores antigos e que demonstraram ser mais acomodados para desenvolver projetos e com frequência falhavam na assiduidade e compromisso de lecionar o conteúdo completo das disciplinas, já que o *campus* é grande e fica mais difícil das pedagogas e da DIATINF observarem. Também teve muita troca de professores nas disciplinas que atrapalharam o aprendizado e nos 4 anos que passei no Ensino Médio ocorreram duas greves que bagunçaram o calendário escolar e comprometeram o aprendizado da turma (Egresso 223, *Campus* Currais Novos).

[...] é muito grande e todos os setores são muito espalhados (para não dizer escondidos) (Egresso 92, *Campus* Natal-Zona Norte).

Entretanto, com o andamento deste questionário, senti que poderia ter participado mais no processo de decisões por parte da administração (como estudante). Por isso, com relação à isso, senti uma grande falta de uma divulgação. Acredito que o IFRN deveria se esforçar em se comunicar melhor com seus alunos e divulgar mais as possibilidades que estes possuem dentro da instituição (Egresso 251, *Campus* Natal-Central).

As falas exibidas acima, de alunos egressos dos quatro *campi* aqui estudados, condiz com as possíveis causas expostas no parágrafo anterior sobre a distinção de interesse entre os alunos da capital e do interior em conhecer os documentos institucionais, bem como a importância de se conviver com grupos sociais diferentes, o que acaba por proporcionar, conseqüentemente, um olhar igualmente diferenciado sobre a realidade.

Os depoimentos são iniciados, propositalmente, com os alunos dos *campi* da periferia, isto é, aqui no sentido de mais distantes, até chegar à capital, respectivamente, Ipanguaçu, Currais Novos, Natal-Zona Norte e Natal-Central. Acreditamos que quanto maior a distância melhor os atores conseguem perceber os motivos de determinados acontecimentos. Isso pode ser verificado na fala do último egresso, pertencente ao *Campus* Natal-Central, que afirma só ter percebido o quão distante estava desses documentos no decorrer do preenchimento do nosso questionário e que, se mais bem alertado, poderia ter tido a oportunidade de participar de alguns processos decisórios, mesmo como estudante.

Importante registrar também como ocorre a segmentação por gênero quanto se trata do interesse em conhecer esse tipo de documento, que diretamente está relacionado ao funcionamento da instituição na qual ele estuda, seja no escopo político das decisões, seja no pedagogismo do curso que frequentam. Portanto, a Figura 74 procura apresentar como se comportam os públicos masculino e feminino diante dessa situação.

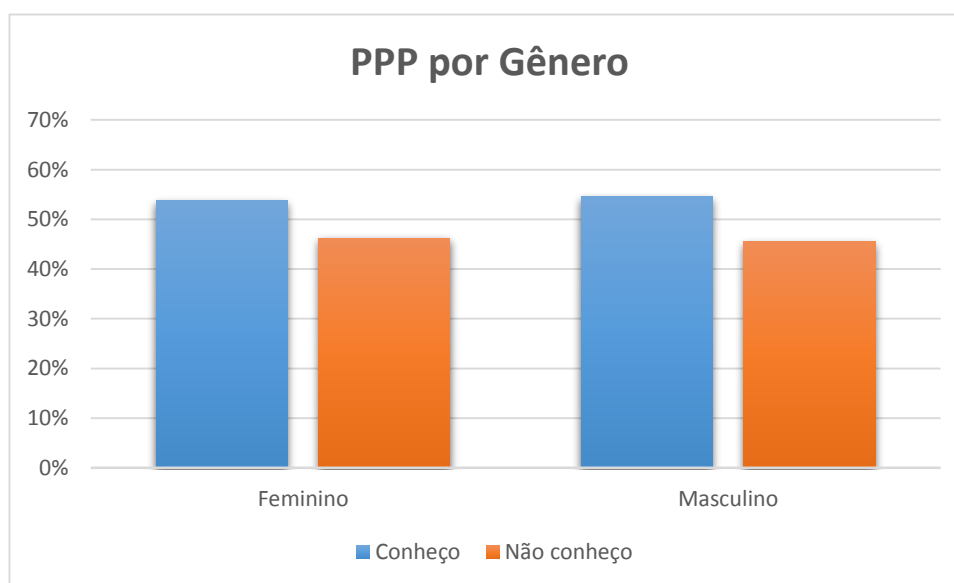


Figura 74: Percentual de conhecimento do PPP por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A leitura da Figura 74 permite deduzir que ambos os públicos conhecem em algum grau (muito, bastante ou pouco) o Projeto Político Pedagógico, havendo inclusive um certo equilíbrio entre ambos os gêneros, bem como entre o fato deles conhecerem e não conhecerem o documento, que obteve aproximadamente 55% e 45%, respectivamente.

3.2 REGIMENTO GERAL

O conhecimento acerca deste documento tem um resultado bem próximo do que foi encontrado na análise anterior (PPP), onde aparece o *Campus* de Ipanguaçu como sendo aquele em que os alunos mais o conhecem e o Natal-Central no polo oposto. A Figura 75 procura representar essa dimensão do estudo.

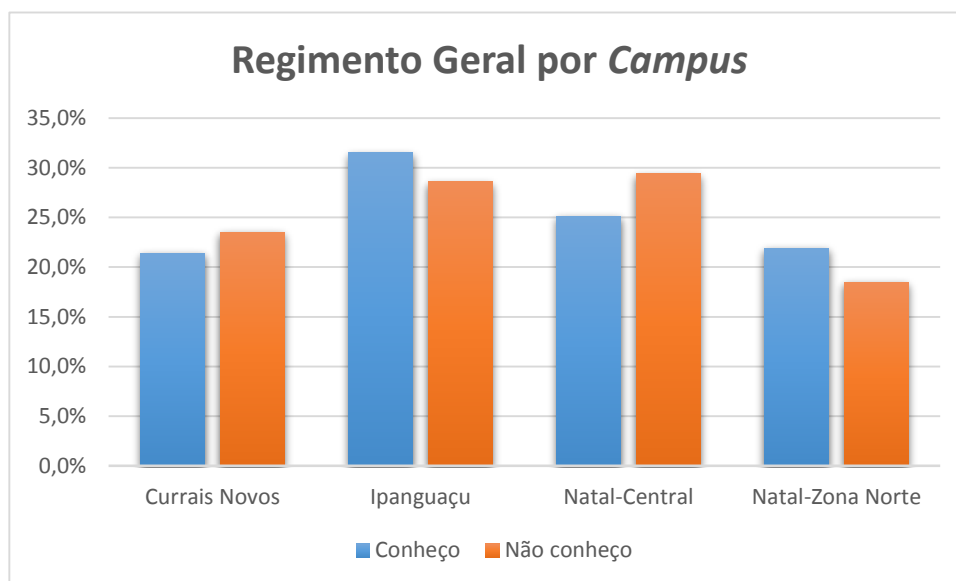


Figura 75: Conhecimento sobre o Regimento Geral por campus
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Este é mais um documento que representa um pouco da instituição vista de acordo com o modelo burocrático das organizações conforme visto no Capítulo IV. Com a transformação em Instituto Federal houve um incremento de suas normas, seja com o surgimento de novas, seja na reformulação das já existentes. Por sua vez, pode-se deduzir das respostas dos alunos, como à frente veremos, que o modo de funcionamento burocrático está presente nas representações que eles têm da instituição, demonstrando, por conseguinte, a faceta formal e oficial da organização. Por sua vez, os *campi* de

Currais Novos e Natal-Zona Norte também seguem o mesmo padrão de conhecimento quando comparado ao PPP, a diferença é que, neste caso, os alunos de ambos os *campi* conhecem um pouco mais sobre este documento em relação ao anterior, assim como se reduziu o número de alunos que desconhecem as normas do Regimento Geral.

Este documento possui as informações “[...] que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias” (IFRN, 2010, p. 3). Além disso, encontra-se explícito neste documento a organização geral da instituição, ou seja, a partir dele há a definição da composição e das competências dos seus órgãos: (i) colegiados, já visto anteriormente, (ii) os executivos (*campi* e reitoria), (iii) de assessoramento e de (iv) controle geral. Para tratar mais detalhadamente dos órgãos executivos, há os Regimento Internos que serão abordados mais adiante neste capítulo, porém, antes, vejamos como divide-se a questão do conhecimento de acordo com o público.

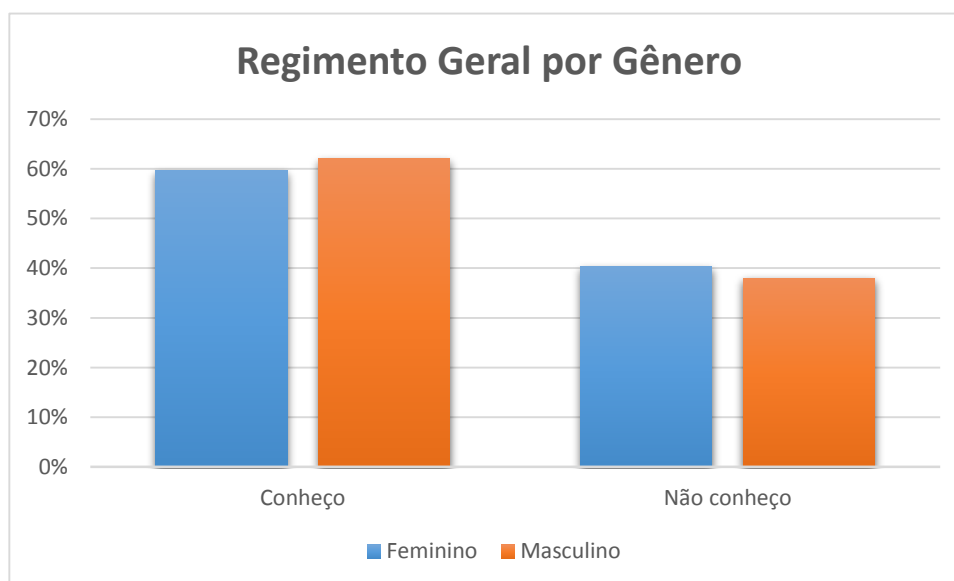


Figura 76: Percentual de conhecimento do Regimento Geral por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A Figura 76 demonstra que, de uma forma geral, os alunos egressos de ambos os sexos conhecem mais este documento do que o anterior e de forma ainda mais equilibrada do que o PPP. A tendência ronda os 60% para os que conhecem e os 40% para os que não conhecem. Aliás, o Regimento Geral, juntamente com o Regimento Interno são os documentos que eles dizem deter o

maior conhecimento dentre os analisados. A seguir vamos analisar aquelas normas que eles afirmam mais desconhecer.

3.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

Como foi dito anteriormente, o nível de conhecimento dos alunos sobre este documento é o menor entre todos os analisados. Como o próprio nome sugere, essa norma que tem sua fundamentação na LDB de 1996, no PNE que traça as metas da educação nacional para os próximos 10 anos, além dos documentos internos como, por exemplo, o PPP e a Organização Didática. Dessa forma, ao longo das suas 10 dimensões (Perfil institucional, Projeto Político Pedagógico institucional, Política de Assistência Estudantil, Organização Administrativa, Gestão de Pessoas, Infraestrutura Física e Operacional, Política de Comunicação Social, Gestão Econômico-Financeira, Planejamento Institucional Plurianual e o Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento institucional) a norma foi produzida a fim de organizar o desenvolvimento da instituição pelos próximos quatro anos (2014-2018).

Nessa concepção, é importante citar que os alunos aqui inquiridos se formaram entre 2010 e 2013 e, portanto, não tiveram a oportunidade de contribuir de forma mais efetiva para a construção deste documento, visto que a política que procura proporcionar uma maior participação democrática só foi implantada para a produção deste último documento. Segue abaixo o que diz o documento mais atual:

Visando propiciar maior participação da comunidade acadêmica, foram adotadas, também, ferramentas eletrônicas, acessíveis via Rede Mundial de Computadores, incluindo a criação de uma página oficial do PDI 2014-2018 com *link* no sítio institucional e a utilização do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFRN para receber as contribuições, além da disponibilização do correio eletrônico (IFRN, 2014b, p. 9).

Apesar do PDI elaborado para o período 2009-2014, tempo em que esses egressos ainda estavam na instituição, também com essa estratégia de participação coletiva, houve algum motivo que tornou a participação dos discentes distante do esperado. No nosso ponto de vista, em 2009 isso deveu-se a criação de um *link* que não estava vinculado às rotinas diárias dos alunos, isto é, não estava ligado ao SUAP, um sistema que os alunos atualmente acessam com uma certa frequência, o que proporciona mais liberdade para que eles exponham as suas opiniões. De acordo com o documento:

[...] devem ser feitas algumas considerações, para dar uma idéia de como aconteceu a participação coletiva. Quanto às comissões, ressalta-se que foram compostas comissões de sistematização em cada *campus* sob a coordenação do respectivo diretor geral, contando com a participação do(s) diretor(es) de educação, da equipe pedagógica, dos coordenadores/chefes de departamento de pesquisa e de extensão e representantes dos três segmentos institucionais: docentes, técnicos-administrativos e discentes, havendo, ainda, uma comissão central de sistematização, que ficou responsável pela compilação de todos os dados e pela composição do texto final (IFRN, 2009, p. 7).

O que se nota é que, apesar da tentativa de aproximar os alunos e os demais atores da instituição dessa produção coletiva, isso não aconteceu eficazmente de acordo com a opinião dos próprios discentes como pode ser visto nas figuras adiante, que representam o nível de conhecimento por *campus* e por gênero.

A partir de então, pode-se perceber na Figura 77 que, dentre os alunos dos *campi* analisados, Natal-Central e Currais Novos possuem os que apresentam menos conhecimento acerca da norma e, de forma inversa, encontram-se o *Campus* Natal-Zona Norte e Ipanguaçu, como tendo os alunos que mais conhecem sobre o documento, além da Zona Norte ser o *campus* que apresenta o maior desconhecimento (15%).

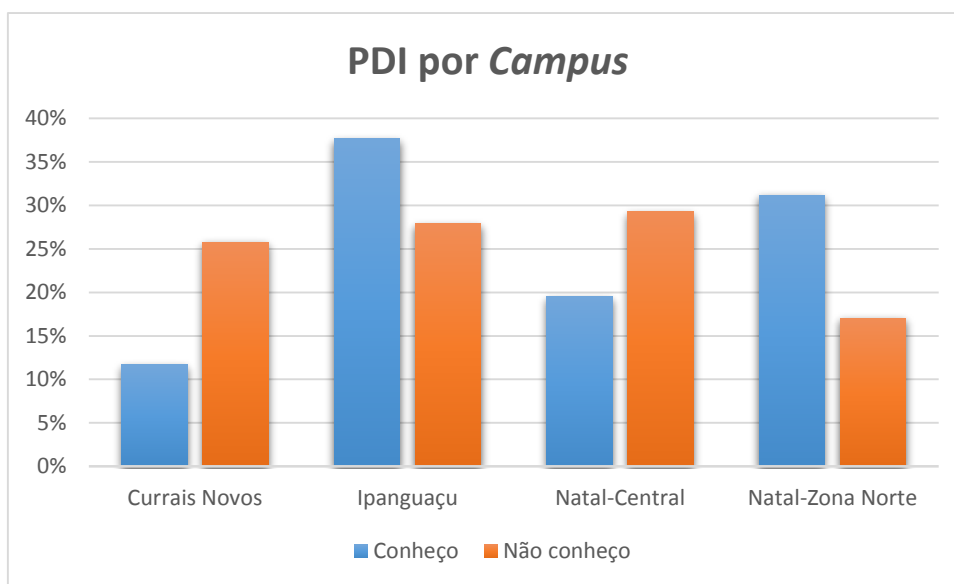


Figura 77: Percentual de conhecimento do PDI por campus
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Quando à divisão por gênero, a Figura 78 ilustra como se distribui o conhecimento do PDI por esses jovens e quando comparado aos documentos já analisados percebe-se o alto nível de desconhecimento que, apesar de haver um certo equilíbrio entre os meninos e meninas, revela que estas são um pouco mais despreocupadas em se aproximar dessa discussão quando comparadas àqueles.

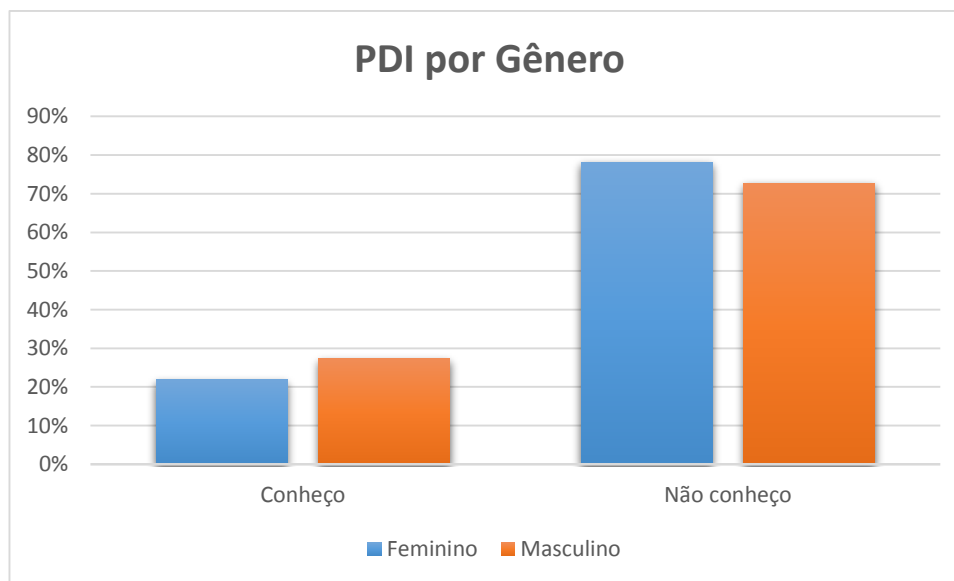


Figura 78: Percentual de conhecimento do PDI por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

3.4 REGIMENTO INTERNO

Assim como esta mesma norma de âmbito geral, o conhecimento acerca deste documento pode ser considerado como um dos mais altos. O que se percebe até agora é que à medida que a natureza da documentação vai se aproximando da realidade dos discentes, a tendência deles conhecerem vai aumentando. Como exemplo, apresentamos respectivamente os Regimentos, especialmente o interno, que tratam de questões ligadas à realidade deles e o PDI que encontram-se mais distantes deles.

O documento em questão apresenta-se como uma parte do Regimento Geral e possui as normas e disposições complementares a este e ao estatuto do IFRN, além de disciplinar e organizar o funcionamento dos *campi* (IFRN, 2011).

Dessa forma, percebe-se a partir da Figura 79 que os alunos do *Campus* Ipanguaçu são os que mais conhecem esse documento, ao contrário dos do *Campus* Natal-Central que tem os maiores valores de desconhecimento da norma. Os demais *campi* assumem um nível de conhecimento e desconhecimento similar ao que foi exposto no Regimento Geral, com a diferença que o intervalo entre esses níveis tende a ser maior.

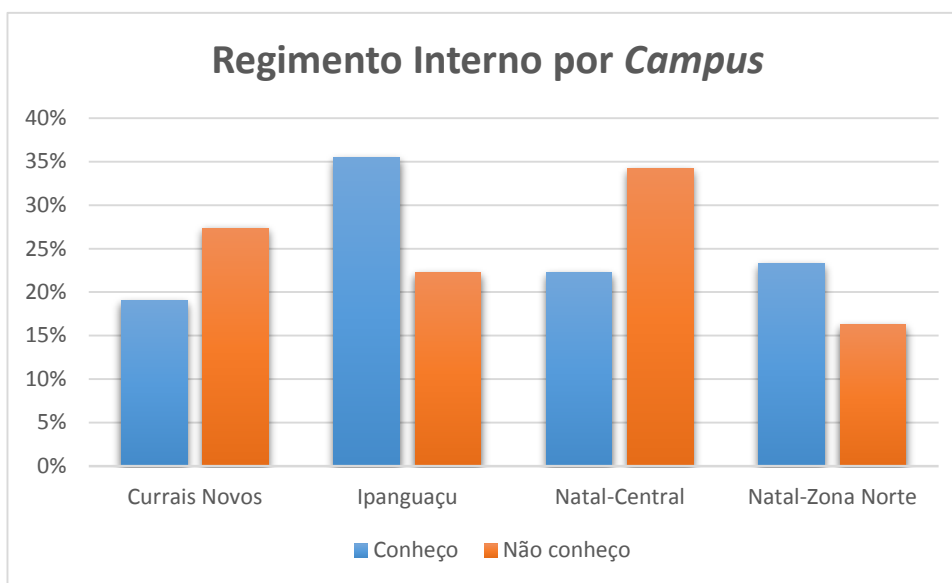


Figura 79: Percentual de conhecimento do Regimento Interno por *campus*
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

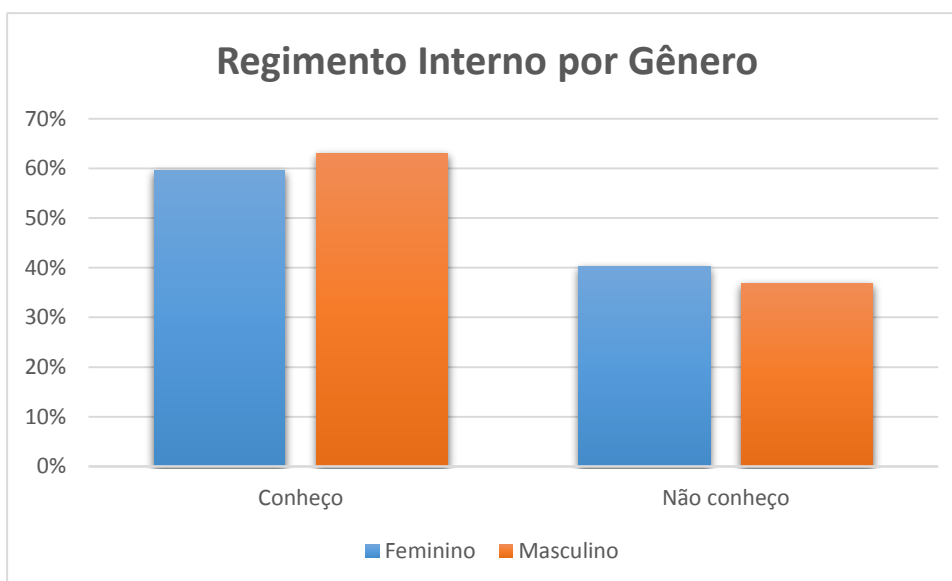


Figura 80: Percentual de conhecimento do Regimento Interno por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Ao analisar a Figura 80, que trata da distribuição do conhecimento pelo gênero dos indivíduos, infere-se que, apesar da semelhança com os dados do Regimento Geral, o documento que trata das normas internas é o que possui o maior grau de conhecimento por parte desses atores.

3.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)

Este documento que, teoricamente, é o que mais se aproxima dos alunos, pela sua natureza deveria ser aquele no qual os discentes teriam mais proximidade. Porém, o que se vê na prática não é exatamente isso. Através da Figura 81 procura-se passar esse retrato.

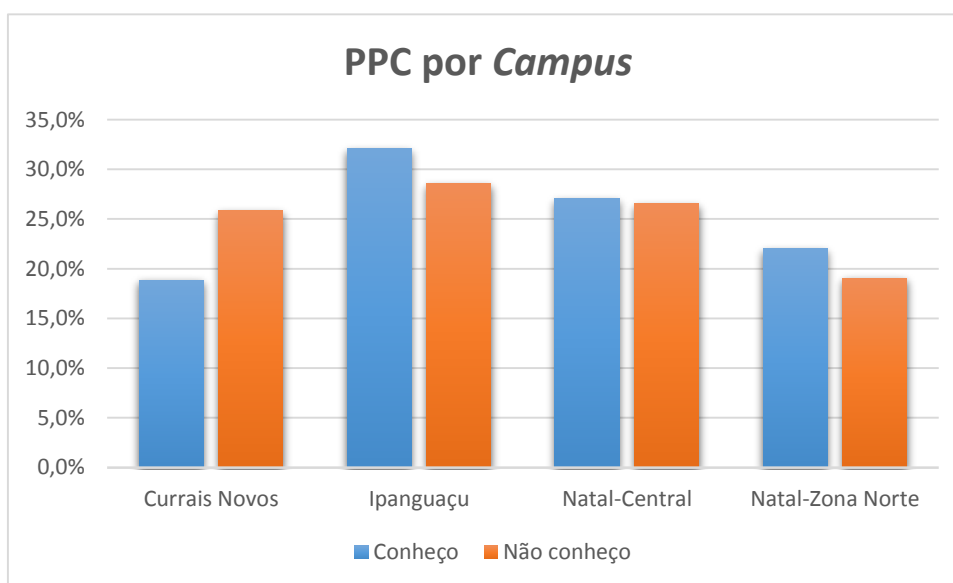


Figura 81: Percentual de conhecimento do PPC por *campus*
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Mais uma vez percebe-se que os alunos do *Campus* de Ipanguaçu demonstram-se ser detentores de um conhecimento diferenciado acerca dos documentos, não sendo uma exceção no caso do PPC visto que, assim como as outras normas, apresentam um conhecimento que gira em torno dos 32%. Porém, diferentemente dos casos anteriores, possui o maior número de alunos que desconhecem o documento, com 28% aproximadamente, enquanto que a Zona Norte apresenta o menor valor de desconhecimento, com aproximadamente 20%.

Quanto a relação entre o gênero dos alunos e o conhecimento do documento, a Figura 82 mostra que daqueles que conhecem o PPC, as meninas são maioria, ao passo que são minorias dentre aqueles que não conhecem.

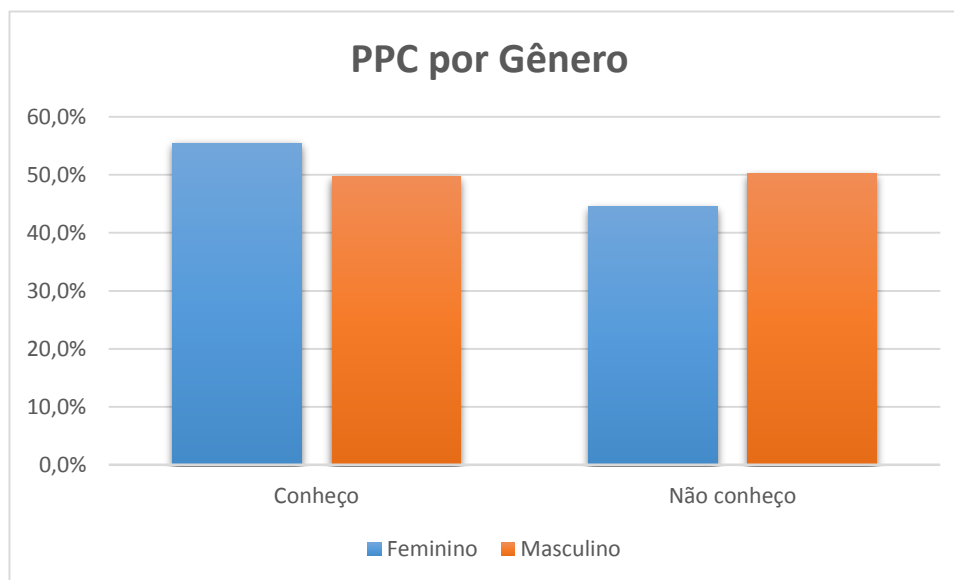


Figura 82: Percentual de conhecimento do PPC por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

3.6 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Por fim, trazemos a representatividade dos alunos quanto ao seu nível de conhecimento acerca deste documento. É um documento que descreve os princípios, as finalidades, as características e os objetivos do IFRN (IFRN, 2012, p. 8). Além disso, define como deve ser o calendário acadêmico, a estrutura curricular dos cursos de todos os níveis e modalidades ofertadas pela instituição, o acompanhamento dos egressos, do registo e do desempenho acadêmico, do aproveitamento de estudos, da prática profissional e do trabalho de conclusão de curso.

Pressupõe-se que, assim como o PPC que é mais específico para o curso do indivíduo, este documento obtivesse níveis de conhecimento mais altos do que os Regimentos, por exemplo, mas não é o que acontece. A Figura 83 ilustra essa situação.

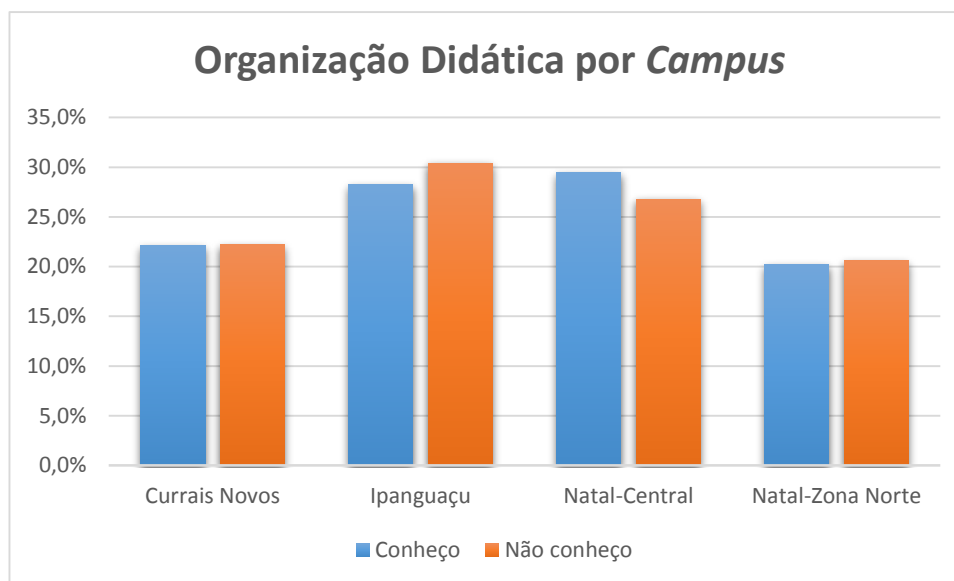


Figura 83: Percentual de conhecimento da Organização Didática por *campus*
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Da figura infere-se que, dentre os documentos analisados, este é o único em que os alunos do *Campus* Ipanguaçu ficam em 2º lugar quanto ao critério de conhecimento da norma, ficando atrás dos alunos do *Campus* Natal-Central. De forma contrária, eles destacam-se por possuir os alunos que mais desconhecem a Organização, seguidos do Natal-Central, Currais Novos e Natal-Zona Norte. Estes dois últimos apresentam valores equilibrados entre os que conhecem e que desconhecem os documentos. Pela observação da Figura 84, constata-se que o público feminino, detem um maior conhecimento.

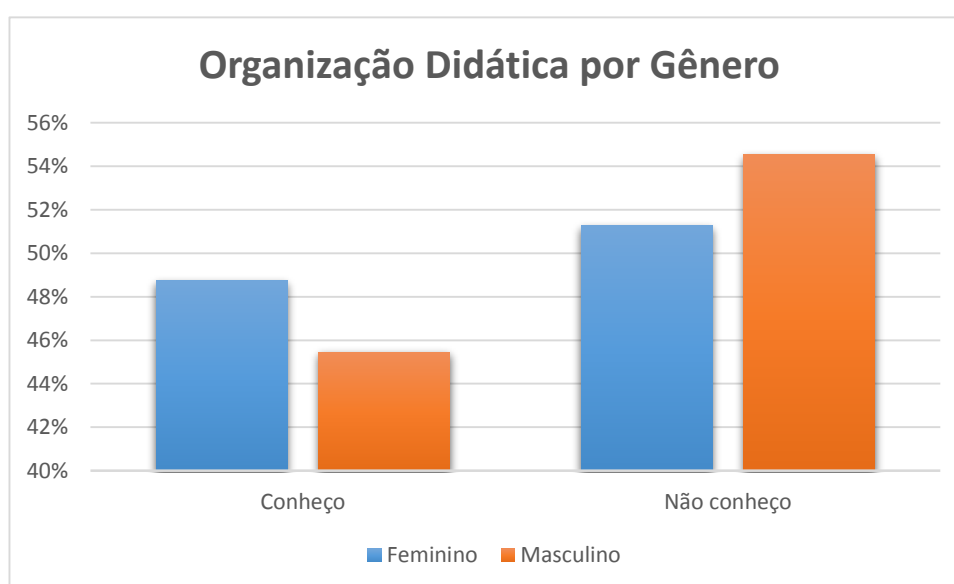


Figura 84: Percentual de conhecimento do PPC por gênero
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Porém, é o documento que as alunas menos conhecem, visto que o *score* aqui observado fica abaixo dos valores registrados nos dois anteriores documentos. Após a análise do nível de conhecimento dos alunos e das alunas dos diversos *campi*, apresentamos a Figura 85 que sintetiza o nível de conhecimento desses atores sobre essas normas.

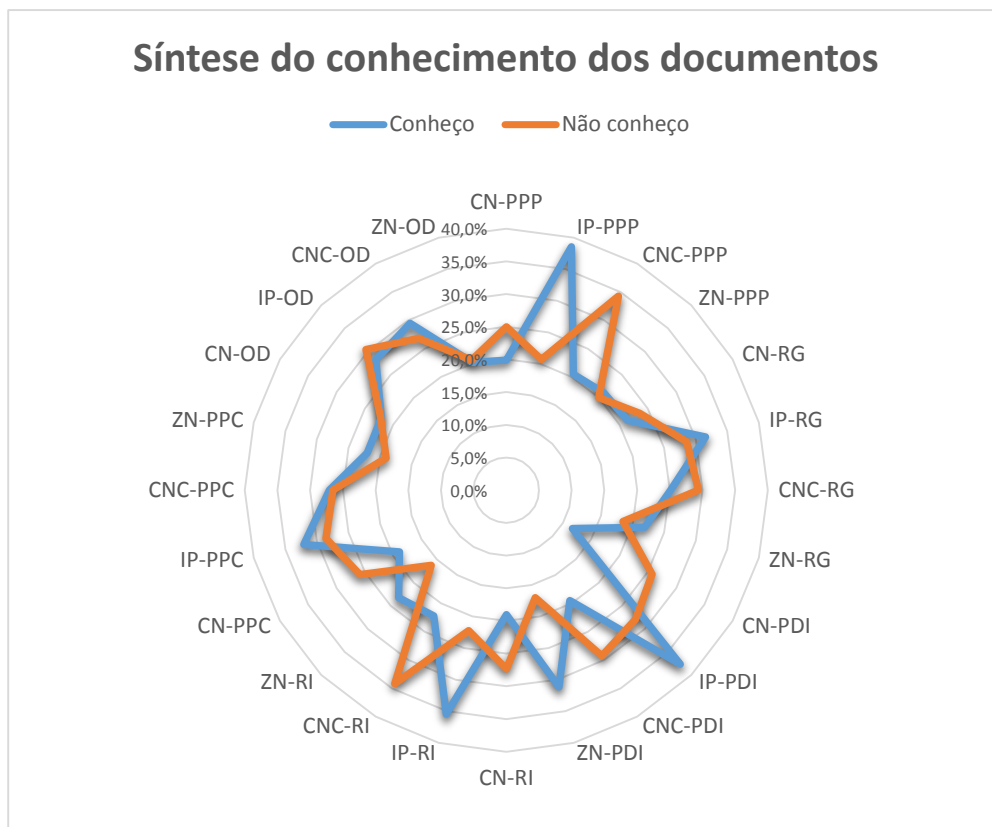


Figura 85: Síntese sobre o nível de conhecimento dos alunos em relação aos documentos do IFRN
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A partir desta figura, pode-se perceber que, de uma forma geral, os ex-discentes distribuem-se de forma equilibrada entre aqueles que conhecem e desconhecem os documentos institucionais. Em uma faixa, que se localiza mais à esquerda da figura e que gira em torno de 20% a 25%, contemplando o PPC e a Organização Didática (OD) nos quatro *campi*. Por sua vez, Ipangaçu é um *Campus* que se destaca por apresentar picos de conhecimento, em que chega próximo aos 40% para o PPP e PDI, como também de 30% para o Regimento Geral (RG), Regimento Interno (RI) e PPC. Por sua vez, o *Campus* Currais Novos evidencia um maior desconhecimento sobre os vários documentos institucionais. Mas a que fator(es) se deve esse diferencial observado na resposta dos egressos do *Campus* de Ipangaçu? Estaremos em presença de alguma especificidade identitária emergente da situação de interioridade que vivem em relação ao demais *campi* estudados? A fim de responder estas

questões, a seção abordada mais adiante, “Representação da instituição”, trará novos elementos que poderão apontar para o esclarecimento deste ponto, visto que apresentará a visão dos alunos sobre a expansão e o desenvolvimento do *campus* onde eles estudaram.

4 PROCESSO DE EXPANSÃO

Apesar do pouco conhecimento dos alunos sobre os órgãos e documentos institucionais, foi questionado aos mesmos sobre o processo de expansão, isto é, como eles perceberam o desenvolvimento e as consequências desse evento na educação nacional, especialmente no quadro da sua experiência no IFRN.

Os alunos, enquanto participantes efetivos do sistema, têm propriedade para julgar esses fenômenos, visto que ao mesmo tempo que são usuários do sistema educacional acabam por serem o resultado do funcionamento da engrenagem. Cabe aqui ressaltar que não estou a comparar os alunos aos produtos de uma indústria, nem tão pouco reforçar a teoria da mercantilização da educação, mas sim atribuir um valor de importância para esses atores no processo educacional.

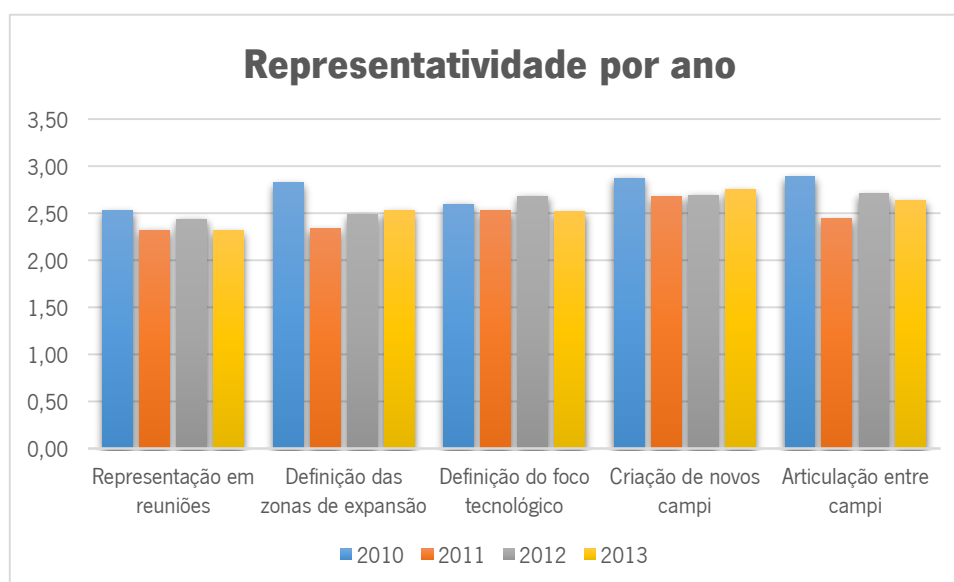


Figura 86: Média do quanto o aluno sente-se representado por ano de formação
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Nessa concepção, extraímos a média da representatividade dos discentes (onde 1 significa nada representado e 5 muito representado) por ano de formação e por *campus* para cada uma das questões levantadas (representação em reuniões, definição das zonas de expansão, definição do foco tecnológico, criação de novos *campi* e articulação entre *campi*). As Figuras 86 e 87 retratam isso, respectivamente.

Da análise da figura 86, nota-se que os alunos formados no ano de 2010, nomeadamente as primeiras turmas formadas nos *campi* da expansão, foram aqueles que se consideraram mais representados em praticamente todos os itens, à exceção do que acontece para a definição do foco tecnológico, que apresenta melhor representação para os que concluíram em 2012. Na sequência, entre 2011 e 2013 o valor das médias aumenta em praticamente todos os itens, o que aponta para indícios de evolução na política adotada durante a expansão deixando os alunos cada vez mais representados, sem, no entanto, deixarmos de observar que os valores registrados não se traduzem em indicadores de uma elevada representatividade. Vejamos agora, a partir da Figura 87, como se deu o nível de representatividade por *campus*.

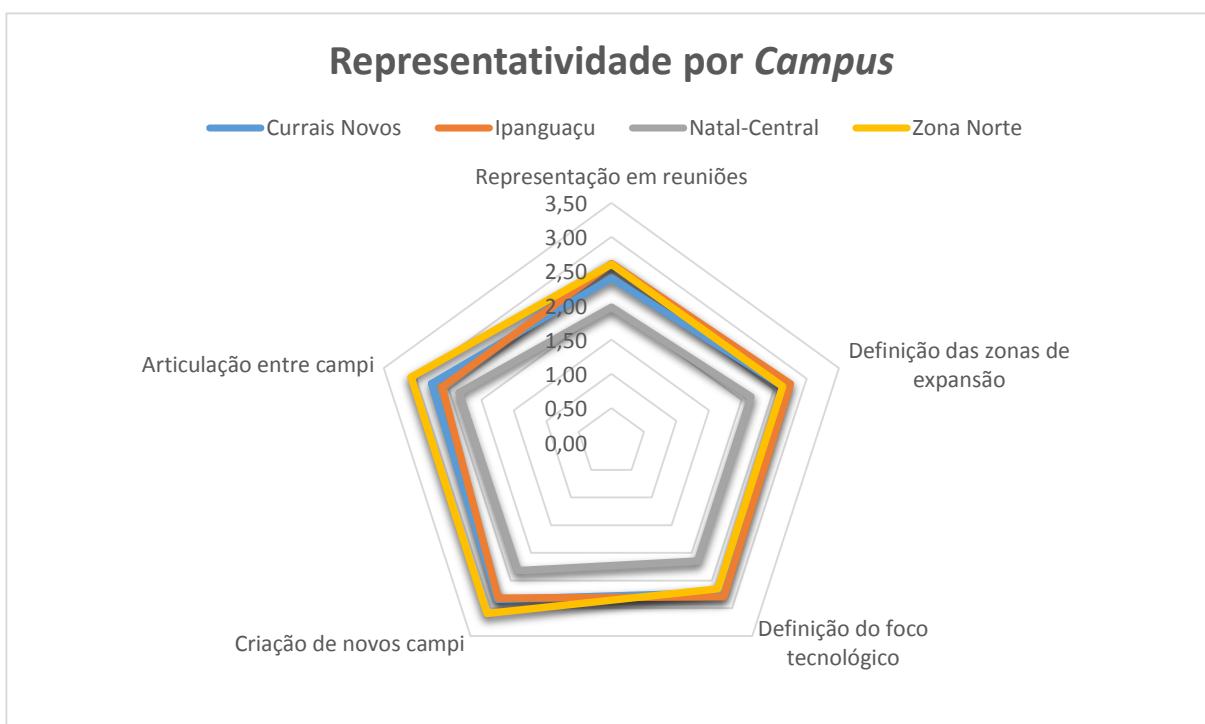


Figura 87: Média do quanto o aluno sente-se representado por *campus*
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Nessa figura é possível observar o sentimento de representatividade dos alunos de cada *campus*. Primeiramente, no caso de Natal-Central, percebe-se uma fuga da linearidade apresentada pelos demais, visto que em todos os itens ele apresenta uma média entre 2 e 2,5. Para os outros *campi* da primeira fase da expansão nota-se praticamente o mesmo comportamento para as proposições “representação em reuniões”, “definição das zonas de expansão” e “definição do foco tecnológico”, cuja média varia entre 2,5 e 3.

Quanto a criação de novos *campi* e articulação entre *campi*, há novamente algumas divergências de médias, com picos que ultrapassam os 3,0 pontos, como no caso da Zona Norte. A figura permite-nos concluir que há uma homogeneidade sobre a representatividade dos alunos dos *campi* da primeira fase, cujas médias superam os valores informados pelos discentes que frequentaram o *Campus* Natal-Central.

A fim de refinar um pouco mais a nossa amostra, submetemos essas proposições ao teste de Kruskal-Wallis no qual observamos uma alta significância para todos os itens analisados acima ($p < 0,01$). A Tabela 59 reflete como se comporta o *ranking* e os testes estatísticos, levando-se em consideração os quatro *campi* (grupos) aqui estudados.

Tabela 59: *Ranking* da representatividade dos alunos por *campus*

Proposições	CN	IP	CNC	ZN	χ^2 (3)
	Ordem Média	Ordem Média	Ordem Média	Ordem Média	
A Representatividade em reuniões é a mesma entre os <i>campi</i>	155,86	167,45	123,41	169,52	14,951 **
A Representatividade para se definir as zonas de expansão é a mesma entre os <i>campi</i>	160,18	166,5	127,43	161,02	10,571 **
A Representatividade na Definição do foco tecnológico é a mesma entre os <i>campi</i>	162,27	167,58	125,6	159,57	12,214 **
A Representatividade para a Criação de novos <i>campi</i> é a mesma entre eles	159,26	158,11	126,06	176,18	13,232 **
A Representatividade na Articulação entre <i>campi</i> é a mesma entre eles	160,43	149,31	130,63	181,97	13,393 **

** $p < 0,01$

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Dessa forma, partindo-se do pressuposto que (i) temos quatro grupos de observações independentes, (ii) as variáveis medidas nessas observações são escalares, (iii) cada grupo de observações é derivado de uma população contínua e (iv) a amostra possui a mesma forma, sendo distintas apenas quanto a localização, pode-se afirmar, após os testes, que há diferenças entre a representatividade dos alunos nos diversos *campi*, especialmente em se tratando do Brasil e, no nosso caso de estudo, do Rio Grande do Norte que abrange áreas geográficas tão amplas, com realidades culturais tão singulares, apesar de não se sabe as particularidades dessas diferenças, isto é, em quais *campi* isso acontece.

Para esclarecer este exercício, testamos a Hipótese Nula (H_0) e a Hipótese Alternativa (H_1) para que se possa, na sequência, rejeitar ou não essas ideias. No primeiro caso, se o H_0 se confirmar, indica que não há diferenças entre os grupos estudados e na segunda opção (H_1) confirma-se a diferença existente entre eles e, conseqüentemente, pode-se provar se as amostras são mesmas diferentes e onde estão essas diferenças.

Assim sendo, após a realização dos testes foi obtido o H_0 rejeitado para todas as hipóteses, ratificando haver diferença entre as representatividades dos alunos em seus diversos *campi*. Na sequência foi possível também efetuar a comparação por pares e perceber em quais grupos (CN, IP, CNC ou ZN) se encontram as diferenças mais significativas, sendo exposta na Tabela 60.

Tabela 60: Relação da representatividade por *campus*

Aspectos de representação	<i>Campus</i> Pares	Sig.
Representação em reuniões	CNC-IP	**
	CNC-ZN	**
Definição das zonas de expansão	CNC-IP	*
Definição do foco tecnológico	CNC-IP	***
Criação de novos <i>campi</i>	CNC-ZN	**
Articulação entre <i>campi</i>	CNC-ZN	**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

A tabela acima sedimenta a linha de raciocínio que veio sendo traçada até aqui, em que, de acordo com a opinião dos alunos e em se tratando da expansão, há diferenças da forma em que eles se sentem representados quando comparado os diversos *campi*, dentre os quais o *Campus* Natal-Central (CNC) apresenta forte distinção especialmente com o de Ipangaçu, quanto ao foco tecnológico estabelecido. Acerca deste assunto, quando questionados se gostariam ou não de estudar no CNC alguns alunos de IP explicam os seus motivos que os incentivariam a migrar de um *campus* para outro:

Porque o IFRN Ipangaçu ainda estava se estruturando, e o foco maior era o curso de agroecologia. Por vezes senti a falta de valorização do curso de informática. E isso desmotivava ainda mais os alunos. E além de todo começo, não tinha muitas oportunidades de bolsas, participações e organização de eventos e etc (Egresso 79, *Campus* Ipangaçu).

Porque acredito que teria mais oportunidade em projetos de extensão e em outras atividades extracurriculares, pois poucos alunos da área de informática no *campus* Ipangaçu são contemplados com oportunidade de praticar essas ações (Egresso 117, *Campus* Ipangaçu).

No *campus* onde estudei havia muita rotatividade de professores, muitos migrando para a capital, onde o *Campus* Natal-Central fica (Egresso 133, *Campus* Ipangaçu).

A partir do exposto, mostra-se o estabelecimento do foco tecnológico de maneira distinta entre ambos os *campi* e, ao se levar em consideração o depoimento de alguns alunos, pressupõe-se que se as citadas razões podem se tornar motivos para que eles mudem de *campus*, ainda enquanto jovens e dependente dos pais, também os podem motivar para que eles optem por uma Universidade, em detrimento ao Instituto, quando passarem ao Ensino Superior e alcançarem a sua maioridade, fase em que devem tomar para si a responsabilidade sobre o seu próprio futuro. Partindo-se desse ponto de vista, o IFRN, apesar de ter promovido a democratização do acesso, parece induzir esses estudantes a trilhar caminhos que os levem para fora dos muros da instituição e, com isso, a fidelização entre esses estudantes, que saem do Ensino Médio e ingressam no Superior, tende a tornar-se tornar questionável. Segundo a fala dos egressos:

Pelo fato de o *campus* conter uma maior variedade de cursos e uma maior possibilidade de estágios nas proximidades do mesmo (Egresso 71, *Campus* Ipangaçu).

Porque sei que lá teria mais oportunidades e mais recursos para o melhor aproveitamento do curso (Egresso 72, *Campus* Ipangaçu).

A falta de uma estrutura para que houvesse as aulas práticas, justifica meu desejo de ter estudado em um *campus* já estruturado (Egresso 140, *Campus* Ipangaçu).

Porque a estrutura do curso de Informática do *Campus* Ipangaçu (o que eu estudei), era fraquíssima em comparação ao *Campus* Natal-Central. Professores mudando com

constância, insuficiência de computadores, softwares desatualizados, poucas oportunidades de Pesquisa e Extensão na área, entre outros (Egresso 155 *Campus Ipangaçu*).

Gostaria de ter estudado no *Campus* Natal-Central, pois, percebi a diferença de oportunidade de projetos e atividades do *campus* em relação aos outros *campi*, e eu gostaria de ter participado de mais projetos (Egresso 224, *Campus Ipangaçu*).

O que se percebe das falas acima é que dentre aqueles que confirmam o desejo de mudar de *campus*, além da desigualdade de condições quanto a infraestrutura do curso que escolheram, no caso informática, o discurso gira em torno da variedade de cursos e rotatividade de professores, além das oportunidades para estágios e projetos. Dito isto, pode-se perceber também que o processo de verticalização, que tem o objetivo de promover essa integração entre ambos os níveis de ensino e se encontra discriminado nos documentos que regem a instituição, parece perder força, visto que o passo anterior a este, que seria a manutenção do sentimento de identidade com a instituição ou motivação em continuar o curso, deixa de existir.

Após a verificação da representatividade desses egressos e dos respectivos *campi*, indagamos sobre o grau de concordância para algumas questões que indicavam o processo de expansão e a estrutura organizacional do IFRN. Assim, eles tiveram a possibilidade de emitir a suas opiniões de acordo com uma escala de discordância/concordância¹¹⁰, enquanto ex-alunos, sobre o desenvolvimento do processo de crescimento institucional. A partir desta observação pode-se deduzir que as questões que trataram sobre a democraticidade do processo, o trabalho desenvolvido pelos gestores, a distribuição dos recursos humanos e financeiros entre os *campi* e a relação da expansão com o combate à evasão obtiveram alto grau de indecisão (37,9%, 39,5%, 35% e 38,2%, respectivamente).

Quando questionados se era no *campus* onde estudaram que havia os melhores professores, praticamente 60% concordaram com a afirmação, enquanto 14% discordaram e 27% ficaram indecisos. Dessa forma, demonstram estarem relativamente satisfeitos com a competência de seus professores. Apesar disso, na sequência perguntamos se seria indiferente fazer o curso de informática em qualquer um dos *campi* existentes e apenas 26% concordaram com essa afirmação, enquanto que 20% ficaram indecisos e mais de 50% discordaram da afirmação, demonstrando haver outros fatores que não dependem exclusivamente do professor para se ter uma boa qualidade no ensino.

¹¹⁰ Utilizamos a escala de Likert (1932) com as seguintes opções: discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente.

Tratando-se do prestígio institucional a quando da expansão da escola, 54,6% discordam que este tenha afetado o que foi conquistado ao longo dos anos, enquanto que 18,6% são indecisos e 26,8% afirmam que a afirmação é verdadeira. Esse dado revela que, apesar da forte expansão na qual passou a instituição, a sua credibilidade permanece sendo aceite pela maioria dos egressos, mesmo que quase um terço dos respondentes tivesse afirmado que o prestígio institucional foi abalado, o que não pode ser desprezado do ponto de vista de interpretação de resultados.

Para que se possa traçar um perfil do que pensam os alunos do *Campus* Natal-Central, bem como dos demais, a questão do prestígio institucional foi selecionada e a Tabela 61 foi produzida com o objetivo de demonstrar como eles compreendem a expansão do IFRN. Essa indagação foi levantada para que possamos traçar alguns indícios sobre a hipótese da fidelização lançada anteriormente. O prestígio alcançado ao longo dos anos exerce alguma contribuição para sustentar o interesse dos alunos entrar na instituição atualmente? A tabela mencionada procura dar início à reflexão sobre o caminho de resposta à essa questão.

Tabela 61: Cruzamento da variável *Campus* e Prestígio da instituição

		Expansão afeta o prestígio da instituição					Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente		
<i>Campus</i>	Currais Novos	Contagem	18	22	12	11	5	68
		% em <i>campus</i> que estudou	26,5%	32,4%	17,6%	16,2%	7,4%	100,0%
		% em Expansão afeta prestígio o da instituição	20,5%	27,8%	21,1%	19,6%	19,2%	22,2%
	Ipangaçu	Contagem	35	23	15	16	4	93
		% em <i>campus</i> que estudou	37,6%	24,7%	16,1%	17,2%	4,3%	100,0%
		% em Expansão afeta prestígio o da instituição	39,8%	29,1%	26,3%	28,6%	15,4%	30,4%
	Natal-Central	Contagem	20	17	15	21	9	82
		% em <i>campus</i> que estudou	24,4%	20,7%	18,3%	25,6%	11,0%	100,0%
		% em Expansão afeta prestígio o da instituição	22,7%	21,5%	26,3%	37,5%	34,6%	26,8%
	Natal-Zona Norte	Contagem	15	17	15	8	8	63
		% em <i>campus</i> que estudou	23,8%	27,0%	23,8%	12,7%	12,7%	100,0%
		% em Expansão afeta prestígio o da instituição	17,0%	21,5%	26,3%	14,3%	30,8%	20,6%
Total	Contagem	88	79	57	56	26	306	
	% em <i>campus</i> que estudou	28,8%	25,8%	18,6%	18,3%	8,5%	100,0%	
	% em Expansão afeta prestígio o da instituição	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Dessa forma, a Tabela 61 revela que os alunos do *Campus* Natal-Central são os únicos que, em sua maioria, concordam simplesmente ou totalmente, que o prestígio do IFRN foi afetado a partir da expansão. Enquanto que 72,1% destes alunos acreditam nessa hipótese, 45,1% dos egressos do *Campus* Natal-Zona Norte creem no mesmo. A percentagem diminui ainda mais à medida que o *campus* se afasta da capital. Assim sendo, 38,8% dos alunos de Currais Novos e 44% de Ipanguaçu acham que a expansão provocou algum dano à imagem institucional do IFRN. O que se infere é que os alunos que residem mais distantes da capital estão mais crentes que o prestígio institucional não foi tão afetado, ao contrário daqueles que moram mais próximos, o que poderá ser lido como a dupla face do processo de democratização, isto é, retirando, pretensamente, o privilégio a quem frequentou o *Campus* Natal-Central e dando a possibilidade a um público mais alargado de usufruir desse bem educativo.

A partir de agora, tentaremos compreender, de uma forma mais ampla, o motivo que faz com que esse fenômeno esteja a acontecer. Utilizaremos a análise fatorial para compreender o nível de significância entre todas as variáveis utilizadas na questão 16 do questionário (ver apêndice I), bem como as correlações existentes entre elas e expressas a partir da Tabela 62.

Tabela 62: Correlação entre as variáveis da estrutura organizacional do IFRN e do processo de expansão

	Expansão foi democrática	Gestores foram responsáveis	Recursos iguais entre os <i>campi</i>	Melhores professores eram do meu <i>campus</i>	É igual fazer info no CNC ou outro <i>campus</i>	Expansão afeta prestígio da instituição	Expansão faz parte das Pol. de Democ.	Melhor expandir do que ficar com 2 <i>campi</i>	Expansão é interesses das comunidades	Expansão combate evasão	Expansão é interesse dos professores
Expansão foi democrática	1,000	,530	,277	,131	,145	-,087	,363	,271	,249	,183	-,135
Gestores foram responsáveis	,530	1,000	,280	,202	,051	-,003	,397	,284	,342	,204	-,199
Recursos iguais entre os <i>campi</i>	,277	,280	1,000	,211	,288	,134	,115	,081	,260	,204	,064
Melhores professores eram do meu <i>campus</i>	,131	,202	,211	1,000	,148	,058	,044	,158	,269	,111	,011
É igual fazer informática no CNC ou noutro <i>campus</i>	,145	,051	,288	,148	1,000	,053	,040	,015	,199	,259	,060
Expansão afeta prestígio da instituição	-,087	-,003	,134	,058	,053	1,000	-,153	-,217	-,080	-,049	,219
Expansão faz parte das Pol. de Democ.	,363	,397	,115	,044	,040	-,153	1,000	,556	,415	,257	-,309
Melhor expandir do que ficar com 2 <i>campi</i>	,271	,284	,081	,158	,015	-,217	,556	1,000	,433	,262	-,257
Expansão é interesses das comunidades	,249	,342	,260	,269	,199	-,080	,415	,433	1,000	,436	-,278
Expansão combate evasão	,183	,204	,204	,111	,259	-,049	,257	,262	,436	1,000	-,144
Expansão é interesse dos professores	-,135	-,199	,064	,011	,060	,219	-,309	-,257	-,278	-,144	1,000

Correlação

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

A partir da análise da tabela e de acordo com os valores destacados, pode-se perceber que há uma correlação significativa entre a democraticidade da expansão e a responsabilidade dos gestores, entre as políticas de democratização do acesso e a opção de expandir no lugar de ficar com apenas dois *campi*, além da expansão ser do interesse da comunidade, bem como existir uma interação entre esta e o combate à evasão.

Uma vez tendo percebido essas singularidades, aplicamos o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para validar a realização da análise fatorial. De acordo com Maria Pestana e João Gageiro, em sua obra *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (2003), esse valor pode variar entre 0 e 1, sendo que se o alpha for maior ou igual 0,9 é considerado muito bom; bom para alpha entre 0,8 e 0,9; razoável entre 0,7 e 0,8; fraca entre 0,6 e 0,7 e medíocre se o alpha for menor que 0,6. A Tabela 63 procura sintetizar os valores encontrados.

Tabela 63: Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,769
	Aprox. Qui-quadrado	659,612
Teste de esfericidade de Bartlett	df	55
	Sig.	0,000

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Como o KMO encontrado foi de 0,769 a amostra demonstra-se razoável (PESTANA; GAGEIRO, 2003) para seguirmos com a análise. No segundo teste, da esfericidade de Bartlett que é baseado no resultado do “qui-quadrado”, há a verificação se a hipótese H_0 que indica a não relação entre todas as variáveis, isto é, que tem como resultado uma matriz identidade se verifica ou não, na qual, em caso positivo apresenta a sua diagonal principal preenchidas de 1 e os demais elementos zeros (Pereira, 1999). Neste teste o valor obtido foi de 659,612 com 55 graus de liberdade e nível de significância de $p=0,000$, o que demonstra que a análise fatorial pode ser realizada, com um grau de satisfação acima do teste KMO e bem próximo do ótimo.

Assim encontrou-se que mais da metade da variabilidade dos dados (53%) pode ser explicado a partir das três primeiras componentes. As 11 variáveis do início foram resumidas e essas três

selecionadas que tem o poder de representar todo o conjunto de forma significativa, com uma perda de 47% conforme apresentado na Tabela 64.

Tabela 64: Percentual de variância explicada

Componente	Valores próprios iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,164	28,764	28,764
2	1,619	14,716	43,481
3	1,100	10,001	53,482
4	,922	8,382	61,864
5	,849	7,720	69,584
6	,761	6,916	76,500
7	,653	5,938	82,438
8	,638	5,803	88,241
9	,469	4,261	92,502
10	,430	3,909	96,410
11	,395	3,590	100,000

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

A partir de então, tendo em vista que o gráfico *Scree plot* nos mostrou um ponto de inflexão depois da terceira variável, conforme pode ser visto na Figura 88 e, segundo recomendação de Catell (1966), deve-se considerar para efeito de análise apenas deste ponto para trás, visto que após isso há uma tendência a estabilização da curva.

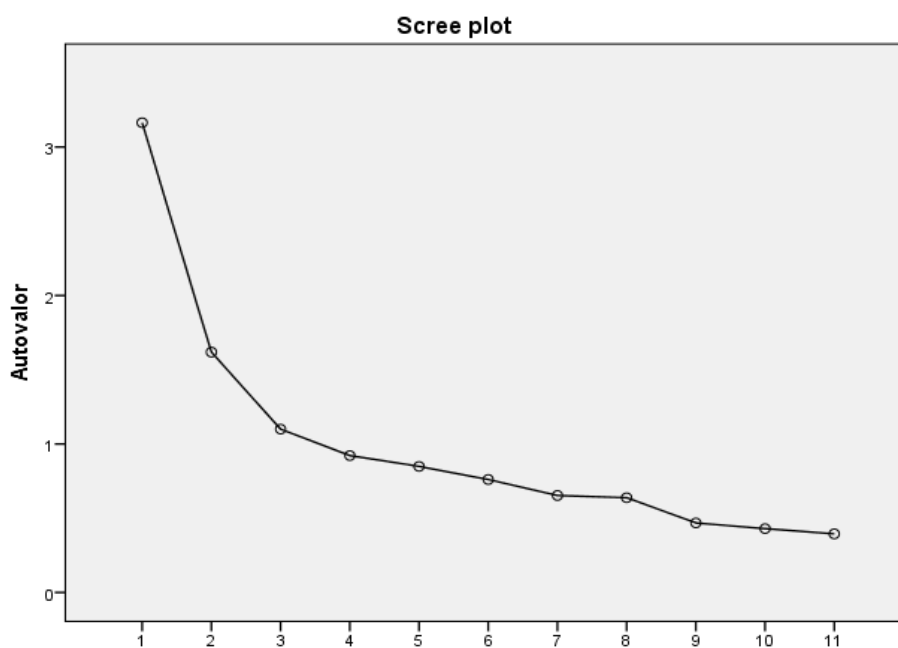


Figura 88: Curva de variação das componentes analisadas

Fonte: Extraído a partir da análise fatorial aplicada à questão 16.

O próximo passo foi a produção da matriz de componente rotativa, utilizando o método “varimax”, em que os valores mais elevados possuem alta significância e, portanto, podem ser considerados como responsáveis por representar cada um dos três componentes.

Tabela 65: Matriz de componente rotativa^a

Proposições	Componente		
	1	2	3
Expansão foi democrática		,776	
Gestores foram responsáveis		,819	
Recursos iguais entre os <i>campi</i>		,458	,524
Melhores professores eram do meu <i>campus</i>			,425
É igual fazer informática no CNC ou noutra <i>campus</i>			,731
Expansão afeta prestígio da instituição	-,592		
Expansão faz parte das Pol. de Democ.	,618	,464	
Melhor expandir do que ficar com 2 <i>campi</i>	,659	,305	
Expansão é interesse das comunidades	,484		,569
Expansão combate evasão	,362		,664
Expansão é interesse dos professores	-,653		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 6 iterações.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Da análise do componente 1, percebemos que as proposições “Expansão faz parte das Políticas de Democratização” e “Melhor expandir do que ficar com 2 *campi*”, que apresentam os maiores valores, podem ser representadas pela categoria, que aqui denominaremos, “**Expandir para democratizar**”. Por sua vez, ao analisar o componente 2 e os itens “Expansão foi democrática” e “Gestores foram responsáveis”, categorizamos como “**Democratizar com responsabilidade**” e, por fim, ao refletir sobre a componente 3, onde prevalece os “Recursos iguais entre os *campi*”, “Melhores professores eram do meu *campus*”, “É igual fazer informática no CNC ou noutra *campus*”, “Expansão é interesse das comunidades” e “Expansão combate evasão” as associamos à categoria “**Democratização como política de equidade**”.

De uma forma geral, a partir dessa análise fatorial, podemos perceber a presença de três elementos, que chamamos de categorias, que representam a imagem que os alunos têm quanto à estrutura organizacional do IFRN, gerada com o advento da expansão. Para eles, a expansão, quanto

realizada com responsabilidade, tem o poder de democratizar o acesso à educação e, com isso, gerar progresso para o Estado e aflorar um sentimento de orgulho entre eles, visto que os benefícios do desenvolvimento contribuem para alcançar os interesses da comunidade e combater a evasão. A Figura 89 ilustra essa representação dos alunos.



Figura 89: Degraus de desenvolvimento do IFRN

Fonte: Elaboração própria.

De forma mais ampla ao que foi visto até agora, percebe-se que a qualidade do ensino, a partir do ponto de vista dos alunos, não é representada somente quanto à capacidade de ensinar dos professores, da infraestrutura institucional ou do prestígio da escola, isto é, não significa que apesar de terem ótimos professores em seus *campi* eles não tenham vontade de estudar no *Campus* Natal-Central, por exemplo. Conclui-se que há algo de diferente neste *campus* da capital que chama atenção dos alunos, seja de forma positiva ou negativamente. Dentre as justificativas para esse fato os alunos dizem o seguinte:

No tempo que estudei no IF, o principal problema que percebíamos era de infraestrutura, no sentido dos laboratórios ainda estarem em construção. Nesse sentido, a parte prática do curso (nas disciplinas) acabou ficando em certas situações deficitária. A sugestão, nesse sentido, é que na construção de *campi* novos procurem manter uma infraestrutura de laboratórios logo de início, de modo que as primeiras turmas também possam ser beneficiadas. Outro ponto importante é citar que as disciplinas técnicas sejam mais mescladas com as comuns durante os três anos, de modo que não haja forte acúmulo delas no 4º ano. Tenho um irmão que estuda no *Campus* Natal-Central, e observando seu dia-a-dia, os trabalhos, as relações com os docentes, percebo que a qualidade de ensino nos *campi* do interior chega ser superior em muitos casos, os docentes fazem melhor trabalho nas disciplinas, tratam bem os alunos, as pesquisas realizadas são mais bem feitas, por exemplo no CONGIC de 2009 em que os trabalhos dos *campi* do interior foram bem melhores que os do CNC, pelo menos na área de informática, além de que os grandes destaques do IF hoje vem dos *campi* do interior (Egresso 2, *Campus* Currais Novos).

Para este egresso os elementos que fazem referência à organização interna da instituição como, por exemplo, infraestrutura do *campus* e o currículo integrado para disciplinas técnicas e propedêuticas, contribuem, juntamente com os elementos internos a cada um dos *campi*, como o relacionamento e motivação dos docentes e discentes para provê-los de uma qualidade diferenciada no seu fazer principal, o ensino:

A cultura de que devemos seguir o modelo ultrapassado trespassa gerações. É incrível ver como poucos conservadores parecem ter o poder de destruir o pensamento de muitos profissionais modernos e de qualidade e implantar o modelo velho, ultrapassado e de 100 anos atrás visto no Natal-Central. Lamentável (Egresso 148, *Campus* Natal-Zona Norte).

Apesar da mudança normativa pela qual a instituição passou, a partir do surgimento da Lei nº 11.892 de 2008, que rebatizou essa organização e a transformou em Instituto Federal, esse ex-aluno não enxerga mudanças efetivas nas ações dos gestores. Essa impressão também é compartilhada por alguns gestores e professores e será melhor abordada no capítulo seguinte. Para o momento, o excerto acima ratifica o anterior e também ao que vem sendo dito até então, a partir das análises realizadas, sobre a diferença existente entre o *Campus* Natal-Central e os demais em suas múltiplas dimensões, consideradas significativas para o atingimento da qualidade e melhoramento educacional do estado.

Assim, ao fazer uma reflexão sobre as respostas dos alunos quanto ao desejo de estudar ou não no *Campus* Natal-Central, o discurso da grande maioria gira em torno da resposta dada pelo Egresso 2, em que apesar de reclamarem da infraestrutura em que os três *campi* da primeira fase foram construídos, 66,8% não trocariam pelo *Campus* Natal-Central. Vejamos o que dizem mais alguns egressos dos *campi* da primeira fase:

Não via muita diferença no que diz respeito a qualidade do ensino. Claro que em relação à infraestrutura, um *campus* que tá começando tem bem menos prédios, quadras de esporte, laboratórios etc, que os *campi* que já estão na ativa a mais tempo, mas no quesito acadêmico, os *campi* do interior não deixam a desejar. Por esse e outros motivos, estudar perto de casa com uma qualidade sem tamanho pra mim me parece ter sido bem melhor do que ter me mudado pra Natal para estudar no IFRN Central (Egresso 5, *Campus* Currais Novos).

Este egresso traz à tona novamente a dupla “qualidade” *versus* “estrutura”, isto é, para ele não há uma relação direta entre ambos tendo em vista que apesar do seu *campus* não ter a mesma infraestrutura do da capital não deixa a desejar quanto ao ensino, o que ratifica, como já foi dito, a fala do Egresso 2. Além disso, ele destaca a importância da interiorização com o cuidado da qualidade do

ensino e que, por isso, não vê motivos para migrar para a capital. Este próximo inquirido diz que não deseja sair do interior em virtude de:

O ensino técnico que eu recebi no meu *campus* para mim foi o suficiente e o necessário, atendendo a demanda e a proposta do IFRN. Além disso, tive oportunidades de me envolver com pesquisa e extensão compondo toda a tríade do IFRN que talvez (acho muito provável, pelo volume de alunos) eu não tivesse no *Campus* Natal-Central. Além do que teria que ficar longe da minha família, numa cidade nova e mesmo o IFRN possibilitando toda uma assistência seria um processo bem radical para um jovem de 14 anos. Já se houvesse a possibilidade de mudar de curso no Natal-Central talvez eu aceitasse pensando no futuro, já que faço faculdade em Natal, então já estaria adaptado e principalmente porque não uso o meu curso técnico como eu deveria (profissionalmente) e não tenho a oportunidade de usar muito no meu curso superior (Engenharia Civil) (Egresso 29, *Campus* Ipanguaçu).

Denota-se na opinião deste discente a importância da convivência no seio institucional da tríade ensino, pesquisa e extensão, que segundo ele não se dá de forma tão eficiente no *Campus* Natal-Central pela dimensão de alunos. Além disso, também chama atenção para os benefícios da interiorização quanto a não fragmentação da família, especialmente em se tratando de um público jovem. Apesar de tudo, ao fim, ele abre uma exceção e diz que se tivesse a possibilidade de mudar de curso talvez migrasse para o *campus* da capital. Essa visão do aluno denota dois pontos importantes: o primeiro da não identificação dos alunos com a oferta proposta pelos *campi* do interior, o que está diretamente relacionado com a definição do foco tecnológico e que, conforme já mencionado, tem no *Campus* Natal-Zona Norte e Ipanguaçu os maiores índices de empregos fora da área de formação do jovem. O segundo ponto, e não menos importante, é que a formação desses alunos podem não estar atendendo diretamente aos interesses do mercado de trabalho, ou seja, retorna novamente à questão do ajustamento da escola ao mercado de trabalho já debatida anteriormente. Apesar disso, há quem considere que:

Os professores que me ensinaram no período de 2009 a 2012, foram os melhores. Talvez no Natal-Central eu nunca conseguisse aprender com tantas personalidades distintas e novas visões. Eu consegui crescer e absorver tanto por meio desses profissionais a política pedagógica do Aluno-cidadão, do Profissional-critico, na verdade, de ser de fato 'um cidadão'. O *Campus* Ipanguaçu, como um todo, me permitia liberdade, por conhecer do aluno novato, do zelador ao professor, isso me fez parar de olhar apenas pra mim, e querer mudar pra melhor aonde eu estava, foi nesse *campus* que me ensinaram a mudar a cultura social presente de não valorização da educação, me ensinaram a cultura da extensão, e de ser um profissional que tem a obrigação de dar um retorno direto a sociedade, e quebrar o paradigma que escola pública pode sim ter uma educação superior a melhor e maior escola privada da cidade. Talvez esse seja o maior valor, porque aprender informática a gente aprende no central, no de Ipanguaçu, até mesmo sozinho na internet, mas valores agregam bem mais e é resultado das oportunidades que o IFRN – *Campus* Ipanguaçu me proporcionou (Egresso 56, *Campus* Ipanguaçu).

A visão apresentada por esse egresso denota a importância dada aos mestres, que ao mesmo tempo que motivam são motivados em fazer um bom trabalho, além de expressarem o orgulho e o reconhecimento de fazer parte da instituição. Seja ele integrante de qualquer parte do Estado, parece ter a certeza que se poderá usufruir de um ensino referendado pela legitimidade que a escola alcançou ao longo dos anos, na formação de um cidadão pleno e não apenas de um ser meramente tecnicista voltado às necessidades do mercado. Por fim, este último egresso diz o seguinte:

Eu cheguei a ir ao *Campus* Natal-Central algumas vezes e não gostei do lugar, teria sido uma mudança muito traumática para mim se eu tivesse saído de uma escola pequena para um lugar tão grande e tão diferente de minha realidade. Além disso, a realidade socio-econômica dos demais alunos do *Campus* Central é absurdamente diferente da minha, eu não teria me sentido à vontade num lugar como aquele. Desde que entrei no *Campus* Natal-Zona Norte considerei-o um lugar muito grande, uma escola 'enorme', mas tudo era acessível, bem definido e os alunos que frequentavam eram todos aproximadamente da mesma realidade que a minha, isso facilitou bastante a minha ambientação. Os professores da instituição conheciam nossas dificuldades e sabiam que deveriam ter mais atenção com determinados aspectos, coisas que fugiam ou não à nossa realidade. Nisso eu tenho muito que elogiar o trabalho desses profissionais. A estrutura também favoreceu o aprendizado. Eu jamais trocaria a facilidade de deslocamento, a proximidade cultural/socio-econômica das pessoas que frequentavam o *campus*, por uma outra realidade completamente incerta e com outras dificuldades além das do próprio curso. Tenho certeza que o aprendizado obtido nesse *campus* foi equivalente ao que eu teria em qualquer outro *campus* (em questão de conteúdo, formação técnica), mas foi muito mais produtivo (desenvolvimento humano) do que seria em qualquer outro lugar (Egresso 92, *Campus* Natal-Zona Norte).

Dessa análise, ratifica-se, a partir da opinião de quem vivenciou a realidade da escola, a presença de classes sociais distintas entre os *campi* e internamente para alguns casos como fora aqui levantada no início da caracterização dos alunos, quando se analisou a renda dos mesmos. De um modo geral, o que se percebe é que os alunos possuem um sentimento enraizado e que se faz presente em cada um desses novos *campi*, onde, de certa forma, a cultura e a identidade da escola centenária estão presentes no dia a dia desses alunos. Parecer não importar onde eles estejam estudando, se no interior ou no *Campus* Natal-central, pelo menos do ponto de vista de conteúdo, visto que há uma valorização por parte de muitos, do fato de estudarem próximo as suas residências, não havendo o desconforto de terem que migrar para Natal para obterem um ensino de qualidade. Trata-se da cultura como “variável dependente e interna” ou “independente e externa” que Torres (2005b) traz em seu trabalho.

Dado essas características do funcionamento e da identificação do aluno com a mesma, poder-se-ia dizer, então, que se trata de um sistema em Rede? Do ponto de vista de uma organização sistêmica, onde cada *campus* foi projetado para possuir o mesmo quantitativo de alunos e servidores,

a mesma organização didática-pedagógica¹¹¹, visto que seguem os mesmos projetos pedagógicos de curso, unificados a partir de uma mesma organização didática e para aqueles *campi* que possuem os mesmos cursos, pode-se dizer que sim. Porém, com o crescimento de cada *campus*, eles acabam por desenvolver uma cultura organizacional própria, o que Torres (2005b) chama de “cultura como variável dependente e interna” em que, apesar de haver decisões sistêmicas, provenientes da reitoria, há indícios de que cada cidade, onde a escola é instalada, possui uma cultura singular, em que os habitantes daquela região acabam por levá-la para dentro da instituição de forma imperceptível e, por isso, conforme vimos atrás, surgem diferenças significativas entre a organização e funcionamento de um *campus* e outro.

Dessa forma, para se alcançar de forma legítima a afirmação de Pacheco (2011, p. 19), em que diz que “O território de abrangência das ações de um Instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede”, deve-se pensar uma rede que permita não só o compartilhamento de ideias, mas também o de pessoas, seja docentes, técnicos ou alunos, bem como o compartilhamento de recursos financeiros ou matérias entre os *campi*, assim como acontece com os agrupamentos de escolas em Portugal tratado na obra de Flores (2005) e no Decreto-Lei nº115-A (PORTUGAL, 1998), guardadas as devidas particularidades de cada sistema educativo. Nessa perspectiva, um professor poderia ter livre trânsito para não só ministrar uma disciplina ou uma aula, como também complementar sua carga horária em qualquer *campus* que compõe a rede, seja do estado ou não. Da mesma forma, há alguns apontamentos no capítulo seguinte, por parte dos gestores e professores, que indicam poder haver um incentivo institucional para o intercâmbio entre alunos, de forma que a troca de ideias e culturas de fato ocorresse de forma mais intensa, não ficando apenas, na dependência de eventos esportivos ou acadêmicos, isto é, congressos que em um curto espaço de tempo, três ou quatro dias, tentam cobrir essa demanda.

¹¹¹ Segundo o PDI, “Para atender as demandas acadêmicas do ensino em um a Instituição (de natureza pluricurricular e multicampi) que atua em todos os níveis e em todas as modalidades da educação profissional, a PROEN ancora-se nos referenciais do modelo de gestão sistêmica. Sendo assim, organiza-se, administrativa e pedagogicamente, para atuar no âmbito dos seguintes setores internos: avaliação e regulação do ensino; gestão pedagógica; administração acadêmica; e acesso discente” (IFRN, 2009, p. 83).

5 DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

O diálogo ou a falta dele existente entre os níveis de ensino na instituição é uma temática que não surge pela primeira vez neste capítulo. Na seção anterior, chegamos a indicativos que, apesar da democratização do ensino, adicionada à proposição da verticalização, o IFRN não fideliza seus estudantes que saem do Ensino Médio e procuram o Ensino Superior, ou seja, apesar de estarem dentro da instituição e terem a oportunidade de fazer uma graduação próxima a sua residência muitos estão optando por migrar para uma outra instituição de Ensino Superior. Durante a análise do inquérito percebemos que dentre os egressos que responderam, 94,2% estão hoje fazendo um curso superior. Apesar disso, a verticalização, que consta explicitamente na Organização Didática 2012, ainda não acontece como consta no texto do documento, especialmente quanto a mudança do nível médio para o superior. De acordo com o documento, em seu artigo 4º, o IFRN tem algumas seguintes finalidades e características, dentre elas: “Promover a integração e a verticalização em todos os níveis de ensino (da educação básica à Educação Profissional e à educação superior), otimizando a infraestrutura física e valorizando os recursos humanos” (IFRN, 2012, p. 9).

Embora haja o texto normativo, os dados revelaram que houve um alto percentual de egressos que saíram do quadro da instituição e migraram para uma outra. Afirmamos isso, tendo em vista que se a norma está apontando para um caminho e, na prática, a história vai se dirigindo para outro. Dessa forma, o que se constatou foi que, dentre aqueles ex-alunos que estão fazendo curso superior, 89,2% optaram por estudar em uma instituição diferente do IFRN. Quanto aos que permaneceram, que corresponde a 10,8%, aproximadamente metade, ou seja, 5,8% continuaram os estudos na mesma área em que acabaram o ensino técnico. Assim, ao percebermos esses dados e analisar alguns depoimentos de egressos, passamos a direcionar nossa investigação para a compreensão desse fato, como o exposto abaixo:

Ao fim do curso técnico, fui aprovado no vestibular tanto para o IFRN (TADS)¹¹² quanto para a UFRN (CeT)¹¹³, porém o curso no IFRN era diurno e eu precisava trabalhar. Oferecer os cursos superiores no período noturno talvez possa beneficiar várias pessoas que gostariam de cursar, mas precisam trabalhar durante o dia. Hoje, eu não hesitaria em cursar o nível superior no IFRN e poder viver novamente essa experiência única que a instituição oferece para seus alunos (Egresso 181, *Campus Natal-Central*).

¹¹² Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Softwares.

¹¹³ Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

Ao se somar ao fato de não existir uma variedade de cursos para atender as demandas da comunidade, os horários disponíveis de suas ofertas nem sempre se adequam à realidade exigida pela comunidade, sendo, possivelmente, um elemento desmotivador que contribui para que esses alunos saiam para as Universidades, em virtude de neste caso haver uma multiplicidade de cursos e horários disponíveis aos mesmos. Dessa forma, começa-se a perceber o motivo pelo qual o IFRN, apesar de ter democratizado o acesso ao ensino público, em seus mais variados níveis e modalidades, não vem fidelizando a permanência de seus alunos no nível superior.

Com a distribuição comparativa entre todos os *campi* percebeu-se que atualmente a percentagem média dos que frequentam o Ensino Superior ronda os 90%. A Figura 90 apresenta um cenário não muito diferenciado. Percebendo-se que os ex-alunos do *Campus* Natal-Central são os que possuem as mais altas percentagens de acesso ao Ensino Superior. Na sequência decrescente, aparecem Currais Novos, Ipanguaçu e, por último, Natal-Zona Norte. Nesta abordagem, os dois *campi* da capital stuaam-se em polos opostos no que a frequência do ensino superior diz respeito.

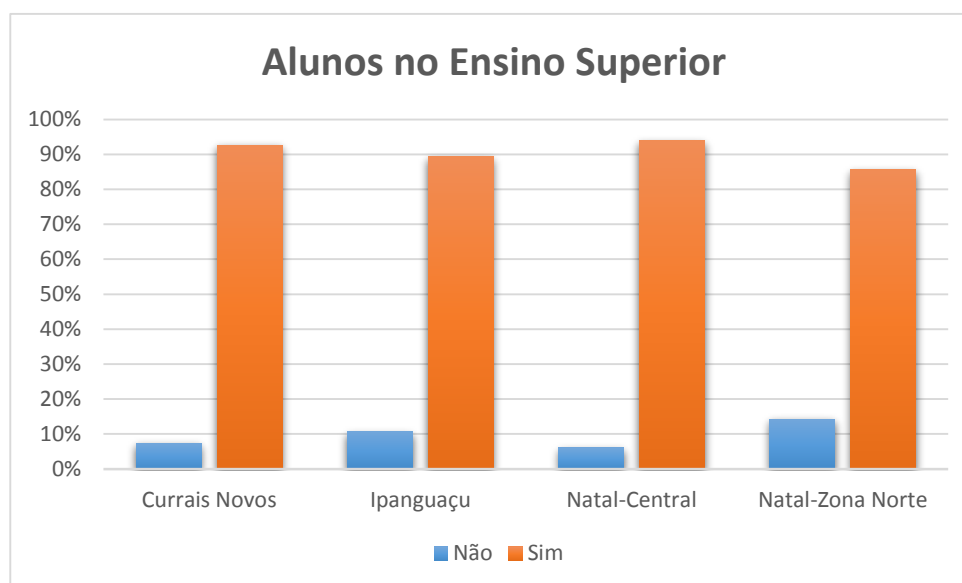


Figura 90: Análise do quantitativo de alunos no Ensino Superior por *campus* isoladamente
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Ao privilegiar esta abordagem, como ilhas, a discrepância existente entre os *campi* não se torna tão nítida visto que, de uma forma geral, o quantitativo dos alunos que frequentam o Ensino Superior gira em torno de 90%. Apesar disso, e ao chamar novamente a hipótese levantada anteriormente sobre a fidelização dos alunos neste nível de ensino, convocamos a pergunta 21 do

inquérito por questionário (apêndice I) que procura esclarecer onde estão estudando esses alunos: (i) se é no IFRN e na mesma área em que acabou o ensino técnico, (ii) se é no IFRN, mas numa área diferente à de sua conclusão ou (iii) se optaram por estudar em outra instituição de ensino. Na sequência, para aqueles que fizeram essa última opção, indagamos os motivos que os levaram a tal escolha. A Figura 91 ilustra como esses alunos se comportam diante da possibilidade de migrar para uma outra instituição.

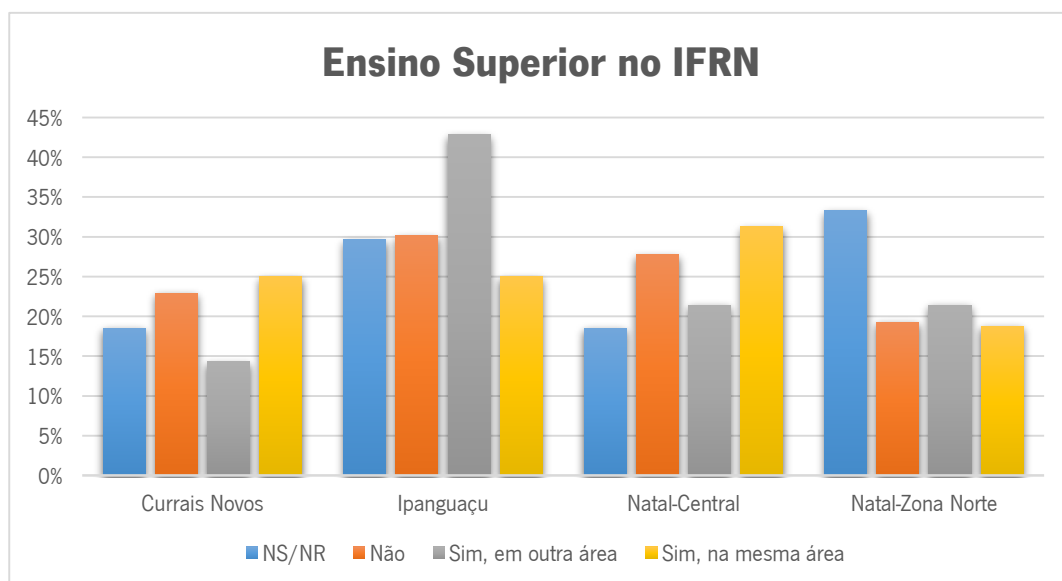


Figura 91: Percentual de alunos que resolvem ficar no IFRN
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Retirando-se do debate o *Campus* Natal-Zona Norte por ter apresentado muitos casos de Não Sabem ou Não Responderam (NS/NR), o que se percebeu é que Ipanguaçu novamente se destaca, quer por apresentar muitos alunos que continuam no IFRN, quer por não darem continuidade ao estudo na instituição, apesar de que aqueles que ficam terem optado por uma área diferente da sua formação. Quanto àqueles que continuam estudando no IFRN e na mesma área em que se formaram, a sequência decrescente é a seguinte: *Campus* Natal-Central e Currais Novos/Ipanguaçu com o mesmo percentual. Por fim, Ipanguaçu também se destaca quanto aos alunos que deixaram a instituição para estudar em uma outra, seguido de Natal-Central e Currais Novos.

O que se vê é que o *Campus* Ipanguaçu obtém destaque tanto quanto ao número de alunos que o deixam, como para os que resolvem ficar. Ao analisar a realidade onde ele está alocado e por ser, dos quatro *campi* analisados, o mais distante da capital, rural e, além disso, possuir os alunos de

menor renda familiar, eles veem o Ensino Superior como a possibilidade de mudar realmente a sua vida e de sua família, conforme se pode inferir abaixo:

Poder conviver quatro anos com pessoas do interior é bem diferente de conviver com gente que mora na capital. O pensamento de mudança, inconformidade, e desejo de crescer é bem maior aqui (Egresso 56, *Campus Ipanguaçu*).

Assim, por que motivos estariam os alunos de Ipanguaçu mais motivados em ingressar no Ensino Superior do que os da capital? A questão da distância para a capital, em uma primeira análise, não se sustenta, conforme pode ser percebido a partir da figura anterior. A Figura 91 divide os alunos entre aqueles que continuam estudando no IFRN (na mesma área de estudo ou não) e aqueles que fizeram a escolha em continuar em uma nova instituição. Apesar de não ter entrado no debate, é importante dizer que o Natal-Zona Norte encontra-se em uma área constituída por muitas indústrias, muito embora altamente populosa e residencial (BRASIL, 2015d). Além disso, o que parece é que uma parte da população se desenvolveu sob uma baixa perspectiva de crescimento e motivação para mudar a sua própria realidade. Quanto aos *campi* do interior, Currais Novos destaca-se pelo fato de ter a minoria dos alunos que estão no nível superior em uma área diferente da sua formação, isto é, imagina-se que neste *campus* estejam os alunos mais conscientes no momento em que entraram no curso e, por isso, apresentam uma boa taxa de permanência na área.

Já o *Campus* Natal-Central possui o maior índice de alunos que permanecem na área em que acabaram o ensino técnico quando comparado aos demais. Este resultado supõe que seja em virtude do quantitativo de cursos disponibilizados, possibilitando ao aluno uma escolha mais certa do que pretende desenvolver no nível superior. De acordo com este ponto de vista, a implantação dos *campi* do interior veio muito a calhar tendo em conta a alta demanda por cursos superiores dos seus alunos, como pode ser visto no caso de Ipanguaçu e Currais Novos, favorecendo a permanência desses alunos em suas cidades. Mas teria sido acertada a oferta disponibilizada pelo *campus* para a região? Novamente surge a questão da definição do foco tecnológico como um possível elemento gerador de um fluxo migratório de estudantes entre o interior e a capital, ou ainda dentro da própria cidade, entre uma instituição e outra, que para os objetivos de verticalização da instituição não é positivo.

Para aqueles que responderam que não estavam estudando no IFRN, foi questionado o(s) motivo(s) que o(s) tinha(m) levado a tal opção. Assim, as respostas que obtiveram a maior percentagem foram “Não existia o curso superior que eu desejava fazer”, e “Sempre desejei estudar

em uma universidade”. Nessa questão, eles podiam marcar mais de um item como motivo ou informar algum outro. As outras alternativas versavam sobre a não aceitação dos cursos de tecnólogo pelo mercado de trabalho e o não oferecimento de mestrado e doutorado pelo IFRN na área pretendida. Esses itens obtiveram uma baixa percentagem, inclusive levando-se em consideração a opção “outros”. Dessa forma, como houve uma diversidade de motivos citados pelos alunos, criamos algumas categorias para representar o que mais foi mencionado em suas respostas e que, de certa forma, expressa os motivos que os levaram a deixar o IFRN. A Figura 92 sintetiza as respostas dadas por esses alunos, bem como apresenta as categorias criadas: Mudança de vida, Inexistência de carreira acadêmica, Arranjo Produtivo Local (APL) mal prospectado, Ensino referendado, Adequação do foco tecnológico e Não Sabem ou Não Responderam (NS/NR).

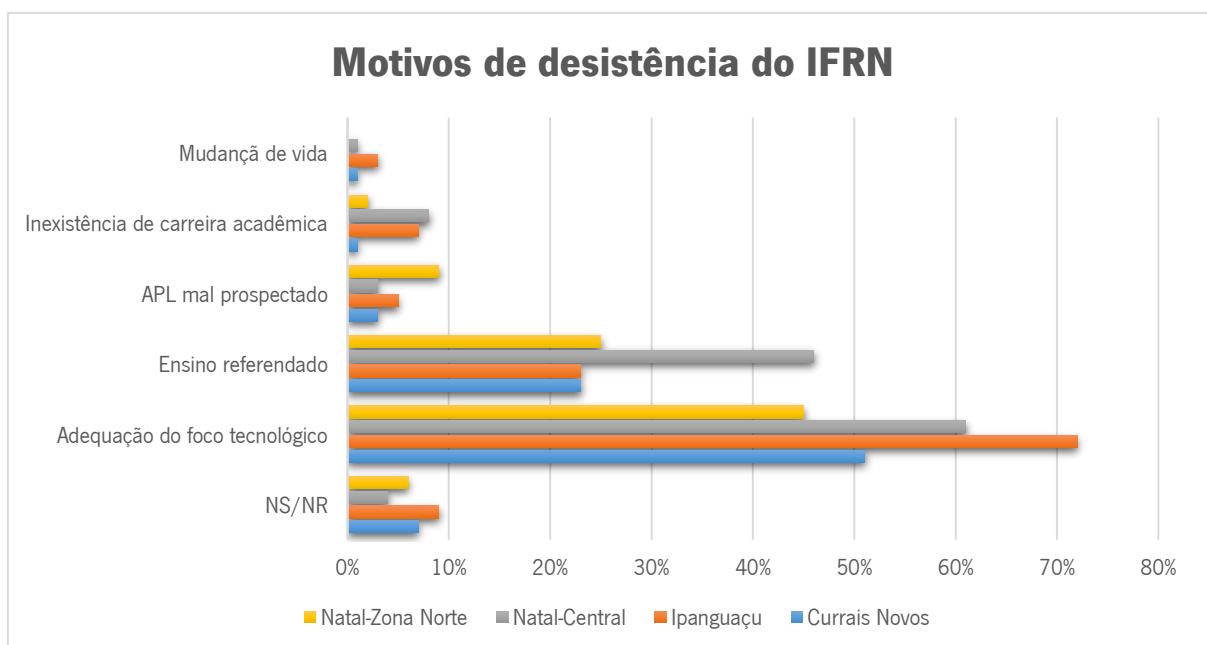


Figura 92: Motivos que levaram os alunos a desistir de estudar no IFRN
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Mais uma vez, nota-se a segmentação que há por *campus*, onde os ex-alunos de Ipanguaçu se destacam dos demais por associarem a questão da desistência à adequação do foco tecnológico do curso de acordo com a realidade da região, visto não haver o curso que desejavam. Essa questão ficou em primeiro lugar em importância para os alunos do Natal-Central com mais de 60%, seguido do ensino referendado (47%), que demonstrou ter um significado mais alto para os alunos do *Campus* Natal-Central do que para os demais, que apresentam um equilíbrio em volta de 25%. Quanto à questão relacionando a adequação dos cursos à necessidade do mercado de trabalho, isto é, a

prospecção do APL, os alunos de Natal-Zona Norte, seguido dos de Ipanguaçu, são os que mais se preocupam com isso. Por sua vez, o desejo de seguir carreira acadêmica é citado pelos alunos do Natal-Central seguido bem de perto por Ipanguaçu.

Apesar de 94% terem avaliado como positivo ou muito positivo o fato da instituição possuir os três níveis de ensino, — isto é, os egressos apoiam a existência dos diversos níveis de ensino da instituição (Figura 93) e também por terem destacado como sendo o ponto mais positivo o ensino gratuito e de qualidade, seguido do Ensino Médio e Superior mais próximo da comunidade e da formação de mão de obra qualificada (Figura 94) —, poucos deram continuidade aos seus estudos na mesma instituição, tendo em vista que a diversidade de cursos que eles encontram nas Universidades acabam atraindo-os mais e, conseqüentemente, afastando-os do IFRN.

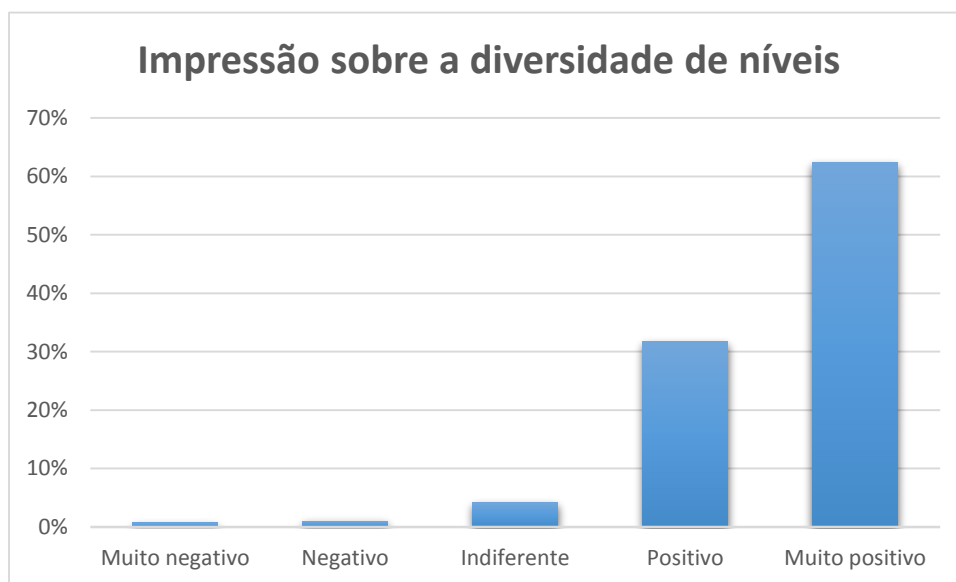


Figura 93: Avaliação dos egressos quanto a presença de diversos níveis de ensino no IFRN
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

De acordo com a visão dos alunos, apesar da expansão e da democratização do acesso ao ensino público, gratuito e supostamente de qualidade, o que se percebe é que o diálogo existente entre os níveis de ensino do IFRN ainda se encontra muito incipiente e fragilizado. O discente percebe essa insegurança da organização na oferta dos cursos e quando tem oportunidade de migrar para uma instituição que tem maior credibilidade, como as universidades, não exita em fazê-lo.

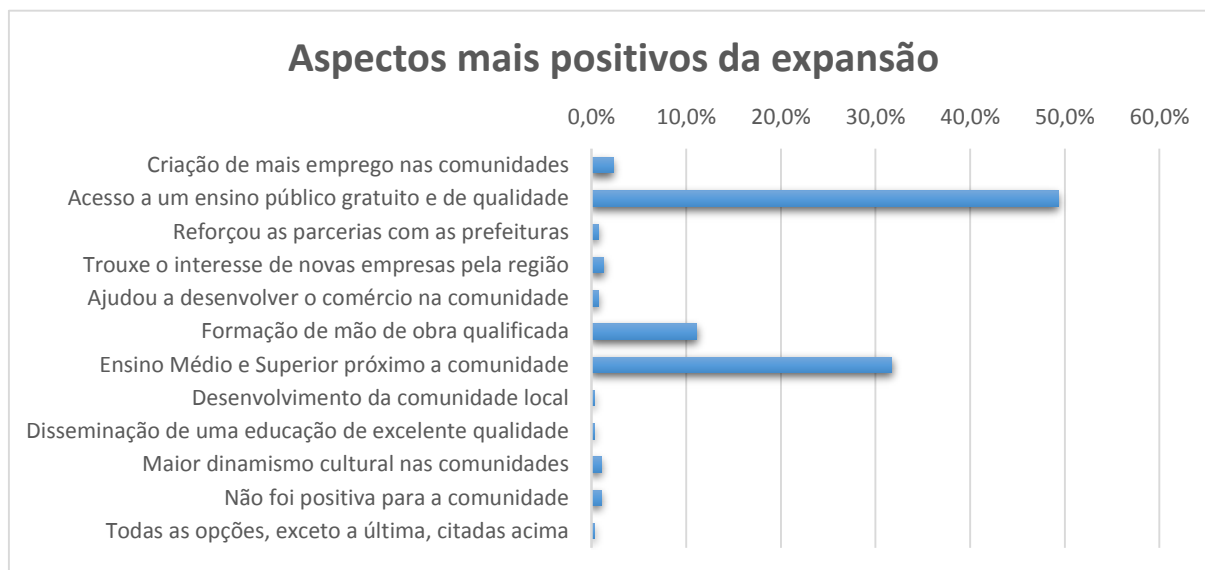


Figura 94: Avaliação dos aspectos mais positivos da expansão
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

6 REPRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO

Um ponto de fundamental importância para o desenvolvimento desta tese foi a extração das representações dos egressos sobre os modos de organização da instituição. Essa não é uma tarefa fácil, tendo em vista que, como já se percebeu acima, a grande maioria dos alunos não têm conhecimento sobre os documentos que norteiam a instituição e, muito menos poderíamos esperar que eles conhecessem os modelos organizacionais. Portanto, foi preciso buscar essa informação de forma indireta, a partir do entendimento que eles têm sobre os modos como a instituição foi construída e como ela é hoje. Só então foi possível deduzir a pertinência de um ou outro modelo, ou ainda de agrupamentos de modelos para esses atores.

Assim sendo, passando para essa análise e para inferir o ponto de vista dos alunos, foram propostas sete afirmações nas quais eles iriam se posicionar, em uma escala de 0 (discordância total) a 10 (concordância total) como o IFRN se caracterizaria. As perguntas envolviam conceitos claros sobre vários modelos, debatidos por autores como Ellström (1984), Costa (1996), Morgan (2006), Lima (1998, 2011, 2012) e outros. Dessa forma, os enunciados elaborados encontram-se acompanhados das médias obtidas de acordo com a Tabela 66.

Tabela 66: Média dos enunciados associados aos modelos organizacionais

Enunciado	Média
O IFRN é uma instituição hierárquica que se caracteriza pelo controle e o cumprimento estrito das normas legais	7,69
O IFRN é uma instituição que cumpre as normas legais, mas por vezes toma decisões que não se enquadram nessas normas	5,89
O IFRN é uma instituição que toma as suas decisões após um processo negocial e após a satisfação dos interesses de cada grupo em particular	6,32
O IFRN é uma instituição que funciona na base do diálogo, da participação coletiva e da tomada de decisão democrática	7,22
O IFRN é uma instituição com uma identidade cultural que define a sua ação em função dos valores e da sua história	8,14
O IFRN é uma instituição que legitima a sua ação tendo em conta as influências externas e a sua imagem social	7,90
O IFRN é uma instituição cuja missão é vaga e as suas ações nem sempre obedecem a uma política racionalmente definida	3,55

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

O primeiro enunciado está relacionado ao Modelo Racional-Burocrático; o segundo ao modo de funcionamento díptico (LIMA, 1992); o terceiro ao Político; o quarto ao Democrático; o quinto ao Cultural; o sexto ao Sistema Social e o sétimo e último ao Anárquico. Dito isso, pode-se dizer que a percepção diferenciada entre os alunos dos diversos *campi* é uma constante até o presente momento. Portanto, esta seção da representação da instituição será iniciada com a percepção da relação entre as médias obtidas, sobre os respectivos modelos, e os diversos *campi*. A Figura 95 representa essa combinação.

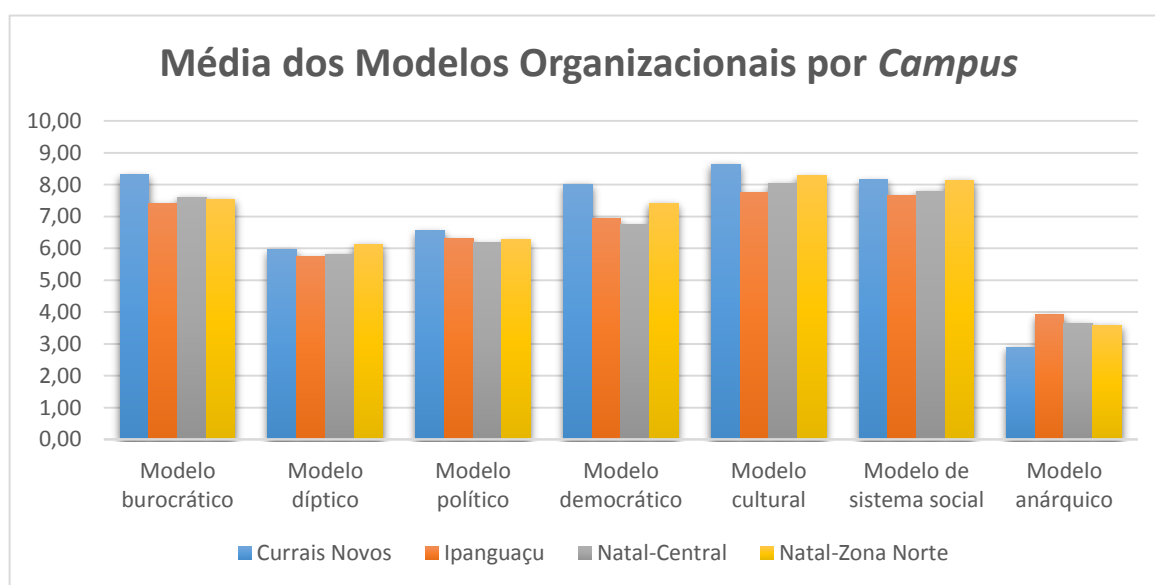


Figura 95: Avaliação quanto a associação dos Modelos Organizacionais ao IFRN - por *campus*

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

A figura revela-nos alguns indicadores interessantes como, por exemplo, que os alunos do *Campus Currais Novos* foram os que mais bem avaliaram os modelos sugeridos, ou seja, são os que mais se aproximaram da concordância total (10 valores), com exceção para o modelo anárquico que, pelo observado, representou para esses alunos um sentido de desorganização da instituição, fato no qual eles não concordam. Seriam os alunos desse *campus* os mais fieis à instituição? Não necessariamente, pois a Figura 91 (p. 399) demonstrou que estes alunos são os que menos dão continuidade ao Ensino Superior dentro do próprio IFRN. Por sua vez, os alunos de Ipanguaçu, que atribuem as menores médias em quatro dos sete modelos, são os que mais foram fidelizados pela instituição de acordo com aquela mesma figura, visto que quase 70% dos que estão fazendo curso superior encontram-se ainda presentes no Instituto Federal. Denota-se aqui uma relação inversamente proporcional entre os valores atribuídos aos modelos e a fidelização com o Ensino Superior.

Numa outra perspectiva, procuramos extrair alguma relação entre os *campi* e os anos em que esses egressos se formaram. Teria a percepção sobre os modelos mudado entre um ano e outro? A Figura 96 exhibe essa nova possibilidade.

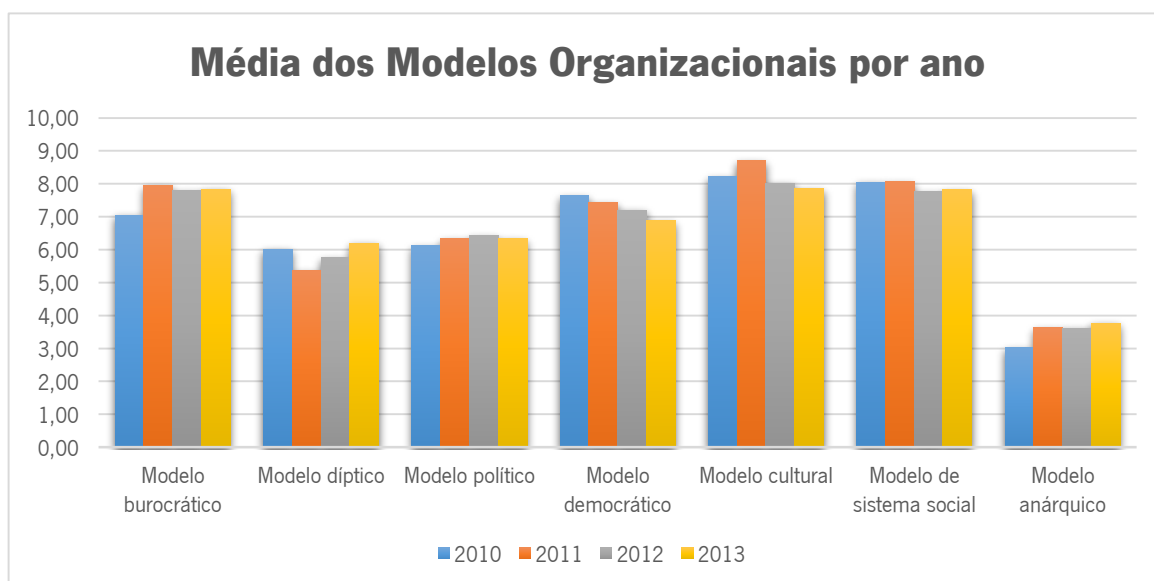


Figura 96: Avaliação quanto a associação dos Modelos Organizacionais ao IFRN - por ano

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

A Figura revela que os alunos avaliaram os modelos cultural, de sistema social e burocrático com as maiores médias, sendo o ano de 2011 o período em que obteve os maiores valores. Conforme foi visto no Capítulo II, esse ano foi marcado pela fase 3 da expansão, onde foram construídas 208

unidades no país, além de ter sido uma época em que o Brasil apresentava ótimos índices de desenvolvimento econômicos e sociais, o que nos leva a crer que esses estudantes, apesar de terem respondido o inquérito em 2015, momento de crise do país, guardam em suas memórias os bons momentos vividos durante a conclusão dos seus cursos. Por sua vez, as turmas de 2010 foram aquelas que menos reconheceram as características da burocracia, que mais enfatizaram a democracia e o modelo de sistema social. Assim, ao fazer o cruzamento com a variável sexo encontrou-se que as meninas tendem a concordar mais com os respectivos modelos, a única exceção se deu nos modelos burocráticos e anárquico que houve praticamente um empate entre os gêneros.

Após fazer uma análise em um escopo mais global da instituição, levando-se em consideração as variáveis *campus*, ano de conclusão e sexo, partir-se-á agora para uma reflexão mais detalhada de cada um desses modelos, a fim de alcançar um grau resultados mais confiáveis, para que possamos extrair a representatividade dos estudantes quanto ao desenvolvimento dessa organização que passou a apresentar elementos diferentes em sua estrutura, com o advento dessa nova institucionalidade como, por exemplo, a oferta do Ensino Médio e Superior dentro da mesma infraestrutura organizacional.

6.1 MODELO RACIONAL BUROCRÁTICO

O primeiro enunciado afirmava que “O IFRN é uma instituição hierárquica que se caracteriza pelo controle e o cumprimento estrito das normas legais”. Assim, a partir desta afirmação, que faz referência ao Modelo Racional-Burocrático, procurava-se saber o nível de concordância ou discordância do estudante. Como resposta, considerando-se a escala do valor 6 em diante¹¹⁴, conforme Figura 97, percebeu-se que a grande maioria (87%) concordaram com a afirmação. Para eles, a instituição funciona dentro de um esquema racional, na base de decretos e leis, de estruturas com desigual distribuição de poder e um controle de vários processos. Assim, este modelo apresenta a racionalidade quando tenta adequar os meios para atingir os seus objetivos (WEBER, 1976).

¹¹⁴ Importante esclarecer que para variáveis deste gênero (variáveis escala e discretas) o mais correto seria a utilização de um gráfico de barras. Apesar disso, optamos neste caso e nas representações dos modelos seguintes, pela utilização gráfica da curva normal e do histograma, por questões técnicas e para melhor elucidação visual do leitor.

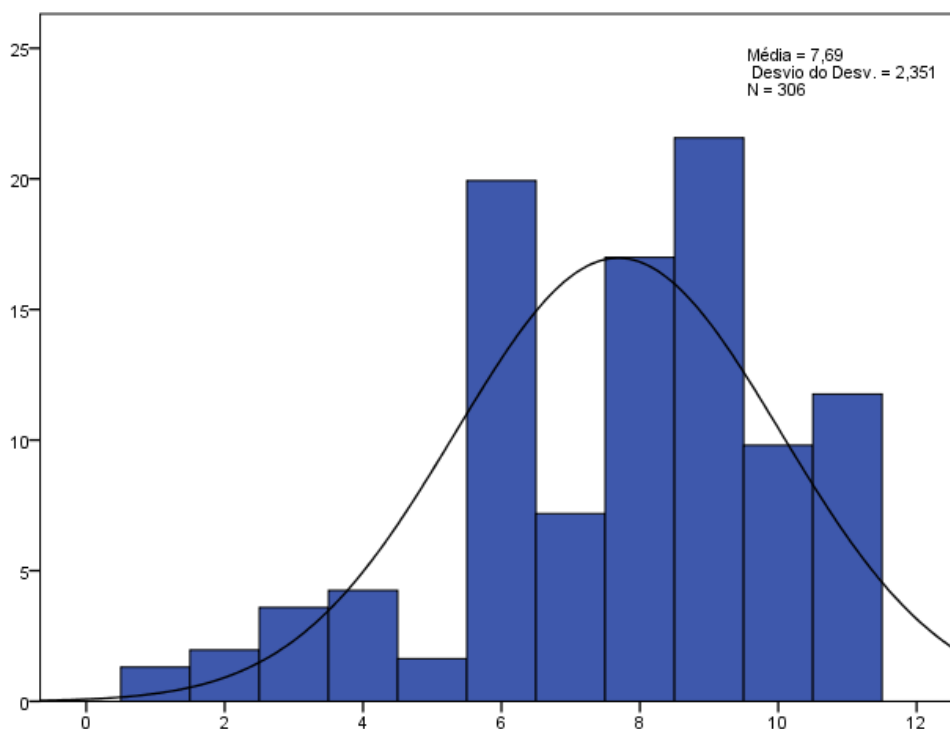


Figura 97: Avaliação quanto ao Modelo Racional-burocrático
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

A curva normal foi apresentada para explicar o acompanhamento dos nossos dados de acordo com a distribuição normal para esse modelo. A partir de então calculamos¹¹⁵ o R^2 que apresentou um valor de 0,9407 para a expressão elevada a quarta potência ($y = 2E-11x^4 - 2E-08x^3 + 1E-07x^2 + 0,0014x - 0,0054$), o que pode ser considerado um valor alto e que nossos dados podem explicar 94% dessa linha normal, levando-se em consideração a opinião dos alunos de todos os *campi*. Dessa forma, o modelo racional-burocrático passa a ter respaldo, de acordo com a visão dos alunos, para caracterizar a instituição.

6.2 MODO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA

O segundo enunciado afirmava que “O IFRN é uma instituição que cumpre as normas legais, mas por vezes toma decisões que não se enquadram nessas normas”. Nessa questão os alunos

¹¹⁵ Para efeitos deste cálculo e dos demais modelos, foi utilizado o processador de planilhas eletrônicas Excel. Assim, ao fornecer os dados extraídos do SPSS (Média, Desvio Padrão e as 306 respostas dos egressos) foi possível calcular a distribuição normal a partir da função “DIST.NORM.N” para a produção da curva normal. Por sua vez, o software fornece a possibilidade de aumentar a ordem da função polinomial para se aproximar, ao máximo, a distribuição dos dados à curva normal, o que acaba por aumentar também o valor do R^2 e melhorar o grau de explicação dos dados pela curva normal.

ficaram bem divididos como pode ser visto na Figura 98, onde o índice central da escala (valor 6) obteve 22,2% e, por isso, os classificaremos como indecisos, sendo que há uma certa vantagem para os que tendem a concordar e estão a direita do eixo central (40,8%), sobre os que discordam (37%) e estão a esquerda. Exatamente como o “modelo díptico” (LIMA, 1992), que apresenta uma visão com polos bem distintos, o resultado sugere uma instituição dividida entre os que concordam com as ações institucionais e os que percebem nessas ações algum dualismo político.

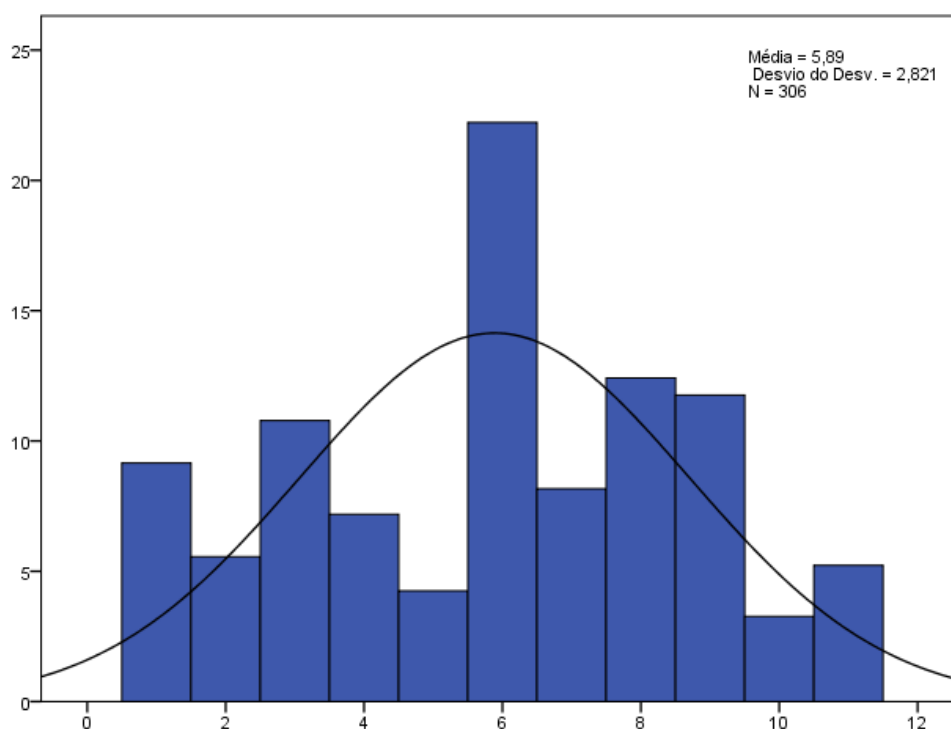


Figura 98: Avaliação quanto ao Modelo Díptico

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

De acordo com o que foi abordado no Capítulo IV, que tem nos estudos de Lima a base para a compreensão deste modelo, a escola é dividida em duas faces e metaforizada a um livro que se encontra aberto à espera do seu leitor. O lado esquerdo, anarquizado e subjetivo apresenta os modelos geradores de conflitos, de decisões não planejadas, de formação de coalizões, de pouca articulação, de importância aos valores e crenças, dentre outros. O lado direito, mais racional e burocrático tem a objetividade das ações para a manutenção da ordem e da eficiência, onde a organização é vista também como um organismo e, de fora contingencial, procura adaptar as realidades do meio à escola.

A tentativa de valoração ao enunciado proposto revelou um comportamento de transitoriedade entre os dois polos da organização. Metaforizando ao livro que espera um leitor que poderá ter diversas interpretações ao seu respeito, a análise dessa questão transpareceu exatamente isso, a diversidade de egressos (leitores) proporcionou uma visão dividida da instituição, ora mais pautada pela legalidade dos seus atos, ora apresentando uma fraca articulação para a concretização de suas tarefas.

A análise da curva normal permitiu-nos chegar a um R^2 de valor ainda maior que o anterior (0,9569) quando elevamos a expressão à quarta potência novamente ($y = 8E-11x^4 - 6E-08x^3 + 1E-05x^2 + 0,0004x + 0,008$). Assim, com uma precisão de 95,69%, os dados coletados pode explicar a curva apresentada de forma ainda mais clara que o modelo anterior. De forma análoga ao modelo passado, este também possui propriedade para representar a organização a partir da contribuição dos alunos.

6.3 MODELO POLÍTICO

O terceiro enunciado, que tem como elemento central o modelo político, diz que “O IFRN é uma instituição que toma as suas decisões após um processo negocial e após a satisfação dos interesses de cada grupo em particular”. Mais uma vez há um grande percentual de alunos que optam por atribuir um valor neutro à questão. Dessa forma, com 23,9% de incidência, que aqui chamaremos de indecisos por estar concentrado no centro da escala, ou seja, no valor 6 (ver Figura 99), eles integram o grupo dos que nem concordam totalmente nem discordam, estão no centro, demonstrando uma possível dúvida sobre a caracterização da instituição. Apesar disso, 44,7% que estão à direita dos indecisos concordam com o enunciado, enquanto 31,4% dos que estão à esquerda estão mais próximo da discordância. O modelo político traz à tona os vários tipos de conflitos que existem nas organizações que, diga-se de passagem, “[...] é normal e sempre estará presente [...]” nas mesmas. (MORGAN, 2006, p. 191). Assim, ao estudar as organizações sob essa ótica, estamos a analisar os diferentes tipos de interesses e de poder que andam em paralelo no dia-a-dia institucional, além dos jogos políticos que há entre indivíduos ou entre grupos, bem como também as coalizões.

No Capítulo VII, quando da análise das entrevistas dos gestores e professores, esse modelo pode ser melhor percebido, especialmente quanto aos jogos políticos. Segundo esses entrevistados “Não há mais o interesse institucional na expansão, o que existe é o interesse político-partidário”

(Professor Opala, 2015). Isso pode ser percebido também quando eles trataram dos critérios que levaram à diferenciação da expansão por cada estado do país, ou seja, eles acreditam “[...] que tenha sido muito mais por critérios políticos do que propriamente por critérios técnicos” (Gestor Ômega, 2015).

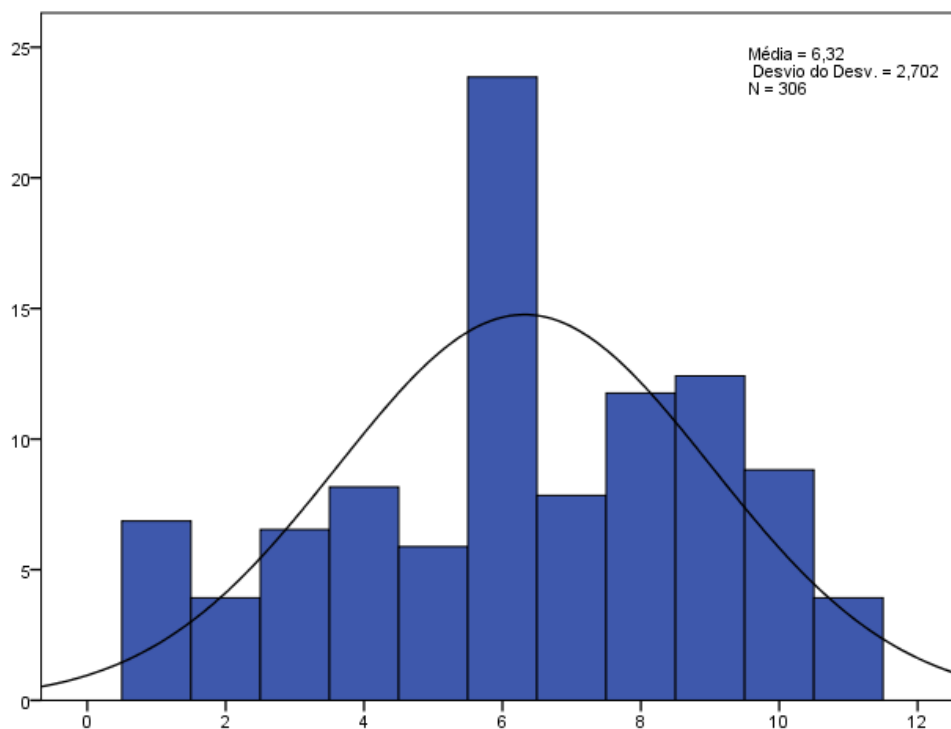


Figura 99: Avaliação quanto ao Modelo Político

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

A partir da análise da curva, cujo desvio padrão é de 2,702, encontramos um R^2 de 0,9577 para uma expressão de quarto grau ($y = 3E-11x^4 - 2E-08x^3 + 1E-06x^2 + 0,0013x - 0,0074$). Assim, os dados aqui expostos têm o poder de explicar 95,77% desta distribuição, um valor sucessivamente maior que os dois anteriores e que garante a validade dos dados para a compreensão da organização a partir do ponto de vista dos egressos.

6.4 MODELO DEMOCRÁTICO

Por sua vez, o quarto enunciado faz referência aos processos ditos democráticos como, por exemplo, o nível de conhecimento dos alunos sobre alguns documentos como o Regimento Interno ou o PDI existentes no seio da instituição. Enquanto em relação ao primeiro eles afirmam ter um maior

nível de conhecimento, no que respeita ao segundo demonstram uma baixa afinidade, conforme já demonstrado (p. 373-374). A afirmação feita para extrair a impressão geral desses egressos foi a seguinte: “O IFRN é uma instituição que funciona na base do diálogo, da participação coletiva e da tomada de decisão democrática”.

De acordo com a visão circunstanciada dos alunos sobre os processos democráticos, percebe-se que este estudo encontra eco em alguns casos do IFRN como, por exemplo, na construção do PDI, visto que foi feito a partir de uma consulta à comunidade, utilizando-se de meios informáticos. Sem configurar um processo que acentua a hiperburocracia na organização, o que assistimos aqui é uma nova vertente de auscultação dos atores da organização dentro de uma lógica democrática. Dito isto, tomando-se o valor 6, como eixo central da escala, aqui chamado de indecisos e que obteve 18% (Figura 100), a maioria e que estão à direita dos indecisos (59,2%) apresenta indícios de concordância com o caráter democrático da instituição.

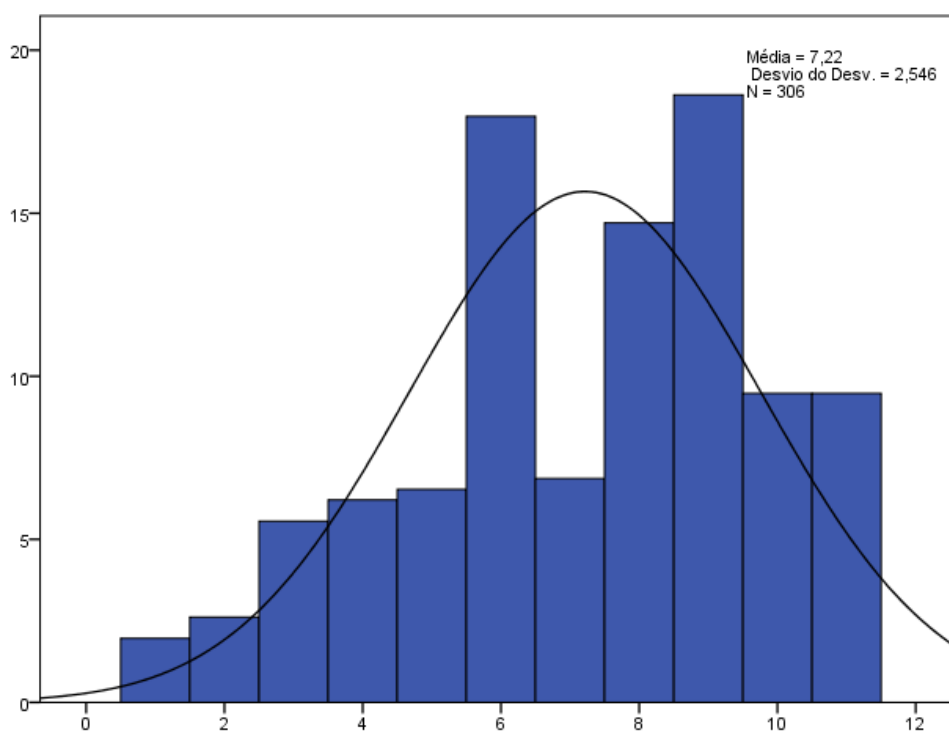


Figura 100: Avaliação quanto aos processos democráticos
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Ao analisar a curva apresentada na Figura 100, utilizando-se a expressão elevada a quarta potência ($y = 2E-11x^4 - 2E-08x^3 + 1E-06x^2 + 0,0012x - 0,0053$), encontramos um R^2 de 0,9607, um

consistente indicador de proximidade dos dados coletados com a distribuição normal simbolizado pela curva.

6.5 MODELO CULTURAL

O quinto enunciado, traz como elemento central o modelo cultural que pode ser visto como um fenômeno socialmente construído ao longo da história da instituição. Para tanto, foi afirmado que “O IFRN é uma instituição com uma identidade cultural que define a sua ação em função dos valores e da sua história”. O resultado da representação dos alunos egressos pode ser verificado na Figura 101.

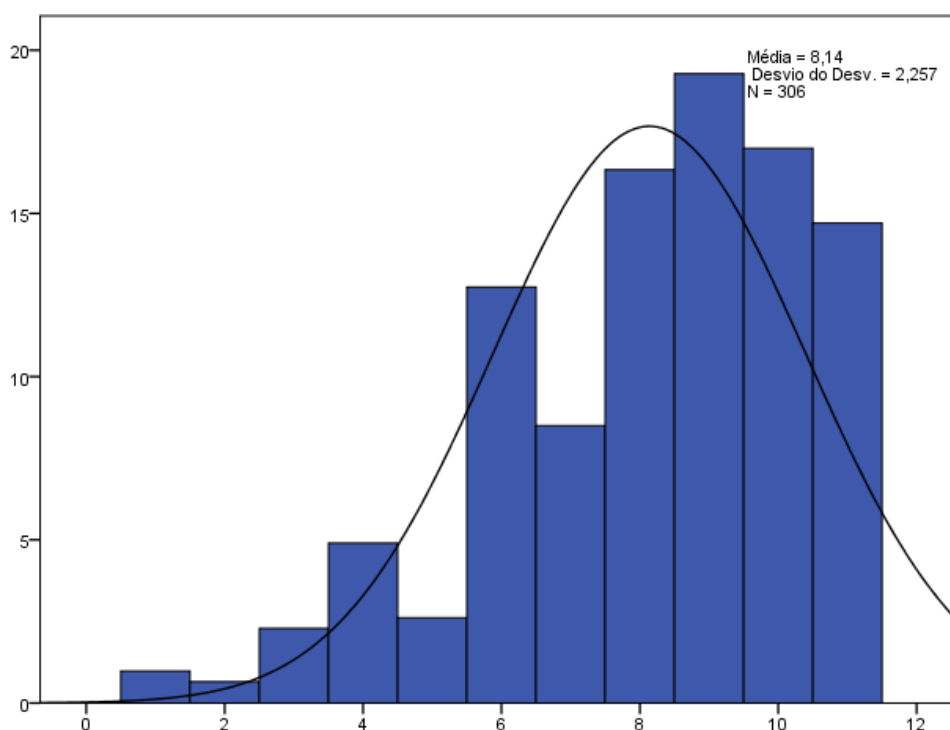


Figura 101: Avaliação quanto ao Modelo Cultural

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Esse é um modelo que, como já foi visto até agora, a partir dos depoimentos dos estudantes, carrega consigo uma carga emotiva onde a maioria dos alunos demonstra seu orgulho e gratidão em fazer parte da instituição, especialmente em virtude deste aluno continuar seus estudos próximo da sua família, das suas origens e da sua cultura, conforme pode ser visto na citação do Egresso 152 do *Campus* Currais Novos: “Acho que tive a bagagem cultural necessária no *campus* que estudei”. Essa temática, cultura, também é muito citada no inquérito por entrevista aplicado aos professores e

gestores, onde no Capítulo VII criamos uma categoria (Modelos Organizacionais) especialmente para tratar no tema.

Como se percebe, a cultura e a identidade na qual a organização pode gerar ou pode absorver do meio em que se desenvolve é bastante citado nas falas dos atores que aqui estão a ser estudados. De acordo com Torres (2004), o modelo cultural atribui um importante papel a estes atores, especialmente porque ao mesmo tempo em que atuam de modo passivo, isto é, sendo conduzidos pelas dinâmicas da instituição, podem contribuir ativamente, tratando-se da construção ou reconstrução de uma organização, visto que possibilita que os diversos grupos tenham voz e possam participar da “negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização” (p. 190). Isso de certa forma traz-nos a compreensão da fragmentação que o modelo produz e que foi levantada pela autora. Diante da universalidade de perspectivas cujo potencial para gerar situações conflituosas cresce à medida que se juntam os atores, até mesmo pela natureza com que cada um vai lutar pelos seus interesses, é de se esperar que a perspectiva dos alunos seja diferente a dos servidores. Para a autora isso “impede que a construção de identidades coletivas e de identidades profissionais – quanto muito pode conduzir à proliferação desarticulada de identidades de trabalho meramente individuais” (p. 192). Quanto à visão dos gestores da organização, pode-se perceber essa característica na afirmação de um deles quando diz que: “Eu vejo que a instituição tem que trabalhar com a diversidade, tem que trabalhar com o conflito, tem que trabalhar com o dissenso, para que, no seu fazer do dia a dia ela possa, de uma maneira geral, apresentar os resultados a sociedade” (Gestor Ômega, 2015).

Assim sendo, partindo-se neste capítulo para a extração da representatividade dos alunos de acordo com os enunciados em que associamos aos diversos modelos, nota-se que, tomando-se como referência o sexto valor da escala em diante, há uma concordância na maior parte dos casos (88,5%) sobre o que foi posto. A partir da metáfora da organização ao modelo cultural estamos comparando-a a uma “[...] minissociedade, com seus valores, rituais, ideologias e crenças próprias” (MORGAN, 2006, p. 136) e assim, ao fazer essa comparação, imagina-se que ela busque o seu desenvolvimento afim de alcançar os mesmos elementos de uma sociedade. Os dados nos deram uma precisão de 96,49% para a explicação da curva gerada a partir da expressão $y = 1E-10x^4 - 7E-08x^3 + 8E-06x^2 + 0,0011x - 0,0052$. Ou seja, o desvio padrão produzido (2,257) e a maior media 8,14 demonstram a importância da análise desse modelo para a instituição.

6.6 MODELO COMO SISTEMA SOCIAL

O sexto enunciado, traz em seu âmbito a essência do Sistema Social como modelo organizacional e diz que “O IFRN é uma instituição que legitima a sua ação tendo em conta as influências externas e a sua imagem social”.

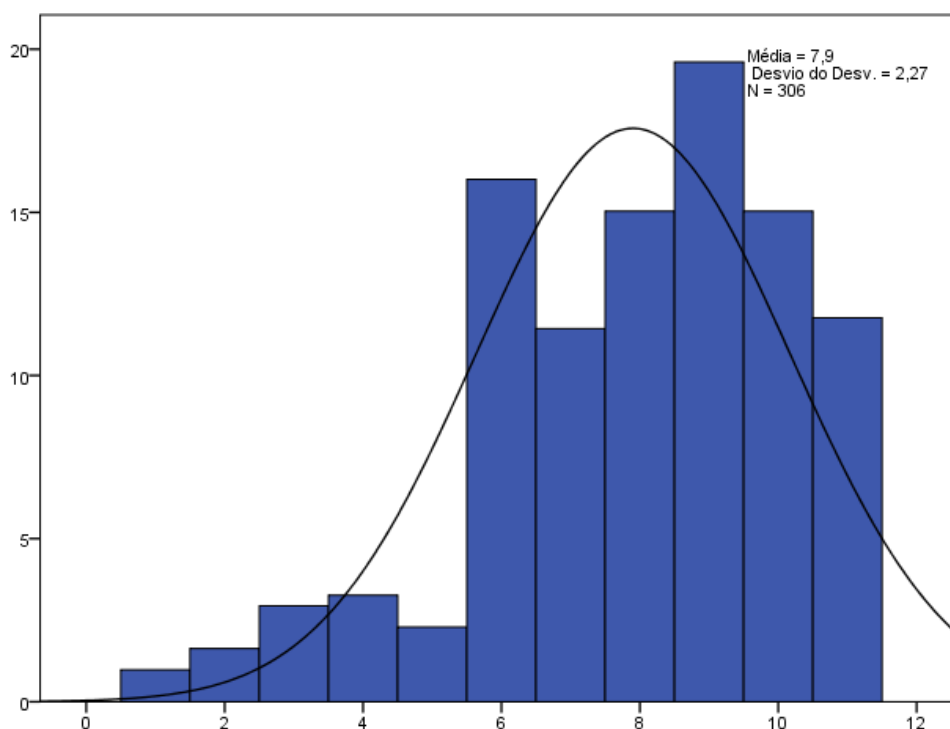


Figura 102: Avaliação quanto ao Modelo de Sistema Social

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Analisando-se a figura do valor 6 em diante (ver Figura 102), esta foi a questão onde os alunos estiveram mais próximo da concordância (88,8%) e, dessa forma, ao associar ao que dizem os estudiosos, onde o modelo de sistema social “[...] valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos [...]” (LIMA, 2011, p. 21), percebe-se que o IFRN, de acordo com os egressos, possui tais características. Apesar disso, não se pretende com esse modelo, igualmente aos já abordados anteriormente, estabelecê-lo como único para explicar as organizações educativas apesar de ser facilmente metaforizado como sistema orgânico, biológico, ecológico e até físico (LIMA, 2011, p. 22). Ellström faz uma observação importante quando refere que “In contrast both to the rational-and to the political model, the social system model views organizational processes as spontaneous, adaptive

responses to internal or external demands, rather than as intentional action” (ELLSTRÖM, 1983, p. 234). Esse modelo tem a espontaneidade das ações como ponto forte para responder aos problemas internos e externos de uma organização. No caso do IFRN a legitimação de suas ações e a preocupação com a imagem social, construída ao longo dos anos, pode ser extraída não só do depoimento dos alunos como também dos gestores e professores quando eles dizem que:

Muitos alunos em função da própria carência, da realidade social utilizam esse conhecimento técnico para começar a trabalhar e esse trabalho dá suporte para que eles continuem estudando também a nível de terceiro grau. Sem dúvida isso é uma avaliação comum à sociedade, onde você procura sentir se foi importante ou não. Se é importante, o Instituto, para a realidade aqui do estado. Esse é o depoimento que nós recebemos (Gestor Gama, 2013).

É uma demanda Federal do Governo, lógico que sob a pressão da sociedade reconhecendo essas instituições, como instituições de qualidade e também pela demanda de profissionalização que existia no país naquele momento, dado o desenvolvimento do país e dado a necessidade de mão de obra qualificada (Gestor Beta, 2014) (Informação verbal)¹¹⁶.

Essa é minha visão, a questão da qualidade intrínseca, o conceito de qualidade que a instituição construiu, a qualidade socialmente referenciada nos dois aspectos, ou seja, a sociedade reconhece essa qualidade, mas também há alguns fatores de conveniência que entram também nessa escolha (Gestora Delta, 2015).

Acho que isso é um ponto a ser considerado, visto que a expansão veio para possibilitar que alunos do interior tenham conhecimento técnico e esse conhecimento precisa estar alinhado ao que o mercado da região ou a sociedade precisa (Professor Topázio, 2015).

Os excertos acima ratificam o que foi afirmado anteriormente, além de demonstrar a importância desse modelo para análise da instituição, isto é, a representação da manutenção da imagem social construída pela organização. No primeiro caso, percebe-se a necessidade de um *feedback* para que os gestores tenham certeza que os atos desenvolvidos por eles estão de acordo com os interesses da comunidade; no segundo, nota-se a influência que a sociedade pode provocar no desenvolvimento das ações de uma organização; no terceiro, a referência que o IFRN se tornou para a sociedade; e no quarto e último, que representa a necessidade de haver um diálogo com os elementos externos a instituição para que suas ações tenham respaldo para esses atores. Quanto à análise da curva representada na Figura 102, encontramos um R^2 equivalente a 0,9551, para a expressão de quarto grau ($y = 4E-11x^4 - 3E-08x^3 + 2E-06x^2 + 0,0014x - 0,0041$), isto é, os dados dos egressos podem

¹¹⁶ Entrevista concedida por BETA, Gestor. **Entrevista gestor 03 (Beta)**. [mar. 2014]. Entrevistador: André Luiz Ferreira de Oliveira. Natal, 2014. 1 arquivo .mp3 (57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice III desta tese.

explicar a curva produzida na figura com uma precisão de 95,5%, que apesar de ser menor que a anterior ainda é muito significativa.

6.7 MODELO ANÁRQUICO

O sétimo e último enunciado, trata sobre a visão anárquica das organizações e afirma que “O IFRN é uma instituição cuja missão é vaga e as suas ações nem sempre obedecem a uma política racionalmente definida”. Essa foi a única questão em que a opinião dos egressos estava mais próxima da discordância com 84,6%, isto é, concluiu-se isso ao levar em consideração os indicadores à esquerda do valor 6 da Figura 103, além de não classificarmos os respondentes deste intervalo como indecisos, pois os dados lá relacionados não destoavam do restante da amostra.

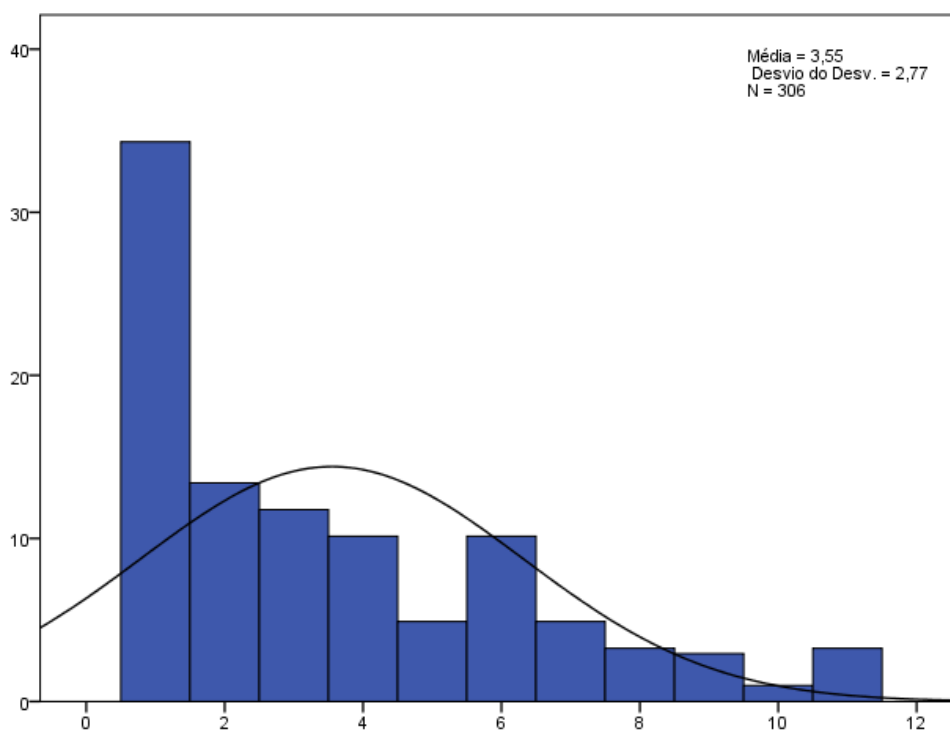


Figura 103: Avaliação quanto ao Modelo Anárquico

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Assim, apesar dos alunos não terem essa consciência de estarmos tratando de um modelo organizacional, onde diferentemente do que se possa imaginar, o termo anarquia não sugere uma imagem negativa da escola, mas sim, diferente, essa metáfora “[...] permite visualizar um conjunto de

dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares (se não em todas, pelo menos em algumas) [...]” (COSTA, 1996, p. 89).

De acordo com a opinião de Costa (1996), o conjunto de dimensões presentes no IFRN pode ser visualizado inclusive quando se encontram indícios de enquadramento de todos os outros modelos anteriormente analisados. Além disso, de acordo com a linha de raciocínio de Lima (2011), o modelo anárquico encontra-se em um polo, oposto ao racional-burocrático, marcado pela subjetividade, falta de clareza e uma certa desordem, havendo, por isso, em suas ações, uma não definição como afirma o enunciado. Apesar disso, o que se extrai é que os alunos estão mais próximo da discordância quando se interpreta o questionário (Figura 103) ou na fala de alguns deles como, por exemplo, “Porque tive professores que admiro muito no *Campus* Natal-Zona Norte, a organização lá era ótima. O ambiente era bom, o *campus* era pequeno então todo mundo se conhecia; alunos, servidores, professores” (Egresso 160, *Campus* Natal-Zona Norte), muito embora também haja depoimentos coletados a partir das questões abertas, que seguem a linha de Lima (2011) e expõe a confusão e a não clareza, como pode ser visto abaixo:

Pois a organização e infraestrutura é praticamente a mesma em todos os *campi*, ou seja, deficiente mesmo quando a questão é ouvir a opinião dos alunos (Egresso 2014, *Campus* Ipangaçu).

Acho que há muitas coisas boas no IFRN, como muitas coisas ruins. O que mais senti falta, principalmente no curso superior, foi uma clareza dos nossos direitos. Onde muitas vezes nós não o tínhamos, ou se tínhamos algum direito ele era ignorado (Egresso 6, *Campus* Currais Novos).

Porque a direção do *campus* que eu estudei não cumpria com o diálogo que acho que deveria existir dentro dos *campi* do IFRN. Dessa forma, a formação política e cidadã do aluno ficou prejudicada. Além disso, muitas decisões não eram explicadas os motivos que fizeram escolher aquela como a ideal. Também, o *campus* estava num processo de reformulações confusas, sempre em processo de construção em que uma hora iria ser destinado a um uso, já depois de algum tempo o projeto havia sido modificado (Egresso 28, *Campus* Ipangaçu).

Os depoimentos acima mostram que, apesar da discordância dos egressos ao enunciado, há conflitos que se manifestam dentro da organização e que acabam por a caracterizar anarquicamente, muito embora também se possa convocar o modelo político. Assim, ao calcular o R^2 (0,9611), considerando-se a expressão da curva normal elevada a quarta potência, ou seja, $y = -8E-11x^4 + 1E-08x^3 + 6E-06x^2 - 0,0005x + 0,0706$, encontrou-se que os dados apresentados explicavam 96,11% do modelo sugerido.

7 SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Inicialmente foi analisado as respostas aos enunciados propostos, que procuravam buscar as representações dos alunos sobre as características dos modelos (Racional-Burocrático, Político, Democrático, Cultural, Sistema Social e o Anárquico) e do modo de funcionamento díptico idealizado por Lima (1992). Em seguida, se cruzou seus conceitos e teorias à luz da estrutura e organização do IFRN, de acordo com a atipicidade da instituição e visão dos alunos quanto a concordância ou não aos enunciados propostos. Por fim, ao levar em consideração que, na organização estudada, todos os modelos e abordagens citadas encontram eco nas respostas dos alunos é possível dizer que, dentre os modelos anunciados, aqueles que apresentaram maior prevalência (mais de 80%), na visão dos alunos, foram o Sistema Social, o Cultural, o Racional-Burocrático e o Anárquico, nesta ordem.

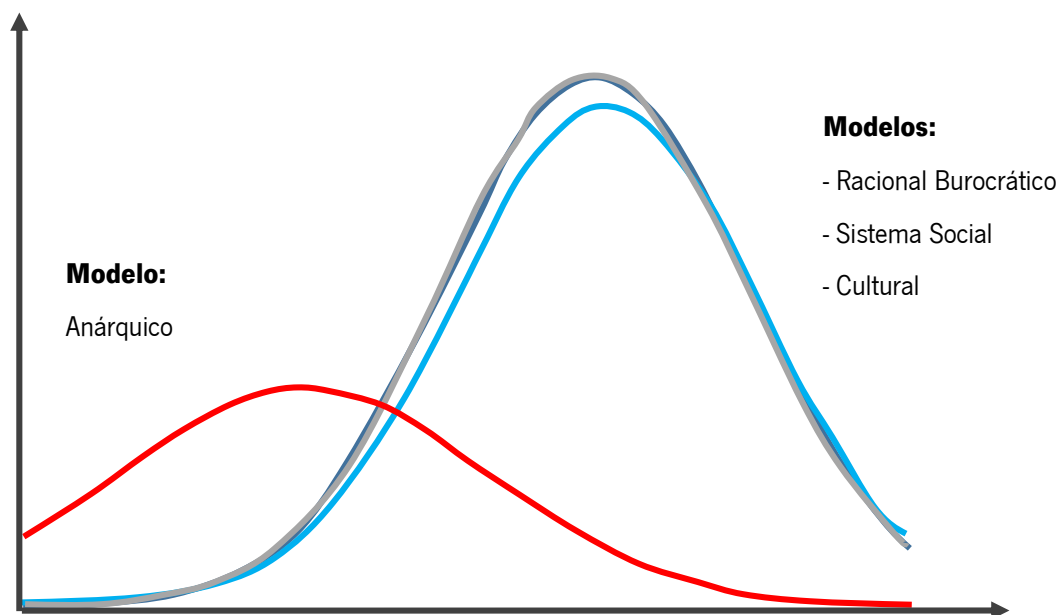


Figura 104: Curvas normais associadas dos quatro modelos

Fonte: Elaboração própria.

Diferentemente do que foi discutido no Capítulo IV, em que os modelos Racional Burocrático, Político e Ambíguo apareciam com maior frequência, de acordo com o referencial teórico dos três capítulos iniciais, os alunos tem uma perspectiva organizacional que se demonstra comum apenas no modelo burocrático, conforme pode ser visto a partir da Figura 104.

Poder-se-ia inferir, a partir desta visão, que a instituição teria suas ações pautadas principalmente pelas influências externas e pelo valor dado à imagem social, cujo elemento foi burilado

ao longo de sua história e dos seus valores culturais, apesar de que todos eles foram sustentados na base da racionalidade, para alcançar e cumprir a sua missão diante das múltiplas dimensões.

A Figura 104, na qual se encontram representadas as curvas normais de quatro modelos (Racional Burocrático, Sistema Social, Cultural) de um lado e o Anárquico do outro, faz referência aos polos antagônicos em que Lima (2011) cita no seu trabalho e que apresentamos no Capítulo IV, a partir na Figura 31 (p. 264). Trata-se de um livro aberto, onde no lado esquerdo encontra-se a anarquia organizada caracterizada pelos elementos de subjetividade e desordem e no direito, a burocracia-racional com a objetividade e a certeza de suas ações. Dessa forma, a representação da organização dependeria do ângulo de leitura no qual o investigador daria à sua observação, de acordo com o andamento do trabalho, isto é, podendo se aproximar mais de um lado ou do outro. No nosso caso, esse papel de observador é desempenhado pela participação dos alunos egressos com a emissão de suas opiniões e, dessa forma, a nossa figura, criada a partir da visão de Lima (2011), aproxima-se bastante do modelo díptico proposto por esse autor.

De forma menos intensa, com uma percentagem, que durante a análise chamamos de concordância, entre os 20% e os 45%, excluindo os categorizados como indecisos, surgem, respectivamente, os modelos Político, Democrático e o modo de funcionamento Díptico. Assim, de acordo com essa visão, os alunos imaginam a organização como a união de interesses e grupos distintos, o que acaba por dividir a opinião entre aqueles que acham que a instituição executa suas ações dentro das normas legais e os que acreditam no não cumprimento delas, apesar de que creem na democracia dos seus processos, por mais hiperburocráticos que sejam. A Figura 105 procura ilustrar o que foi discutido até o momento.

Após esta análise, essas são as duas imagens que prevalecem da instituição, de acordo com alunos, e, por isso, a partir desses pressupostos, no qual a percentagem média de concordância do primeiro foi de 87,3% e do segundo de 36,1%, pode-se concluir que a maioria dos alunos acreditam que o IFRN é composto predominantemente pelos modelos Racional Burocrático, Anárquico, Cultural e Sistema Social, enquanto que os dois modelos restantes (Político, Democrático) e o modo de funcionamento Díptico obtiveram níveis de frequências baixas, confirmando assim que a maioria (uma percentagem média de 64%) dos alunos acreditam haver outros modelos que representem melhor a instituição.

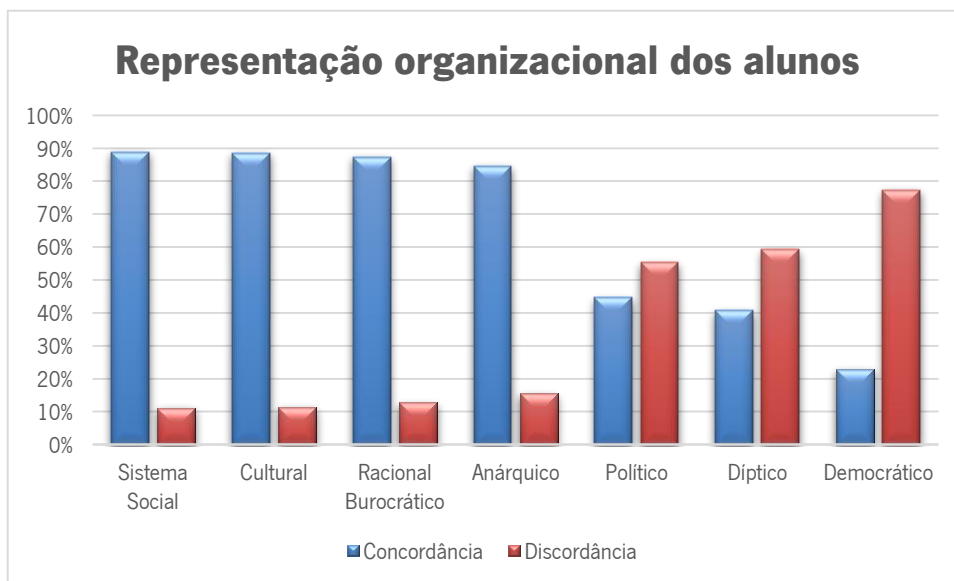


Figura 105: Dedução dos modelos organizacionais a partir da representatividade dos egressos
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Ao falar da Rede Federal, aqui representada pelo IFRN, pode-se dizer que a sua atipicidade é percebida a partir das múltiplas dimensões já citadas, dentre as quais a articulação entre o Ensino Médio e Superior, que de forma conjunta, porém incipiente, integram o sistema organizacional dessa instituição.

8 AVALIAÇÃO GLOBAL DA INSTITUIÇÃO

Para que se possa fazer uma avaliação global da instituição, iniciamos a análise procurando saber a opinião dos egressos sobre a infraestrutura e organização da instituição e, dessa forma, foi solicitado que eles avaliassem em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) (onde 1 seria péssimo e 5 excelente) itens como: salas de aula, higiene, biblioteca, laboratórios, respeito aos direitos e deveres dos alunos, eventos externos e internos, atendimentos dos funcionários e da secretaria, oportunidades de estágios, segurança dos alunos dentro da escola, coordenação do curso, acolhimento dos novos alunos, clima de trabalho, relação aluno e professor, desempenho dos professores e do curso.

Conforme mostrado na Figura 106, a maioria desses itens obtiveram uma avaliação com valores superiores a 3,5. As exceções ficaram com sala de aula, higiene, oportunidades de estágios, relação professor aluno e desempenho dos professores nos quais possuem valores, em pelo menos dois *campi*, abaixo disto.

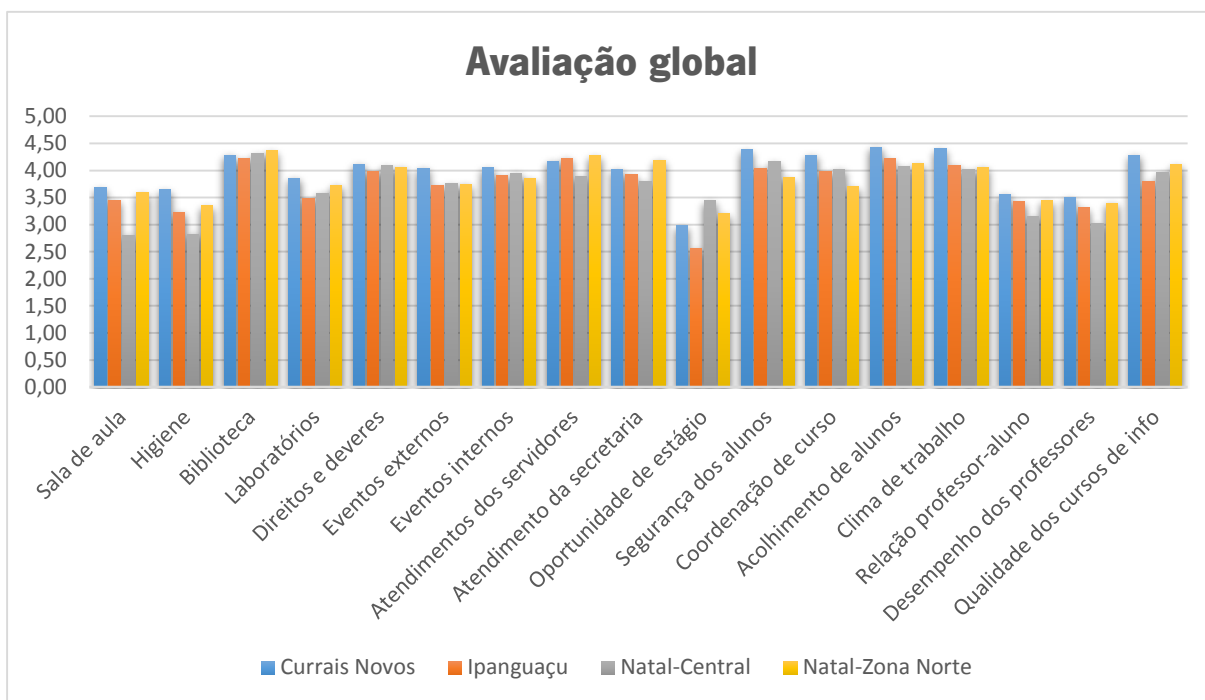


Figura 106: Avaliação quanto à infraestrutura organizacional do IFRN
Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Ao fazer uma análise por *campus* de acordo com esses cinco itens citados, pode-se perceber que o *Campus* Natal-Central recebe a menor avaliação entre todos os itens e *campi* analisados em dois deles: higiene e sala de aula, destacando-se apenas quanto às oportunidades de estágios em que apresenta o maior valor, conforme pode ser ratificado a partir da fala de um egresso:

As oportunidades do interior estão bem abaixo das expectativas quanto ao mercado de trabalho, bem como a estrutura técnica dos próprios cursos. (Egresso 155, *Campus* Ipanguaçu).

Como já visto no início desse capítulo, esse *campus*, que foi inaugurado em 1967, encontra-se localizado na capital do estado e, portanto, apesar de ter uma grande estrutura apresenta condições físicas menos bem avaliadas quando comparada aos novos *campi*, mas que de forma inversa a estes possui acesso a muitas empresas, o que favorece a inserção do egresso no mercado de trabalho. Quanto ao desempenho dos professores e sua relação com os alunos este *campus* também apresenta

o mais baixo desempenho dentre os avaliados, ratificando assim a fala de alguns alunos de outros *campi* conforme pode ser visto abaixo:

O *Campus* Natal-Central é um *campus* velho, com cara de 'escola-prisão'. Uma escola feita de paredes e professores com pouca interação entre pessoas: a comunidade escolar. O meu *campus*, em minha época, não era assim. Tinha um clima agradável de interação entre alunos e professores, um ambiente mais 'Paulo freiriano', propício para o desenvolvimento artístico, criativo. Hoje ele está se tornando um tipo de 'Natal-Central', com todos os problemas advindos disso. O modelo de 100 anos atrás parece estar se 'democratizando', isso é preocupante. A vivência da instituição está ficando cada vez mais longe da qualidade que tinha e mais próxima da 'qualidade' discutível do *Campus* Natal-Central, que ainda é conhecido como central, mas que de central não tem nada (Egresso 148, *Campus* Natal-Zona Norte).

Além disso, esse *campus* não se destaca de forma tão positiva quanto os outros no que tange ao atendimento, seja dos servidores, seja da secretaria visto que também apresenta a pior avaliação dentre os *campi* analisados. Por sua vez, outro *campus* que apresenta destaque é o de Currais Novos que, dos 17 itens avaliados, possui melhor desempenho em 13 deles. Dessa forma, as opções atendimento dos servidores, atendimento da secretaria, biblioteca e oportunidade de estágio, apesar de apresentar uma média próxima às maiores, não se caracterizam como o ponto forte deste *campus*.

Dito isto e ao haver percebido algumas singularidades entre os *campi* de acordo com alguns itens destacados anteriormente (Sala de aula [1], higiene [2], biblioteca [3], atendimento dos servidores [4] e da secretaria [5], oportunidade de estágio [6], relação professor-aluno [7], desempenho dos professores [8] e qualidade dos cursos de informática [9]), tentaremos compreender, de uma forma mais profunda, as razões que faz com que isto esteja a acontecer. Dessa forma, será usado a análise fatorial para verificar o nível de significância entre essas variáveis expostas na questão 33 do questionário (ver apêndice I), bem como as correlações existentes entre elas e expressas a partir da Tabela 67.

A partir da análise da tabela e de acordo com os valores destacados, pode-se perceber que há uma correlação significativa entre sala de aula e higiene, entre atendimento dos servidores e da secretaria, o que também reflete na relação com os professores e alunos, que por sua vez está relacionado ao desempenho dos professores e da qualidade dos cursos de informática.

Tabela 67: Correlação entre variáveis que produziram diferentes médias intercampi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sala de aula (1)	1,000	,576	,290	,378	,348	,117	,384	,378	,212
Higiene (2)	,576	1,000	,283	,349	,322	,157	,257	,333	,255
Biblioteca (3)	,290	,283	1,000	,224	,278	,254	,311	,213	,261
Atendimento dos servidores (4)	,378	,349	,224	1,000	,673	,210	,420	,387	,385
Atendimento da secretaria (5)	,348	,322	,278	,673	1,000	,331	,395	,372	,384
Oportunidade de estágio (6)	,117	,157	,254	,210	,331	1,000	,170	,161	,268
Relação professor-aluno (7)	,384	,257	,311	,420	,395	,170	1,000	,607	,383
Desempenho dos professores (8)	,378	,333	,213	,387	,372	,161	,607	1,000	,478
Qualidade dos cursos de informática (9)	,212	,255	,261	,385	,384	,268	,383	,478	1,000

Fonte: Elaborado a partir do inquérito por questionário aplicado aos egressos.

Essas variáveis correlacionam-se como uma sequência encadeada de ações, que de forma interdependente estimulam a produção de resultados uns nos outros. Assim, uma vez tendo percebido essas singularidades, aplicamos o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para encontrar a variância dos dados de acordo com todas as variáveis e, assim, encontrar um fator comum as que mais se aproximarem. O resultado encontra-se na Tabela 68.

Tabela 68: Teste de KMO e Bartlett de acordo com a avaliação global do IFRN

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	0,907
Aprox. Qui-quadrado	2111,604
Teste de esfericidade de Bartlett	df
	136
	Sig.
	0,000

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

Como o KMO encontrado foi de 0,907 a amostra encontra-se em um nível ótimo (PESTANA; GAGEIRO, 2003) para seguirmos com a análise. No segundo teste, da esfericidade de Bartlett que é baseado no resultado do “qui-quadrado”, o valor obtido foi de 2111,604 com 136 graus de liberdade e nível de significância de $p=0,000$, o que demonstra que a análise fatorial pode ser realizada, com um grau de satisfação equivalente ao teste KMO, ou seja, ótimo.

Assim, encontrou-se que mais da metade da variabilidade dos dados (60,5%) pode ser explicado a partir das quatro primeiras componentes, isto é, as 17 variáveis do início foram resumidas e essas quatro selecionadas que tem o poder de representar todo o conjunto de forma significativa, com uma perda de 39,5% conforme apresentado na Tabela 69.

Tabela 69: Percentual de variância explicada

Componente	Valores próprios iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,786	39,919	39,919
2	1,313	7,722	47,641
3	1,148	6,754	54,394
4	1,053	6,197	60,591
5	,950	5,587	66,178
6	,704	4,143	70,321
7	,694	4,083	74,404
8	,650	3,825	78,229
9	,598	3,515	81,744
10	,528	3,104	84,848
11	,468	2,754	87,602
12	,415	2,443	90,045
13	,402	2,363	92,408
14	,360	2,120	94,528
15	,344	2,026	96,554
16	,318	1,873	98,427
17	,267	1,573	100,000

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

O gráfico *Scree plot* mostrou-nos um ponto de inflexão depois da segunda variável, conforme pode ser visto na Figura 107 a seguir e, segundo recomendação de Catell (1966), deve-se considerar para efeito de análise apenas deste ponto para trás, visto que após isso há uma tendência a estabilização da curva.

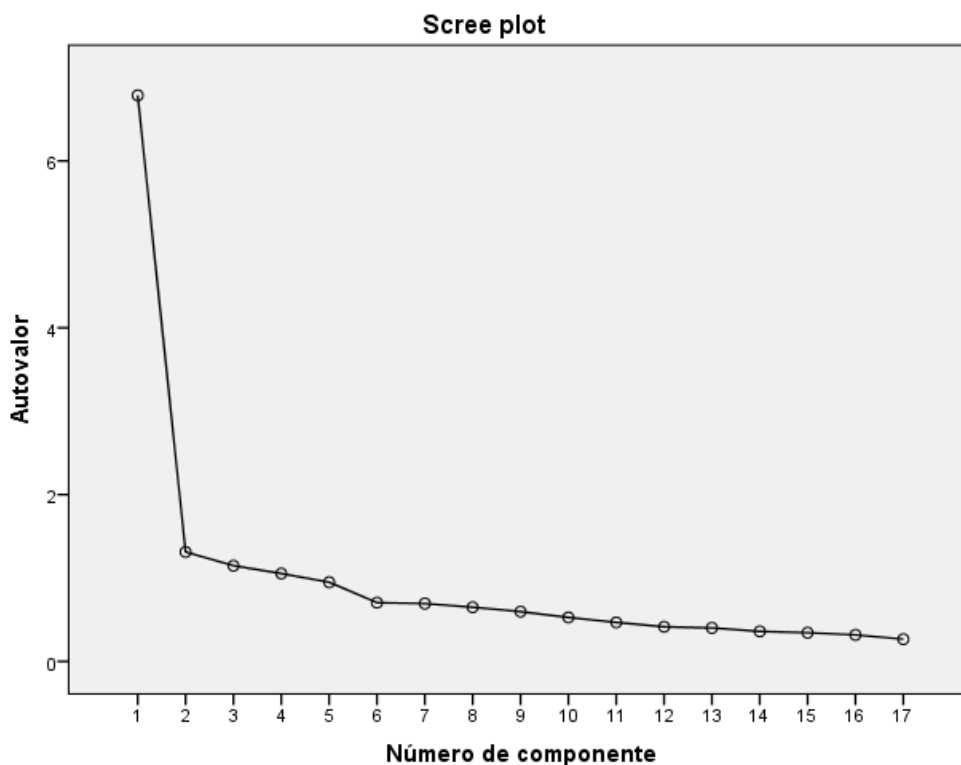


Figura 107: Curva de variação das componentes analisadas
Fonte: Extraído a partir da análise fatorial aplicada à questão 33.

Apesar disso, daremos continuidade à análise observando as quatro primeiras componentes, em que as duas iniciais possuem uma representatividade maior quando comparada à terceira e a quarta. Dessa forma, o próximo passo foi a produção da matriz de componente rotativa, utilizando o método “varimax”, em que os valores mais elevados possuem alta significância e, portanto, podem ser considerados como responsáveis por representar cada um dos quatro componentes.

De acordo com a Tabela 70, ao analisar a componente 1, percebemos que as proposições “Eventos externos”, “Eventos internos”, “Atendimentos dos servidores”, “Atendimento da secretaria”, “Segurança dos alunos”, “Coordenação do curso”, “Acolhimento dos alunos” e “Clima de trabalho que apresentam os maiores valores e, por isso, podem ser representadas pela categoria que aqui denominaremos **“Eficiência administrativa”**. Por sua vez, ao analisar o componente 2 e os itens “Direitos e deveres”, “Relação professor-aluno”, “Desempenho dos professores” e “Qualidade dos cursos de informática” categorizamos como **“Inputs (os três primeiros) e Outputs (o último)”**; na análise do componente 3, prevalece a “Sala de aula” e “Higiene”, em que as associamos à categoria **“Organização estrutural”**, e, por fim, ao refletir sobre a componente 4, encontramos nas

proposições “Biblioteca”, “Laboratório” e “Oportunidade de estágio” a categoria “**Oportunização do conhecimento**”.

Tabela 70: Matriz de componente rotativa^a

Proposições	Componente			
	1	2	3	4
Sala de aula			,816	
Higiene			,753	
Biblioteca				,711
Laboratórios		,325		,752
Direitos e deveres	,425	,524		
Eventos externos	,618			
Eventos internos	,589			
Atendimentos dos servidores	,663		,354	
Atendimento da secretaria	,715		,315	
Oportunidade de estágio	,498			,554
Segurança dos alunos	,593		,318	
Coordenação de curso	,715			
Acolhimento de alunos	,672			
Clima de trabalho	,571	,438		
Relação professor-aluno		,730		
Desempenho dos professores		,799		
Qualidade dos cursos de informática	,345	,568		,345

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do inquérito por questionário aplicado nesta pesquisa.

De uma forma geral, a partir dessa análise fatorial, podemos perceber a presença de quatro elementos, que chamamos de categorias, que representam a imagem que os alunos fazem quanto a avaliação global do IFRN, após e durante o advento da expansão. Para eles, a avaliação da instituição perpassa por alguns elementos que tem na estrutura física, didática e pedagógica e na eficiência administrativa, bem como na relação e no comportamento entre os atores, especialmente alunos e professores, os seus *inputs*, para que se chegue aos *outputs* nos quais a partir da oportunidade de conhecimentos se alcance a qualidade dos cursos. Portanto, a Figura 108 procura esclarecer como a

mediação entre os dados de entrada e saída podem ocorrer, de acordo com os egressos, bem como sobre o elemento que realimenta esse sistema, isto é, o seu *feedback*.

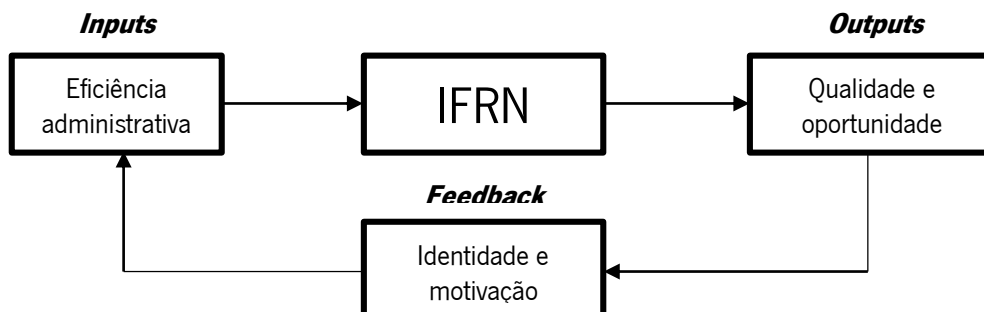


Figura 108: Avaliação global do IFRN
Fonte: Elaboração própria.

Conclui-se que a figura representa o sistema IFRN como uma caixa preta, em que a partir de determinadas entradas produz algumas saídas cujo fim é a geração de oportunidades e da qualidade educacional. O elemento de *feedback* foi idealizado a partir do que foi discutido até agora e pelo que foi ratificado, especialmente, a partir dos depoimentos dos egressos, em que tem na identidade, no orgulho e na motivação institucional as raízes da eficiência encontrada no início do sistema. Portanto, percebemos indícios de que na ausência desses elementos o sistema poderia ser comprometido em suas outras fases.

Nessa concepção, o capítulo seguinte torna-se essencialmente importante para o desfecho desse trabalho por ter também, simultaneamente, no depoimento dos atuais gestores e professores, a opinião como ex-alunos que foram, em alguns casos. A partir disso poder-se-á cruzar com o que aqui foi dito e, assim, extrairmos um posicionamento sobre esse processo de expansão que vem ocorrendo nos últimos anos no Rio Grande do Norte e, também, no Brasil, de forma mais sólida.

8.1 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Após a percepção sobre a avaliação geral que os egressos fazem sobre a instituição procuraremos compreender os aspectos mais positivos e mais negativos quanto ao fato do IFRN ter diversos níveis e modalidades de ensino em sua estrutura organizacional (Médio, Superior e Pós-graduação), no qual eles podiam escolher mais de um item ou optar por um outro e especificar qual

seria esse aspecto. Assim, a questão 24 do questionário (apêndice I) traz alguns aspectos positivos, nos quais, pela diversidade e quantidade de respostas, criamos categorias para que a tabulação e a apresentação visual tornem-se mais simples. A Tabela 71 procura ilustrar o resultado deste procedimento.

Tabela 71: Aspectos positivos da diversidade de níveis educacionais

Aspectos positivos	Categorias
Articulação curricular entre as três modalidades de ensino	Articulação curricular
Acesso direto aos níveis superiores	Verticalização
Aumento do prestígio social da instituição	Valorização institucional
Ingressar no Ensino Médio e sair Pós-graduado	Carreira acadêmica
Melhoria da qualidade das aulas	Qualidade das aulas
Promoção da qualificação dos técnicos formados no IFRN	Qualificação técnica
Reforço do vínculo (identidade) do aluno à instituição	Orgulho institucional
Tornar a instituição mais forte do ponto de vista educativo	Fortalecimento do ensino

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, quando a este primeiro aspecto, praticamente todos os itens, com exceção da “Qualidade das aulas” e “Não Sabem ou Não Responderam (NS/NR)” com, respectivamente, 6% e 1%, foram bem citados como pode ser visto na Figura 109.

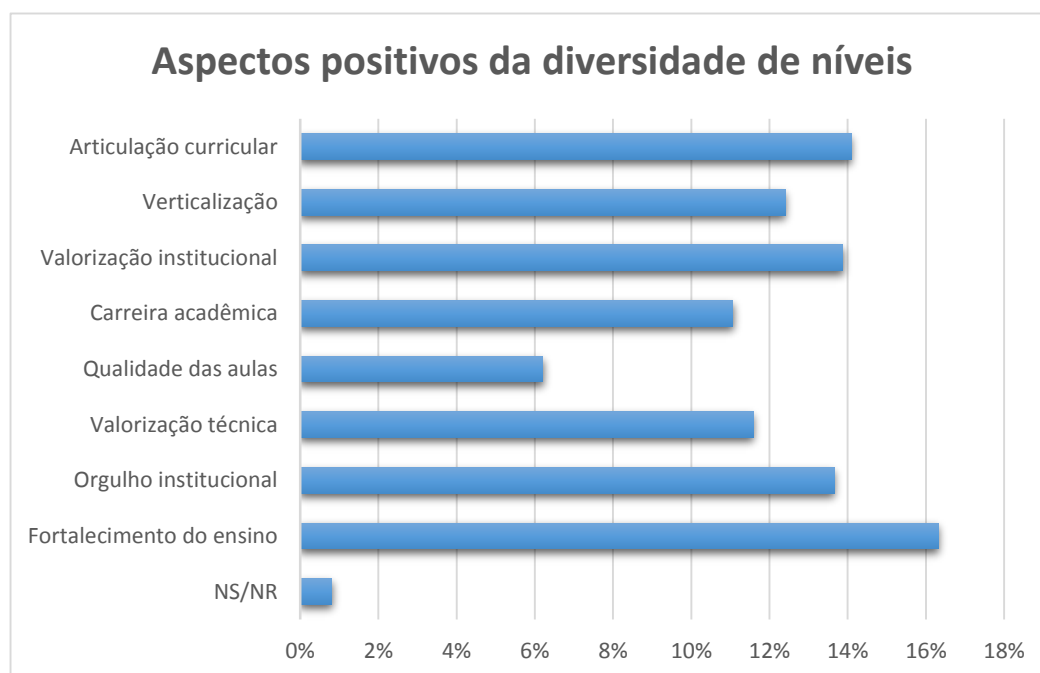


Figura 109: Avaliação quanto aos aspectos positivos da diversidade de níveis do IFRN

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se também que, para os egressos, o ponto de maior importância com a inserção de diversos níveis no IFRN é o fortalecimento do ensino, seguido do diálogo curricular, valorização e orgulho institucional, valorização técnica e carreira acadêmica. O fato da qualidade das aulas não ter sido bem avaliado não significa que não seja importante, mas sim que ao dar prioridade aos fatores anteriores, naturalmente o rendimento esperado das aulas serão atingidos.

A partir destes resultados pode-se deduzir a importância dada pelos estudantes ao fortalecimento do ensino. Eles demonstram ter a consciência de que, para alcançar um *output* desejado, conforme figura anterior, ou seja, mais qualidade e mais oportunidades, a partir da agregação de conhecimento, parece ser necessário um *feedback* que tenha como fundamentos o diálogo curricular, a boa relação professor-aluno, o orgulho institucional e a motivação, elementos nos quais podemos perceber sua importância a partir da figura anterior.

Quanto aos aspectos negativos, pelas mesmas razões anteriores, efetuamos o procedimento idêntico ao utilizado para tratar os negativos. Dessa forma, a Tabela 72 sintetiza esses aspectos e as categorias criadas para uma melhor adequação da opinião dos egressos.

Tabela 72: Aspectos negativos da diversidade de níveis educacionais

Aspectos negativos	Categorias
Torna a instituição mais complexa	Complexidade estrutural
Perda da identidade do IFRN como instituição do Ensino Médio	Perda da identidade
Pouca qualificação dos professores para a lecionação do nível superior	Desqualificação docente
Menor investimento da qualidade do Ensino Médio	Desvalorização do Ensino Médio
Pouco diálogo entre os três níveis de ensino	Ausência de diálogo
Falta de <i>status</i> dos cursos superiores ofertados pela instituição	Desprestígio de cursos
Degradação do ambiente de trabalho na instituição	Degradação do local de trabalho
Dificuldade de um aluno do Ensino Médio acessar ao Ensino Superior	Verticalização falha

Fonte: Elaboração própria.

As repostas dos egressos encontram-se tabuladas na Figura 110, onde as categorias que obtiveram os menores valores foram “Degradação do local de trabalho”, “Verticalização falha” e “Não Sabem ou Não Responderam (NS/NR)” com menos de 5%. Em contrapartida, as opções caracterizadas como sendo as mais negativas foram: “Desprestígio dos cursos” e “Ausência de diálogo” com mais de 20%. Na sequência, com uma percentagem entre 15 e 20% eles citam a “Perda da identidade”, “Complexidade estrutural” e “Desvalorização do Ensino Médio” e, por último, a “Desqualificação docente” aparece com uma percentagem de 7%. Além disso, apesar de acharem que

a diversidade de níveis apresenta uma boa articulação curricular, conforme citado anteriormente, no caso dos aspectos negativos eles dizem que ainda há uma forte ausência de diálogo entre os níveis de ensino no IFRN.

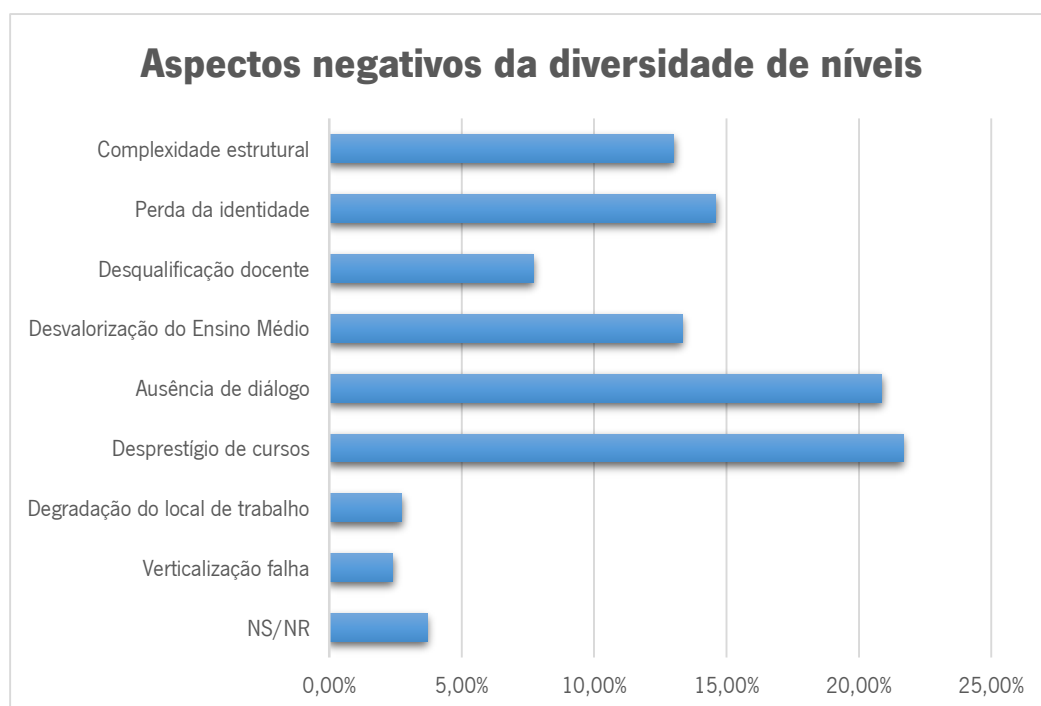


Figura 110: Avaliação quanto aos aspectos negativos da diversidade de níveis do IFRN
Fonte: Elaboração própria.

A partir desta contribuição dos alunos egressos, deduz-se que há uma tentativa de integração, por parte da legislação, entre os conteúdos ministrados, além da preocupação de relacionar esses conteúdos entre os diversos níveis de ensino, inclusive com a proposta da verticalização também presente nos documentos institucionais. Mas essa integração, de acordo com a visão dos alunos, só acontece no campo teórico. Na prática, há uma ausência ou uma falha entre o que a instituição se propõe a fazer e o que de fato é feito. De acordo com a impressão dos servidores, que será visto mais detalhadamente no capítulo seguinte, também pode ser percebida na fala de alguns deles como, por exemplo:

[...] nós somos uma instituição que oferta Ensino Médio integrado e nós temos cursos de licenciatura. Então essa ação que promove a integração entre a formação de um professor de física no curso de licenciatura e a atuação de um professor de física, nosso, da instituição, dentro dos cursos técnicos integrados ainda tem uma dissociação. Eu acredito que nós poderíamos ter muito mais avanços nesse sentido (Gestora Delta, 2015).

Percebe-se que a gestora reconhece que a verticalização e a integração, seja entre os atores, seja entre os currículos, ainda tem muito a evoluir. Nesse mesmo sentido, um dos professores entrevistados também argumenta sobre o que a norma diz que a instituição deve ser e o que ela é de fato. Para ele,

O mundo que existe está de costas para esse marco normativo, está de costas para o discurso dos gestores. Então, é isso que é a instituição hoje. A mesma coisa vale para o nosso currículo. Da mesma forma que a instituição é em rede, o nosso currículo é integrado. Mas ele é efetivamente integrado ou cada disciplina cuida 'do seu quadrado'? Será que ele não é apenas um ajuntamento de disciplinas ou de fato existe uma integração entre as disciplinas? E eu não falo entre disciplinas de formação geral e profissional, eu falo inclusive, às vezes, de disciplinas de formação profissional, em que talvez não haja uma devida integração, porque conteúdos de determinadas disciplinas de formação profissional podem ser necessários e mobilizados em outra área, em outra disciplina. Mas é preciso que os professores conversem e a conversa entre os professores vai se efetivar em um currículo em que haja, de fato, a integração, mas essa coisa não existe. Então, nem há rede ou integração entre o currículo e nem há rede, nem integração, entre as unidades que compõe a instituição (Professor Opala, 2015).

O discurso da gestora e do professor, que revelam também uma impressão dos egressos, cruzam-se no fato da ausência de diálogo entre os níveis de ensino da instituição. Dessa forma, se não há essa articulação na prática, como pode a instituição fidelizar os seus alunos que estão no Ensino Médio e passarão ao Ensino Superior? É nesse ponto que essa questão se entrelaça com a nossa tese, em que defendemos a incipiência da instituição quanto à perda de alunos para outros estabelecimentos de ensino. Neste capítulo já apresentamos os índices reais de evasão dos alunos que optam por não mais estudar no IFRN quando concluem o Ensino Médio. Neste momento, a partir desses depoimentos, ratificamos essa sensação que nos motivou a iniciar essa investigação e que terá no Capítulo VII uma análise mais ampla do ponto de vista de outros atores.

Quanto a esse diagnóstico, tão interessante quanto identificar as dificuldades é compreender os motivos que levaram a instituição a apresentar esse quadro. Alguns deles já foram levantados no decorrer deste capítulo, como a ausência de diálogo que acaba de ser citado ou a questão da identidade e do prestígio que vem sendo reduzidos proporcionalmente à expansão.

Em virtude disso, em um segundo momento, na questão 31, foi questionado ao egresso o porquê que ele escolheu o IFRN e de acordo com a opção dada, ele deveria classificar o quanto isso foi representativo (nada, pouco, bastante ou muito) diante da sua escolha. Assim sendo, de acordo com a Figura 111, indicaremos primeiramente os fatores que influenciaram “nada” ou “pouco” esses alunos. Dessa forma, assim responderam quanto: a primeira alternativa que fazia referência a proximidade

com as suas casas, mais da metade dos respondentes (68%); empregabilidade com 61%; indicação dos pais com 43%, enquanto que a indicação de conhecidos e a gratuidade obtiveram 39% cada. De forma oposta, dentre aqueles fatores que influenciaram bastante ou muito para a escolha do IFRN estão, em ordem decrescente: a qualidade (97%), por ter boa estrutura (92%), pela preparação para o Ensino Superior (89%), por preparar para o desempenho de uma profissão e pela imagem social (86%).

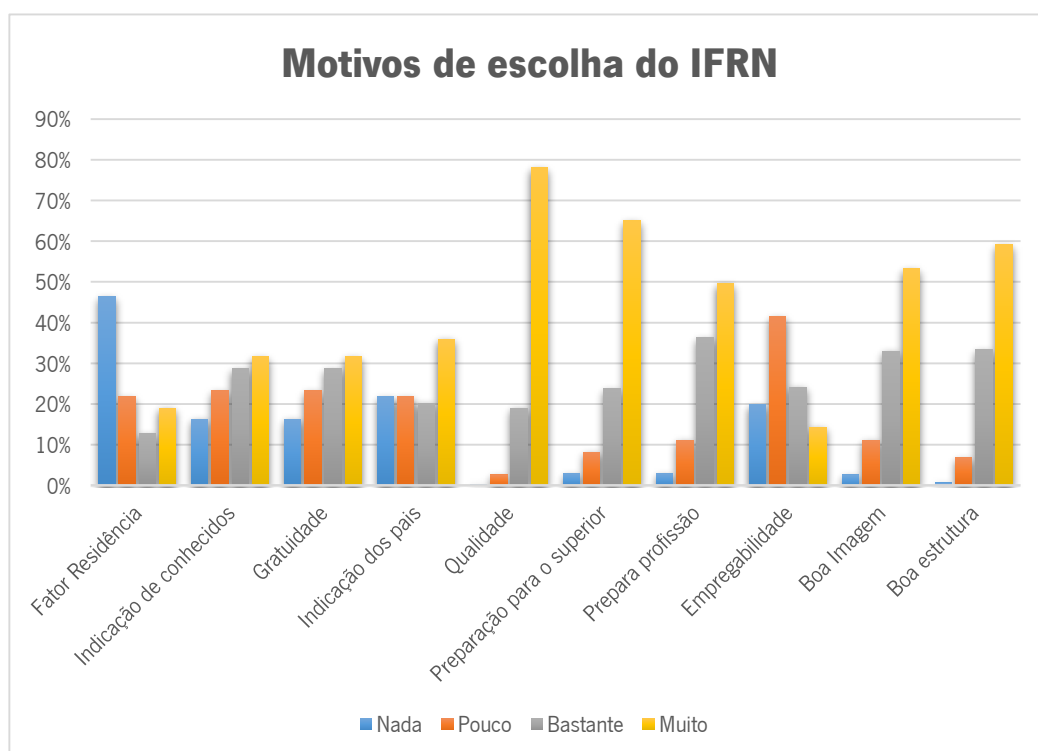


Figura 111: Motivos que levaram os alunos a escolher o IFRN
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Iniciamos a análise do gráfico pela questão da residência, fator este que é uma das justificativas dadas pelo Governo Federal para a expansão, ou seja, a interiorização, que tem por objetivo fazer com que o aluno não se desloque do interior para a capital a fim de estudar, além de que, a partir disso, cria a possibilidade de desenvolver a região em que ele mora. Mas apesar disso, o que se percebe a partir da figura e de alguns relatos anteriores é que esse critério não é um diferencial para a escolha da instituição, muito pelo contrário, em uma escala de prioridades, este ficaria em último lugar. Essa opinião dos alunos talvez tenha a ver com os problemas advindos da interiorização,

que envolvem gestores, professores e, como não podia deixar de ser diferente, os alunos como pode ser visto abaixo:

Tive uma excelente formação no *campus* Ipanguaçu, e a única problemática relacionada à interiorização do IFRN que me afetou diretamente foi a saída constante de professores para os *campi* das cidades maiores, onde estavam geralmente instaladas suas famílias (Egresso 38, *Campus* Ipanguaçu).

Percebe-se que o egresso reconhece a boa formação, a qualidade referenciada na figura acima, mas ressalta um problema: a evasão constante de professores. Esse problema que afeta todos os atores da instituição também é tratada no capítulo seguinte quando abordamos a categoria “Situação atual do IFRN”. A interiorização é vista pelos gestores como um ponto positivo da expansão e que, de acordo com os aspectos teóricos, tem potencial para ser. Porém, surge no momento da implementação fatos, como os citados pelo Egresso 38, que pode desestabilizar o andamento da qualidade educacional almejada e que devem ser analisados de forma criteriosa. Além disso, apesar de ser uma razão que motiva o aluno a entrar, muitos acabaram decepcionando-se com a estrutura apresentada:

Algumas respostas foram negativas, devido a ter sido a primeira turma de nível médio com o técnico em informática integrado, ou seja, tivemos uma ótima base em teoria para o técnico, porém na prática não havia infraestrutura adequada (ex. laboratório de manutenção, laboratório de redes e outros que até tinham, mas não passavam das paredes) (Egresso 32, *Campus* Ipanguaçu).

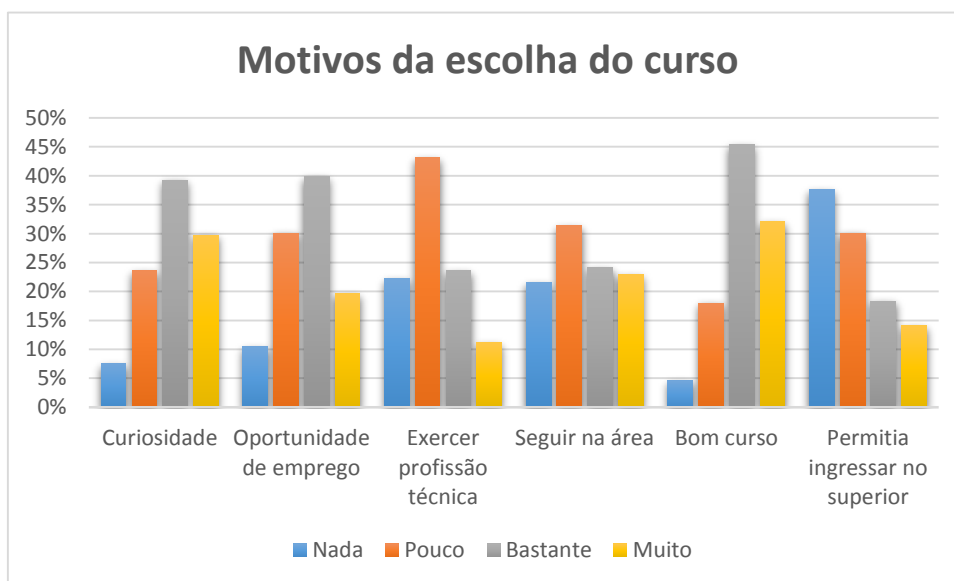


Figura 112: Motivos que levaram os alunos a escolher o curso
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Na sequência eles foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso em que estavam naquele momento (Figura 112). A partir de então, percebeu-se que o motivo (permitir ingressar no Ensino Superior que desejassem) atraiu nada ou pouco para 67% dos entrevistados.

Os critérios mais significativos, isto é, considerando as categorias bastante ou muito foram: a qualidade do curso (77%), a curiosidade (69%), o desejo de seguir os estudos na área (67%) e a oportunidade de emprego (59%). Como pode ser visto, novamente a qualidade educacional é um elemento que se encontra em pauta no discurso dos alunos, não só no momento da escolha do curso, mas também no momento da saída, conforme demonstrado na Figura 109 e no excerto abaixo:

Os professores eram ótimos, mas não tivemos disponível matérias específicas do curso para o aprendizado. Enfim, mas conclui satisfeita, pois meu interesse no IFRN era realmente apenas um nível médio de qualidade (Egresso 32, *Campus Ipangaçu*).

Esse é um relato que configura a transformação da instituição, devido a sua qualidade, em um trampolim dos alunos para as universidades, visto que além de receberem uma educação de um nível superior a muitas escolas particulares serão bonificados por terem estudados em escola pública na realização do ENEM, o que, conseqüentemente, melhora sua nota para conseguir entrar no curso desejado no Ensino Superior.

Confirmou-se também um dado apresentado anteriormente, sobre o interesse minoritário quanto ao prosseguimento da carreira acadêmica, pois os egressos não procuram o curso preocupados com esse ponto. Além disso, não se percebe um interesse em seguir a carreira técnica, o que, de certa forma, também ratifica os dados apresentados anteriormente que apontam indícios de ofertas não adequadas à realidade da região, conforme pode ser visto a partir do depoimento deste egresso:

O curso de informática oferece uma formação generalista e o mercado quer um profissional que tenha conhecimentos mais específicos. O mercado de trabalho no RN tem muita oferta para a área de manutenção, mas para as áreas de redes e programação ainda é escasso (Egresso 12, *Campus Natal-Zona Norte*).

O relato aponta para uma realidade já debatida neste capítulo, ou seja, a questão de quem se deve ajustar a quem: a escola ao mercado ou o mercado a escola? Esse dilema nos faz refletir que, de uma forma ou outra, há uma necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as duas instituições, caso contrário, ambas incorrem o risco de saírem prejudicadas: uma sem alunos e a outra sem pro]fissionais.

Por fim, quanto a satisfação com o curso (Figura 113), solicitou-se que eles classificassem as suas respostas em muito insatisfeito, insatisfeito, indiferente, satisfeito e muito satisfeito. Dessa forma, as respostas foram as seguintes: eles declararam-se, em algum grau, satisfeitos quanto a conhecimento adquiridos (79%), formação para a vida (89%), conteúdos ensinados (60%), atualidade dos conteúdos (73%), competência dos professores (90%) e reconhecimento público do diploma (78%), apenas quanto aos projetos interdisciplinares que a percentagem de satisfação foi baixa (49%). Em sua maioria, os egressos demonstram-se bem satisfeitos com o curso técnico em informática especialmente quanto aos professores que possuíram, bem como pela formação que receberam enquanto cidadãos. Essa conclusão não é feita só e somente só a partir da Figura 113, mas sim, ela veio para ratificar o que foi afirmado ao longo de todo o capítulo através de figuras, tabelas, depoimentos de professores, gestores e, especialmente, alunos.

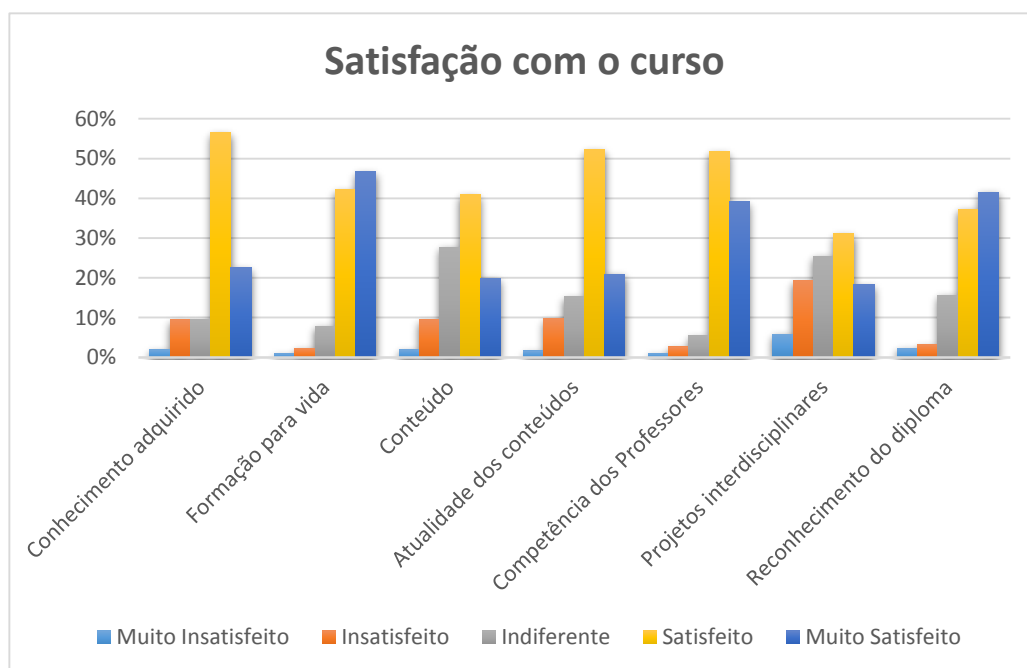


Figura 113: Coeficiente de satisfação dos alunos com o curso
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

A avaliação global da instituição também pode ser percebida nas questões abertas, nas quais os alunos ficaram bem livres para relatar sua experiência com a escola e seu grau de satisfação como, por exemplo, quando eles dizem que:

Carrego o CEFET como melhor escola da minha vida. Me transformou, me formou e ainda me influencia como aprendiz, profissional e ser humano (Egresso 173, *Campus Natal-Central*).

Somente tenho a dizer o quanto o IFRN foi fundamental no meu crescimento pessoal e profissional e que não me arrependo de ter me esforçado para fazer parte da instituição nem de ter-me dedicado a concluir o curso, mesmo não seguindo na área! O conhecimento nós levamos para toda a vida (Egresso 11, *Campus Currais Novos*).

Sentia, então, que tinha uma dívida com o povo brasileiro que custeou, com seus impostos, meus estudos na instituição. Queria, então, retornar à casa como professor. Semana passada, soube que passei num processo seletivo simplificado para professor de sociologia, no IFRN *Campus Cidade Alta*. De algum modo, essa dívida poderá ser paga agora. A formação que tive no IFRN foi fundamental para o meu êxito no curso de Ciências Sociais, e na conquista desta vaga. A experiência de iniciação científica, ainda que de forma voluntária, e as aulas de metodologia científica permitiram que eu e demais colegas saíssemos na frente dos outros egressos na UFRN (Egresso 15, *Campus Currais Novos*).

O que se nota ao analisar esses depoimentos é que há um misto de orgulho e gratidão em ter feito parte da instituição e por terem absorvido não apenas um conhecimento técnico, mas também uma lastro humanístico. Ambos estudantes não seguiram carreira no curso em que se formaram, mas deixam registrado as experiências que tiveram no IFRN e o diferencial que foi em suas vidas, mesmo em outros seguimentos acadêmicos. Isto também pode ser percebido nos excertos abaixo:

O IFRN é um modelo que deve ser implantado também no ensino fundamental, por meio de programas de nível federal que garantam verba e infraestrutura ideais para o aluno. Assim seria mais completa a formação do aluno desde o ensino fundamental até o nível superior! (Egresso 80, *Campus Currais Novos*)

O IFRN foi um grande avanço no acesso à educação pública de qualidade na minha região, gerando também mais empregos e impulsionando a economia local de cada *campi*. Embora boa parte dos estudantes não encontre um mercado de trabalho assim que se formam, eles têm boa base teórica para ingressar no nível superior (Egresso 133, *Campus Ipanguaçu*).

O IFRN é uma excelente instituição e sinto muito orgulho por ter estudado lá. Os professores eram rígidos na medida certa, o ambiente era o melhor possível, as pessoas que frequentavam essa instituição eram educadas e dificilmente tive problemas com meus colegas (Egresso 251, *Campus Natal-Central*).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas (evasão, rotatividade de professores, dentre outras), o avanço promovido pela instituição é relatado pelo egressos, além de promoverem estímulos a continuidade de suas ações, isto é, acabam por sugerir melhorias para o crescimento da escola, seja através da questão da mudança dos professores, seja quando falam das infraestruturas ou conteúdos inadequados, o que demonstra, dessa maneira, que uma instituição não evolui apenas com a participação dos professores, técnicos ou gestores, mas também, pela contribuição que os alunos podem e devem dar neste processo.

Da concepção dessa imagem, na qual consideramos, em sua construção, principalmente elementos gramaticais como substantivos e verbos, se chegou à gravura acima que, de forma metafórica e de acordo com o nosso entendimento, representa os princípios fundamentais que os fazem considerar o poder de transformação dessa instituição. Disto isto, realizamos a seguinte análise: (i) no centro na mão, em posição de destaque e como palavras mais citadas nas respostas encontram-se os termos IFRN, Curso, *Campus*, Natal, Aluno e Central que mostram como os cursos e o *Campus* Natal-Central são citados por todos, seja de forma positiva ou negativa como mostrado nas falas anteriores. Mas independentemente disso ele é considerado um *campus* de referência no estado e acaba, até pelo seu tempo de existência, sendo um elemento de comparação para os demais; (ii) quanto aos dedos fizemos as seguintes relações já destacando as palavras mais significativas: no polegar percebemos a importância dada à formação para vida proporcionada pela escola; na base do dedo indicador e médio percebemos a palavra oportunidade que, seja através de bolsa ou de projeto de pesquisa, representa a preocupação desses alunos com o futuro, além de ser um elemento motivador em seus estudos; por sua vez, na base do dedo anelar encontra-se o termo laboratório que se metaforiza à estrutura almejada e que se encontra como um dos elementos da palma da mão, o que denota a importância para esses alunos; por último, o dedo mindinho que simboliza o orgulho e a identidade que os alunos possuem em compor a instituição e, assim, tem na união das palavras casa e turma a efígie do sentimento que se manifesta em várias de suas falas e, assim, a escola é vista como um ambiente tão próximo dele que se equipara à família. De uma forma geral, os elementos da Figura 115 representam o que é importante para o atingimento da qualidade desejada pelos alunos.

Esses quatro elementos (formação para vida, oportunidade, estrutura e identidade) simbolizam o que aqui iremos chamar de elementos formadores da qualidade institucional, a partir do ponto de vista dos alunos. De acordo com a nossa interpretação, a qualidade vai sendo perdida à medida em que esses elementos se vão esvaindo. Apesar disso, não significa dizer que a qualidade seja formada apenas por esses elementos, visto que há outros citados aqui neste capítulo que não devem ser esquecidos como, por exemplo, o desempenho dos docentes, o diálogo existente entre os níveis médio e superior e a relação professor-aluno. A figura apenas expõe o que parece ser mais significativo para os estudantes do IFRN.



Figura 115: Elementos formadores da qualidade institucional
Fonte: Elaboração própria – extraído do inquérito por questionário.

Além disso, ao fazer a análise da representação dos egressos percebem-se grandes diferenças entre a percepção daqueles que estudam na capital, especialmente no *campus* de maior tradição, o Natal-Central, quando ele é comparado aos demais da primeira fase da expansão. Pelo exposto até então, pode-se dizer que há indícios que essas diferenças se reflitam, por exemplo, no modo como aqueles servidores mais antigos, e que se encontram nesse *campus*, insistem em chamar a instituição, ou seja, como “A Escola”, com “E” maiúsculo mesmo, da forma que era chamada há décadas atrás e que granjeou seu renome na cidade. Assim, tratando-a como uma ilha, tanto os servidores como os alunos tendem a crer que esse *campus* seja o centro da organização, seja no sentido estrutural, seja no sentido pedagógico. Talvez por isso tenhamos detectado essas diferenças por parte dos atores daquela unidade, ora no caso dos alunos que não julgam a expansão de forma tão positiva quanto os discentes dos *campi* do interior, seja quanto aos docentes e gestores que por algum motivo insistem

em manter cursos com alta taxa de evasão sem uma justificativa plausível, ou simplesmente não oferecendo a modalidade EJA, na qual todos os outros se veem obrigados a ofertar.

Assim, ao analisar o ponto de vista dos alunos egressos e compreender os indicadores das principais diferenças consideradas por eles, de acordo com vários parâmetros independentes como *campus*, sexo, idade ou raça não se distanciando da importância de sua atuação nos momentos de decisões organizacionais, apesar do seu distanciamento aqui percebido, o que Lima (1988) chama de crise de participação, é chegado o momento de partir para a análise pormenorizada de outros atores da organização, a saber: os gestores e professores. Assim, ao sair de uma análise pouco comum, daquela que parte dos alunos para o topo da organização, adentraremos ao sétimo e último capítulo desta tese, que procura demonstrar a representatividade dos indivíduos que se encontram no topo hierárquico da instituição e que, em se tratando da análise das organizações, tem sua participação nas decisões como uma ocorrência natural.

CAPÍTULO VII – A interiorização e a democratização de uma instituição: as falas e as representações dos professores e gestores

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

1 CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES

Inicialmente, de forma a se ter uma maior representatividade possível, foram selecionados gestores e professores que integraram os *campi* da primeira fase, bem como alguns que iniciaram a docência no *Campus* Natal-Central e, posteriormente, foram exercer atividades de gestão na Reitoria. Dessa forma, esses atores foram inquiridos a partir de uma entrevista semiestruturada conforme está exposto na Tabela 73, e caracterizados de acordo com as respectivas funções, nome fictício, ano de posse na instituição, data da entrevista e *campus* de origem.

Tabela 73: Distribuição dos gestores e professores por *campus*

Função	Nome	Ano da posse	Data da entrevista	Campus de origem
Gestor	Gama	1970/1987	Novembro/2013	Natal-Central
Gestor	Beta	1982	Março/2014	Natal-Central
Gestor	Alfa	1987	Novembro/2013	Natal-Central
Gestor	Lambda	1994	Junho/2015	Mossoró
Gestor	Ômega	1995	Outubro/2015	Natal-Central
Gestor	Delta	1998	Maió/2015	Natal-Zona Norte
Técnico/Professor	Citrino	2004/2012	Maió/2015	Natal-Central/Ipanguaçu
Professor	Quartzo	2007	Junho/2015	Currais Novos
Professor	Opala	2007	Setembro/2015	Natal-Zona Norte
Professor	Topázio	2007	Outubro/2015	Currais Novos

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa análise será apresentada um pouco da origem da instituição, a partir da visão de alguns servidores que se encontram próximo da aposentadoria (reforma), juntamente com aqueles que entraram mais recentemente na mesma, mas, apesar disso, já participaram de uma transformação com o surgimento e posterior expansão do Instituto Federal. Esses servidores mais antigos, que aqui

utilizarei as letras gregas para os representar (Alfa, Beta, Gama, Delta, Ômega e Lambda) ocupam cargos de alta hierarquia dentro da instituição hoje e, por isso, são metaforizados às letras gregas por trazerem consigo um legado que, direta ou indiretamente, influencia a realidade atual da instituição, assim com a Grécia, uma nação que, até hoje, possui elementos que estão presentes na civilização ocidental.

Da mesma forma que foi utilizado uma metáfora para caracterizar os gestores, será utilizado uma outra, mais poética, para representar os professores. Trata-se da sua imagem como uma pedra preciosa justificando, assim, o uso das terminologias Citrino, Quartzo, Topázio e Opala. Após passar por anos de estudo, desde a graduação até à pós-graduação, espera-se que esses atores, em sua grande maioria, encontrem-se burilados e agora imbuam-se na missão de transmitir o seu conhecimento a outrem e, assim, da mesma forma que rochas, em estado bruto, podem ser transformadas em joias, os professores tem o poder de transformar seus alunos e multiplicarem essas jazidas.

Apesar disso, ao sair do campo romântico, passar ao prático e ao analisar a crise da profissão docente apresentada por Nóvoa (1995, p. 22), percebe-se que o presente autor revela o mal-estar em que se encontram esses sujeitos em virtude da “[...] desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.)”. Muito embora Nóvoa apresente um paradoxo quando afirma que, apesar de tudo, o prestígio do professor continua intacto, confirmando, apesar do processo de globalização da atualidade, a importância do professor para a mudança na realidade de uma nação.

1.1 GESTORES

Os três primeiros entrevistados, aqui chamados de gestores Alfa, Beta e Gama possuem uma história de vida similar quanto a origem estudantil, visto que todos vieram do interior para estudar na capital e possuíam uma origem humilde. Dessa forma, eles trilharam um caminho que os permitiram conhecer o coração da instituição, bem como todas os detalhes, mudanças e dificuldades enfrentadas desde o tempo de aluno até aos dias atuais.

Além disso, na fala desses gestores, pode-se perceber a importância da instituição em suas vidas, desde a formação profissional ainda enquanto estudante até as lições aprendidas no seu fazer diário enquanto gestor, além de citar também as mudanças no seio familiar, tendo em vista a origem humilde. Segue abaixo alguns excertos que revelam isso:

Hoje eu estou com 57 anos de idade e posso colocar que a minha vida todinha, não só a minha como de toda minha família, dos meus irmãos, é dentro da instituição. Eu entrei aqui 'menino buchudo', em 1969 com 12 anos de idade, cursando o antigo Ginásio Industrial, que já era aqui nessa escola da Salgado Filho (Gestor Alfa, 2013).

[...] quero só destacar que fazer todo esse processo, ter participado desse processo, desde o seu início até hoje, me gratifica muito e foi uma experiência fantástica de crescimento como pessoa, como professor, como gestor da instituição e como cidadão brasileiro eu me sinto muito gratificado e agradecido a Deus por essa oportunidade de ter participado desse processo e estar participando desse processo, porque é um processo que com certeza que não é para o futuro não, já é para hoje que está fazendo diferença na transformação da educação do país (Gestor Beta, 2014).

O nosso padrão, no caso o meu, era classe pobre. Meu pai sobrevivia de um pequeno comércio, uma 'cigarreira' basicamente e, de certa maneira, a minha turma era uma turma em que aqueles que tinham as melhores condições era aqueles nos quais os pais trabalhavam para o estado, para o município (Gestor Gama, 2013).

Assim, todos estes três gestores entraram na instituição em meados dos anos 1970 fazendo um estudo ginásial (hoje seria o Ensino Fundamental maior, ou seja o 6º, 7º, 8º e 9º ano), concomitante entre a escola pública estadual Padre Monte e a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, a ETFRN, que tinha sido instalada no prédio onde até hoje se encontra, em 11 de março de 1967.

Por sua vez, os três últimos gestores analisados, que aqui serão chamados de Lambda, Ômega e Delta, são atores que ingressaram na instituição na década de 90, enquanto Escola Técnica Federal, fase que precedeu o Centro Federal de Educação Tecnológica e ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Eles trazem em seus discursos elementos que demonstram uma participação ativa para o desenvolvimento institucional, além de terem ingressado em um período no qual a instituição acabara de inaugurar sua primeira unidade descentralizada, na cidade de Mossoró, em 1994, e, após isso, terem dado suas contribuições nos *campi* da primeira fase de expansão (2006-2007).

1.2 PROFESSORES

Quanto aos professores inquiridos, todos com exceção do professor Citrino, que inclusive foi Técnico Administrativo na instituição entre 2004 e 2012, quando mudou de função, entraram em 2007 em virtude de grande contratação motivada pela primeira fase da expansão e foram distribuídos para cada um desses novos *campi*. Assim, os professores Quartzo e Topázio foram para Currais Novos e Opala para Natal-Zona Norte, vindo cada um deles a ocupar, também, cargos de gestão, posteriormente. O professor Citrino iniciou sua atividade no *Campus* Natal-Central como Técnico Administrativo como já foi dito, fazendo concurso posteriormente para professor, em 2012, e ingressando no *Campus* Ipangaçu.

Sendo assim, a partir dos seus discursos, infere-se que todos os quatro professores participaram ativamente dessa fase da expansão e constituem-se possuidores de uma dupla função, visto que ao mesmo tempo que possuem uma visão enquanto docentes, recém ingressos na instituição, revelaram, também, as suas visões enquanto atores da equipe gestora dessa fase inicial. Particularmente quanto aos professores Ômega e Topázio, que como já foi dito tiveram a oportunidade de atuar como professores e gestores, estes também foram ex-alunos da instituição, especialmente do *Campus* Natal-Central, na época em que era denominada de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Portanto esses dois professores, trazem consigo a possibilidade de, imperceptivelmente, fazer a triangulação proposta nessa tese, ou seja, têm uma percepção organizacional a partir da visão dos alunos, dos professores e dos gestores.

Essa característica dos professores Ômega e Topázio não é uma exceção dentre os entrevistados (professores e gestores), visto que 70% deles foram ex-alunos e revelam em seus discursos um sentimento arraigado de orgulho, por ter feito parte dessa instituição, desde o momento de ingresso até a conclusão dos seus estudos. Assim, um deles diz o seguinte:

Eu me lembro que fui aluno da então ETFRN, da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, na qual eu ingressei em 1983, no curso de mecânica, e era uma luta imensa para você conseguir acesso a então ETFRN. Para você ter ideia, no curso de mecânica existiam 40 vagas e a concorrência era muito superior, só não era superior ao da UFRN para o curso de medicina, mas era bem superior a todos os outros cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Professor Opala, 2015).

Outro ponto que se deve destacar é a equiparação desde a década de 80 às Universidades Federais, fato que com a Lei de criação dos Institutos (BRASIL, 2008c) se tornou muito mais forte,

tendo em vista que essas instituições são oficialmente equiparadas àquelas “[...] naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior” (PACHECO, 2011, p. 31). Porém, essa normatização é uma via de mão dupla para a instituição, tendo em vista que a sociedade não tem conhecimento do limite dessa equiparação e tende a exigir dos Institutos como se Universidades fossem.

2 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA REPRESENTAÇÃO ORGANIZACIONAL DO IFRN

Ao longo do Capítulo I, a temática política educacional é tratada de forma ampla e densa para situar o leitor sobre como tais políticas podem influenciar as estruturas de uma organização. Por isso, tendo esta instituição passado por uma série de reformas ao longo de sua existência, culminando com a sua transformação em Instituto Federal, a seguir será exposto a representação que gestores e professores tem sobre ela, antes e depois da Lei que lhe deu origem. Assim, tendo em vista que a expansão foi um processo que veio aumentar a complexidade de uma reforma educacional e do desenvolvimento dessa nova institucionalidade, esses atores vem dar seus contributos sobre essa nova estrutura e política que está a se desenvolver.

Quanto a estrutura organizacional, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que deu origem aos Institutos Federais, define que eles são organizados “[...] em estruturas multicampi com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito à pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (BRASIL, 2008c). A partir deste estudo será possível somar-se a isto a visão dos entrevistados, a partir das categorias “Primeira representação organizacional” e “Organização atual”, especialmente quando trata dos instrumentos de regulação.

Inicialmente, a categoria “Primeira representação organizacional” divide-se nas subcategorias “Política educacional inicial”, “Público alvo inicial” e “Estrutura organizacional encontrada”. Dessa maneira ao analisar simultaneamente a política educacional e o público alvo da pré-expansão o que se destaca do discurso dos gestores é o pioneirismo da instituição com a implementação do sistema de reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública. Na oportunidade, em meados da década de

1980, a instituição usou como política educacional a criação de um curso preparatório a esses alunos e reservava 50% de suas vagas para esse público.

De acordo com o gestor Gama, o público alvo da instituição variou muito ao longo dos anos. De acordo com Decreto nº 7.566, de setembro de 1909, da criação da Escola de Aprendizes e Artífices, o público era exclusivamente de jovens da classe humilde, os filhos dos “desfavorecidos de fortuna”, que procuravam uma qualificação mínima para se inserir no mundo do trabalho. Porém, pode-se perceber, nesse depoimento, os motivos da elitização do público das décadas de 1970 a 1990, especialmente quando se ingressava nos cursos técnicos e o que foi feito para tentar reduzir. Segundo ele:

[...] quando você ingressa nos cursos técnicos, aí sim! Havia uma diferenciação grande nas salas. Por que o que aconteceu? Esse ensino técnico de boa qualidade levava muitos concluintes às Universidades e as escolas tradicionais de Natal era o Marista, o Salesiano...eram escolas dos ricos, eram escolas caras. Não havia bolsas, eram escolas ligadas a igreja e não tinha essa questão de bolsa. O ensino estadual público era bom naquela época. Muitos migravam para a Escola Técnica, vindo das escolas estaduais e o ensino era bom. No Ateneu, por exemplo, o ensino era muito bom, muito conceituado na época e era totalmente público. Então o pessoal fazia o Ateneu, concorria no vestibular, passava...mas aí o ensino público foi caindo na década de 70, 80 e a Escola cada vez mais melhorando, mantendo o seu padrão e ganhando espaço, inclusive, perante a essas outras instituições, a nível de resultados, de avaliações. Então o que havia na Escola, nos cursos técnicos uma diferenciação, era alunos bastante pobres e alunos ricos, que o pai vinha deixar e chegavam de carro. Isso no final da década de 70, porque os cursos técnicos vão se fortalecendo a partir de 74 e 75 (Gestor Gama, 2013).

Esse excerto revela alguns aspectos sociológicos da educação do estado do Rio Grande do Norte, especialmente quanto a presença de grupos sociais nas escolas da capital: Natal. De acordo com a experiência vivida por este gestor, havia claramente uma diferenciação, já na década de 1960, entre as instituições educativas voltadas aos ricos, normalmente as administradas pelas igrejas e as escolas dos pobres, nomeadamente as públicas, seja as estaduais ou as federais como a ETRN, que oferecia os cursos profissionalizantes. Porém, essa realidade começou a mudar, quando a sociedade percebeu o decaimento da qualidade do ensino das escolas administradas pelo estado como, por exemplo, o Atheneu, ao passo que crescia o nível de aprovação nas Universidades da Escola Técnica Federal, o que a fez se tornar mais procurada por todos os públicos indistintamente. Esse fluxo migratório de alunos fez com que o cenário de estudantes na escola fosse alterado até o fim da década de 1980, como pode ser visto a partir da declaração do presente gestor:

A década de 80 foi a época de, talvez, maior processo de elitização. Então no final da década de 80, o Governo...e havia uma grande discussão, até porque as Escolas Técnicas do Brasil eram reduzidas e eram consideradas caras. Era mantida pelo Governo Federal. Então o que

que acontecia? O que se fala hoje é que as Universidades públicas também mantêm a elite, ou seja, quanto aos alunos melhores, havia uma seleção e levava os melhores preparados a ingressar. Como o melhor preparado, era que tinha feito Ensino Fundamental em escolas particulares, eles passavam [...] eles ingressavam na mesma turma dos alunos que entravam pelo exame geral, que a princípio, os primeiros lugares, sempre eram das escolas privadas. (Gestor Gama, 2013).

Isso gerou uma maior heterogeneidade social na sala de aula e o número de alunos, que estavam em uma classe social mais elevada economicamente, passou a aumentar no final da década de 1970. Aquela escola voltada aos “desfavorecidos de fortuna”, na qual foi idealizada em 1909, estava transformando-se em uma escola de elite, em que os processos seletivos ficaram cada vez mais disputados e somente aqueles alunos mais preparados, normalmente provenientes de escolas privadas, conseguiam a aprovação. Nessa concepção, o gestor Gama relata algumas providências que começaram a ser tomadas para que o quadro de estudantes entrasse novamente em sintonia com ao de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que era de oferecer aos estudantes, mais carentes economicamente, uma oportunidade para a transformação de sua vida a partir dos estudos que os proporcionassem uma formação profissional. Assim, segundo o citado gestor, surgiu o PROTÉCNICO¹¹⁸, precursor do sistema de cotas, onde era voltado “normalmente para alunos de família muito pobre” e, conseqüentemente,

O que se percebeu na instituição...e aí o sistema de cotas que a instituição criou em 94 e começou em 95 e foi o grande diferencial, porque foi um volume grande, que foi 50%. Nesse projeto que a gestão criou e começou em 95, de 50% que ingressavam através do PROTÉCNICO e depois chamou-se PROCEFET e 50% vindo de escolas particulares, o que havia? Dos 50% do exame de seleção geral, a seleção era muito mais rígida, você tinha que ser muito melhor preparado para ingressar, e os outros 50% concorriam apenas com alunos de escola pública para garantir esses lugares. Depois eles até concorriam com os outros. Tinha aluno que não conseguia entrar na primeira, vamos dizer, porta e às vezes fazia o outro, se preparava mais e conseguia. Então havia uma grande preocupação da instituição de que você teria uma turma que 50%, praticamente, era de alunos oriundos de escolas públicas e 50% de alunos, vamos dizer, particulares. Não acontecia exatamente assim, porque havia sempre um número maior de escolas públicas, porque 50% estava garantido a eles e alguns alunos da pública ainda ingressavam pelo o outro exame. Mas o que a gente percebeu, foi que ao final dos quatro anos, porque o projeto era de quatro anos, foi que os alunos que vinham das escolas públicas davam muito mais trabalho aos professores, não há dúvida. O diagnóstico que faziam nos primeiros anos dava um resultado bastante diferenciado, mas no final o resultado que se tinha era que não havia diferenciação. Então na entrada havia diferenciação, mas na saída não (Gestor Gama, 2013).

¹¹⁸ Segundo o gestor Gama (2013), “o Governo tinha através do Ministério do Trabalho um programa que fazia ingressar alguns melhores alunos, filhos de sindicalizado na Escola. Então esse acordo era chamado de PROTÉCNICO, que era para o aluno que fazia o 8º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas e que era filho de algum trabalhador, ou seja, tinha que ser sindicalizado. Ele fazia, paralelamente na Escola, um ano de estudo, se preparando para entrar na Escola. Havia uma reserva de algumas vagas pra os melhores de cada turma. Esses melhores ingressavam diretamente, mas os outros que tinham se preparado, ingressavam também. A grande maioria desses alunos ingressavam”.

Esse fato da predominância de alunos de escolas públicas, relatado pelo gestor, ratifica o que foi apresentado no capítulo anterior de acordo com os dados empíricos extraídos do inquérito por questionário aplicado aos alunos, onde há uma predominância, até hoje, de alunos provenientes de escolas públicas, com exceção do *Campus* Natal-Central, onde 53% dos alunos ainda são oriundos de escolas privadas. O gestor quer deixar claro que, de acordo com seu ponto de vista, se não fosse a atual Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012c), a elitização seria muito maior. Conclui ao dizer que o aluno escolhe o Instituto porque procura desenvolver uma base educacional e que não se trata apenas do conhecimento teórico, para ele: “Temos laboratórios, os melhores professores e infraestrutura. A escola continua sendo muito bem procurada por todas as classes sociais” (Gestor Gama, 2013).

Esse relato também é ratificado pelo gestor Alfa quando diz que, desde 1983, quando estava na coordenação do curso, foi feito um trabalho de reformulação pois percebia-se uma elitização dos alunos que ingressavam na instituição. Segundo ele, “em virtude do exame de seleção, os alunos de Eletrotécnica e Edificações, em especial, eram os mais abastados da escola” (Gestor Alfa, 2013). Mas o citado gestor faz questão de frisar que o PROTÉCNICO começou na década de 1970 e continuou na instituição de várias maneiras e, por fim, diz que,

Eu acho que eu participei do grupo que contribuiu com a concepção de fazer tipo uma reserva de vagas para os alunos oriundos do PROTÉCNICO, que hoje seria mais ou menos a legislação de cotas. Então essa cota social a instituição já implementou há muito tempo. Poucas pessoas sabem disso e tem esse conhecimento. Foi a partir daí, da metade da década de 80, que a gente tomou a decisão dentro da instituição de reservar vagas para os alunos que faziam o PROTÉCNICO e ingressavam automaticamente na instituição (Gestor Alfa, 2013).

Além disso, da pioneira atitude com a reserva de vagas a um público específico (BRASIL, 2012d), depreende-se do discurso de praticamente todos os entrevistados a política de ensino adotada nas décadas de 1960, 1970 e 1990, que seria algo como o atual ensino concomitante, onde a parte propedêutica era vista em uma escola e a parte técnica, ou seja, a prática, em uma instituição especializada. Importante observar que hoje, novamente, a LDB possibilita esse tipo de ensino, a partir da alteração dada pela Lei nº 11.741 de julho de 2008, que trata especificamente do ensino técnico de nível médio, que pode ser desenvolvido de forma articulada ou subsequente (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Dessa forma, em seu artigo 36-C, a lei diz que

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifo nosso).

Assim, o gestor Beta diz que “essa questão de mudanças nas políticas educacionais é cíclica”, ou seja, as reformas surgem, novas políticas educacionais são criadas, na sequência elas se encerram e reaparecem de tempos a tempos, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país:

Essa série de reformas e mudanças traz algumas dificuldades com certeza, mas lógico que cada momento de mudança é visto de acordo com a conjuntura, da estrutura e da necessidade do país e também pela visão dos governantes, do próprio Ministro da Educação que entra e os teóricos da educação brasileira. Outra coisa também, pelo menos recentemente, o que a gente tem percebido é que as mudanças têm sido provocadas nessa parte da profissionalização pela necessidade da qualificação de mão de obra, pelo incremento do emprego. Hoje o Brasil vive quase o pleno emprego, visto que a taxa de desemprego é muito baixa. Então como tem muitas oportunidades de trabalho e essas pessoas estão conquistando essas vagas mas sem a devida qualificação, então a reforma do ensino também faz parte desse processo para dar oportunidade de qualificar as pessoas para ingressar e fazer um trabalho melhor do que elas fariam se não tivessem essa qualificação (Gestor Beta, 2014).

A declaração apresentada pelo gestor se adequa ao cenário atual vivido pelo Brasil. Há aproximadamente um ano desta declaração, atualmente, em dezembro de 2015, a situação política e econômica brasileira se desestabilizou e o “quase pleno emprego” citado por este gestor já não existe. De forma cíclica, como o mesmo afirmou, a economia do país, que se encontrava em alta, foi afetada pela crise econômica mundial que vem assolando várias nações desde 2009, mas que o Brasil passou a sentir seus efeitos mais recentemente.

Conforme abordado no Capítulo III, as políticas educativas do Brasil, quando comparada à algumas nações da Europa, nomeadamente França, Alemanha, Reino Unido e Portugal, vinha apresentando sucessivas melhoras em diversos parâmetros, inclusive sendo superior em alguns deles como, por exemplo, na percentagem do PIB voltado à educação que, desde 2000 apresentou um crescimento constante e, em 2012 foi maior que a Alemanha e Reino Unido (BANCO MUNDIAL, 2015),

países que já apresentam seu quadro educacional relativamente equalizados, ao passo que o Brasil, dada suas dimensões e realidades diversas, vinha disponibilizando recursos cada vez maiores para a tentativa de melhoramento dessa realidade. Esses fatores contribuem para a qualificação do alunado na qual o gestor Beta citou e que juntamente com a política educacional formam a tríade (Política x Recursos x Alunos) que tem a possibilidade de mudar o quadro de uma nação.

Porém, essas reformas geram dificuldades e conflitos para a instituição, visto que concatenada a elas surgem novidades, como foi o caso da redefinição desta escola profissionalizante que hoje se chama IFRN e em que a comunidade interna e externa precisou se adaptar a essas novas realidades, seja quanto à oferta de novos cursos, à sua identidade ou à estrutura burocrática com seus paradigmas e ritos processuais. Uma dessas mudanças diz respeito à organização da instituição, que de acordo com os gestores era do tipo departamental com forte centralização na unidade central, hoje reitoria, e após a expansão foi preciso descentralizar as ações para que cada *campus* tivesse, de fato e de direito, a sua autonomia. Destacamos as falas do gestor Gama sobre a criação de novas instituições e do professor Opala, que ilustram parte da dificuldade enfrentada e a visão da instituição hoje:

Eu não estou mantendo essas instituições, estou criando uma nova instituição, mais forte, com mais autonomia e com mais responsabilidade. Aí é onde gera o problema porque as nossas instituições foram criadas com uma gama de ações muito grande, fazendo quase tudo...com o poder de fazer e nós não estávamos preparados. Nós não estamos preparados. Nós estamos fazendo da melhor forma possível mas com muita dificuldade (Gestor Gama, 2013).

Infelizmente os nossos gestores, grande parte dos nossos gestores, não querem discutir a instituição com a seriedade que é demandada no momento. Nós estamos vendo determinadas posturas, determinadas posições que maltratam imensamente a instituição e que a desmoralizam, do ponto de vista social. É uma instituição de mais de 100 anos de vida e que é uma referência dentro do Estado, mas que hoje em dia, grande parte dos pais, já não veem... (digo isso como pai que não pretendo colocar meus filhos na escola enquanto essa instituição não voltar a ser, efetivamente, aquilo que ela era e aquilo que ela, efetivamente, representava) (Professor Opala, 2015).

Os excertos tratam de duas visões, até certo ponto, antagônicas de um gestor e de um professor. Afirmamos isso porque, apesar do ponto de vista diferente, eles concordam quanto a dificuldade na qual a instituição se encontra nos últimos anos, em virtude, especialmente, para um, da imaturidade organizacional e, para o outro, do descompromisso institucional de alguns gestores. Muito embora haja um lapso de dois anos entre um depoimento e outro, pode se depreender que ambos veem que a escola passou por transformações que alteram as suas rotinas administrativas e que já

estavam consolidadas e agora vive um momento de ajustamento para se reencontrar como uma matriz de sucesso.

O que se percebe é que os gestores têm plena consciência das reformas e das mudanças pelas quais as instituições vêm passando, bem como dos conflitos gerados, e estão trabalhando, apesar da dificuldade juntamente a seus próprios pares, para contornar essa situação e solucionar os problemas. Enquanto isso, parece que da parte da comunidade, aqui representada pela fala do professor e ex-aluno Opala, percebe-se tais mudanças institucionais com uma certa estranheza e negam aceitá-la enquanto que a instituição não voltar a ser o que era. Pacheco (2011) quando se refere a essa nova institucionalidade diz que

Com os Institutos Federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora, capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (PACHECO, 2011, p. 53).

Apesar disso, como disse o gestor Gama, os esforços estão sendo feitos. Exemplo disso são alguns instrumentos que são normatizados para dar suporte a essas mudanças. No caso particular em estudo e, por sua vez, de acordo com a categoria “Organização atual”, especialmente quando trata da subcategoria “Instrumentos de regulação”, pode-se dizer que essa nova política educacional inserida no contexto brasileiro, especialmente com a criação de uma rede de educação técnica e tecnológica, a LDB e suas leis complementares encontram-se como instrumento de regulação basilar quando se trata das normas que norteiam as ações institucionais. Somando-se a isso também foram citados os órgãos colegiados como um instrumento de regulação, que promove a participação da comunidade acadêmica e até civil em alguns deles:

Você tem hoje uma gama de colegiados que permite, que favorece uma participação maior da comunidade nas decisões ou pelo menos nas preposições para tomada de decisões gerais da instituição. Esse é, de fato, uma diferença marcante e bem significativa no meu entendimento. Claro que a gente ainda tem que amadurecer muito para entender o papel desses colegiados enquanto órgãos, via de regra, consultivos e/ou consultivos e deliberativos de determinadas ações. Ainda há um certo conflito, por parte de determinadas pessoas, do entendimento do papel deles, mas esse, em minha opinião, já é um avanço grande que nós temos, em termos da legislação e em termos de estrutura organizacional que continua tendo uma certa verticalização, a partir da Reitoria que discute as diretrizes, mas a luz dessa interlocução com diferentes seguimentos da comunidade, por meio dos seus diferentes colegiados (Gestor Ômega, 2015).

Infere-se que o surgimento dos colegiados abriu um leque de participação na instituição que não existia, dando à mesma um caráter democrático, o que confirma a percepção dos alunos sobre esse modelo de organização conforme dedução a partir da aplicação do inquérito a esses atores. Porém, os conflitos do modelo político continuam a existir como pode ser percebido tanto na fala do gestor Ômega, quando diz que é preciso amadurecer para entender a ação desses colegiados, como também quando o professor Opala não concorda com o fato da instituição ser caracterizada, em seu documento de criação, como descentralizada. Para o professor Opala

A estrutura do IFRN é descentralizada nominalmente. A gestão é democrática também nominalmente. E por que que eu digo isso? Porque ela seria descentralizada se o orçamento fosse inteiramente descentralizado e uma parte do orçamento ainda fica sob o guarda-chuva da gestão sistêmica e ela também seria descentralizada se o Reitor não estivesse presente como presidente de todos os Colegiados e Conselhos Superiores da instituição. A simples presença dele, presidindo e como membro desses colegiados de certa maneira minam a atuação desses colegiados, porque o Reitor, e isso não é errado porque ele está lá, consegue manobrar inteiramente os Colegiados e Conselhos, o que termina minando a atuação de cada um (Professor Opala, 2015).

De uma forma geral, hoje, o Instituto é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e por definição tem uma série de prerrogativas e autonomias. Ou seja, os orçamentos provêm do Ministério da Educação, e não se tem autonomia quanto ao orçamento, de gerar o seu próprio recurso e, além disso, a regulação de todas as instituições de Ensino Técnico e Superior no Brasil é do Ministério da Educação, através do SINAES e da LDB. Tem uma secretaria de regulação do Ensino Superior dentro do ministério através do INEP e, por fim, existe os órgãos internos de regulação: (i) o Conselho Superior (CONSUP), (ii) o Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), além do (iii) Colégio de Dirigentes (CODIR) que dá suporte as decisões da Reitoria. Como retratou o professor Opala, de fato, o Reitor aparece presente em todos esses colegiados como presidente.

A partir desse ponto algumas questões precisam ser colocadas. Ou seja, se a escola é dita até agora como democrática e descentralizada, apesar da necessidade de um amadurecimento enquanto instituição para o seu melhor desenvolvimento, como já foi dito, parece ser justo que essa mesma instituição que possui um processo eleitoral tão participativo para escolha do Reitor, dos Diretores Gerais e, em alguns *campi*, de funções que teoricamente seriam de confiança da direção, desenvolva um processo de eleição para a definição da presidência do CONSUP e do CONSEPEX. Atualmente, o processo de composição desses órgãos é o seguinte: (i) no caso do CONSUP, são eleitos os representantes dos docentes, dos discentes e dos técnicos administrativos e são indicados os egressos,

representantes da sociedade civil indicados por setores distintos da sociedade e um representante do MEC, indicado pela SETEC, além do Reitor como presidente; (ii) no caso do CONSEPEX são eleitos os coordenadores, docentes, discentes, técnicos administrativos e equipe técnico-pedagógica, além da indicação dos membros da sociedade civil, tendo o Reitor e os Pró-Reitores de Ensino, Pesquisa e Extensão lugares cativos, sob a presidência do primeiro (IFRN, 2009). Essa questão da democracia também foi posta aos alunos, no capítulo anterior, e os mesmos consideraram a instituição com um alto grau de democraticidade. Em uma escala de zero a dez, alcançou a média sete, sendo *Campus Currais Novos* dito o mais democrático (média 8) e o Natal-Central o de menor média, com 6,8. Apesar dessa classificação, atribuída pelos alunos à instituição, a participação deles se revelou baixa nos diversos conselhos e colegiados. Após a análise empírica do Capítulo VI, a crise de participação dos discentes, em órgãos de decisão, que Lima (1988) aborda em seu trabalho, continua presente nas organizações escolares nos dias atuais. Apesar da possibilidade de participação dos alunos em diversos órgãos, quase 90% dos que responderam ao inquérito dizem nunca ter participado de nenhum deles. Alguns afirmam, inclusive, que só ficaram sabendo dessa possibilidade no ato de preenchimento do questionário, o que denota alguma falta de clareza e publicidade sobre os direitos desses estudantes nas ações institucionais.

Vitor Paro, em sua obra *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino* (2007), avalia os processos democráticos, com a participação dos diversos atores que fazem a organização burocrática nas escolas, em momentos como as eleições do diretor ou na participação do conselho escolar na administração dessas instituições. Assim, ele procura triangular gestão x democracia x qualidade e perceber a correlação existente entre essas dimensões para a evolução do sistema educacional brasileiro. Segundo (PARO, 2007), os processos democráticos têm o poder de mediar a construção desse sistema e passar a formar cidadãos mais críticos e reflexivos, mas apesar disso, a educação atual está mais preocupada com os exames e *rankings* do que com a construção do conhecimento.

Tão importante quanto o processo democrático para a formação dos indivíduos e de uma sociedade mais igualitária do ponto de vista educacional é a questão da democratização do acesso na qual o IFRN se propôs a executar nos últimos anos. Isto poderá ser colocado apenas como um fator quantitativo ou há de se falar em qualidade? A diferenciação entre essas duas possibilidades foi estabelecida por Pierre Merle em seu artigo, *L'école française, démocratique ou élitiste* (2015), onde insere essa questão em pauta e, além da qualidade e quantidade, também segmenta a

democratização em: segregativa, de equalização e a uniforme, todas elas no âmbito do caso francês. A partir de então ele nos levanta uma questão: “Será que não devemos agora dar um nome a estas novas dinâmicas? Será que nós não assistimos a uma elitização do ensino?” (MERLE, 2015, p. 1, tradução nossa¹¹⁹). Com isso, ele adentra a uma discussão sobre a desigualdade educacional e as reformas necessárias no âmbito daquele país. A quantidade levantada pelo autor faz referência ao prolongamento dos estudos e considera o uso do termo democratização como um paradoxo, visto que esse aumento do tempo de escolarização pode ter crescido de forma diferente entre os mais e os menos instruídos, aumentando, com isso, a desigualdade entre esses atores. O segundo termo, que trata da qualidade, faz referência a correlação do currículo com a origem social desses alunos. Trazemos, como exemplo, novamente o caso francês, por encontrar algumas raízes organizacionais escola entre este país e o sistema de ensino brasileiro, assim como fora discutido no Capítulo III, de acordo com Rocha (2014).

No sentido em que estamos aqui a estudar, os termos qualidade e quantidade têm significados que, de forma indireta, se unem aos abordados por Merle (2015). Assim, quando falamos em expansão quantitativa, além do número de *campus* que foram distribuídos pela Estado é esperado que o prolongamento do número de anos do estudante em sala de aula seja aumentado. Se o aluno e sua família faziam um esforço “X” para que esse aluno, por um tempo específico, morasse na capital, agora esse esforço tende a ser diminuído, por existir um *campus* bem mais próximo de sua residência e, conseqüentemente, se antes poderiam fazer apenas o Ensino Médio, agora tem uma perspectiva de concluir uma graduação e até uma pós-graduação.

No Brasil, conforme se depreende de Paro (2007), quando se aborda a expressão qualidade, se está a fazer referência ao desempenho dos alunos no ENEM, a percentagem que adentram ao mercado de trabalho, seja na profissão na qual se formou como técnico, seja em alguma outra ou, ainda, algum outro parâmetro que demonstre que o curso ou a instituição possuam algum reconhecimento. Assim, a comunidade se demonstra muito mais preocupada com o fim do que com o meio quando o assunto é qualidade. Apesar disso, assim como no caso do ensino francês, a qualidade também se faz presente quando o currículo é vinculado à realidade da região em que ele mora, em outras palavras, estaria associado ao Arranjo Produtivo Local de onde o *campus* se instalou. Essa

¹¹⁹ “Ne faut-il pas désormais donner un nom à ces nouvelles dynamiques? N’assiste-t-on pas à une élitisation de l’enseignement?” (MERLE, 2015, p. 1).

questão é complexa e gera outras como, por exemplo, a fidelização dos alunos à instituição. Pelo que se deduziu dos alunos no Capítulo VI, há indícios de problemas quanto a definição do foco tecnológico de cada *campus*, com a posterior oferta de curso, o que acaba por gerar uma falta de interesse dos alunos ou uma concorrência com as Universidades, enfraquecendo a instituição.

Por fim, além dessa característica, atribuída pelos gestores e alunos, na qual a escola teria esse perfil democrático e da discussão sobre a democratização do acesso, se faz necessário uma reflexão sobre uma segunda característica atribuída ao IFRN: a descentralização. Sobre esse tema, Dalila Oliveira, em seu artigo *Das políticas de governo à política de Estado* (2011), faz uma análise das reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil, em que, a partir dos ideais neoliberalistas, se “[...] buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país” (p. 326). Assim, integram essas reformas os aspectos organizacionais das escolas, a redefinição dos currículos, as avaliações nacionais, dentre outras que tiveram na reformulação da LDB de 1996 a concretização dessas mudanças. Portanto, se entende que o IFRN seja um exemplo de uma organização proveniente dessas reformas educacionais, que tiveram início no Governo FHC, onde, em virtude de uma tendência mundial, as organizações escolares passaram a surgir com uma maior autonomia administrativa, gestão flexível e crescente importância da responsabilização do trabalho docente. É por isso que Oliveira, D. (2011, p. 327) diz que “a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações”. No caso do IFRN, essa descentralização vem acompanhada da expansão e interiorização, tratada mais adiante, por todo o Estado do Rio Grande do Norte. Hoje, cada um dos 21 *campi* possui uma autonomia administrativa e, até certo ponto, financeira, visto que ainda depende da Reitoria para a utilização de certos recursos.

2.1 DIÁLOGO ENTRE OS *CAMPI*

Como se percebe a instituição cresceu rapidamente e passou, em um período de nove anos, de 2 para 21 *campi*. Suas normas e leis foram alteradas e surgiu uma nova instituição que perde características de sua antiga identidade e passa a adquirir uma nova, similar às Universidades em alguns aspectos e única em outros, apesar de manter igualmente a vocação para o Ensino Médio.

Dessa forma, para que haja o gerenciamento disso tudo, o gestor Gama defende que a gestão deve ser ao máximo descentralizada; porém, na prática, não é o que acontece:

A articulação dos *campi* na prática é uma situação que eu percebi nos meus estudos que é uma débil articulação. O processo de articulação, a princípio, em termos funcionais e estruturais, é via Reitoria. Teríamos uma articulação mais vertical, via Reitoria que a gente busca, aqui no Rio Grande do Norte, horizontalizá-la o máximo possível e também teria aquela integração, que poderia ser feita no nível puramente horizontal de *campus* para *campus* e entre os diversos *campi*. Não sei se pelas responsabilidades e as atribuições são muitas e são amplas, nós percebemos que ainda não existe essa configuração, principalmente essa articulação *campus-campus* (Gestor Gama, 2013).

O gestor Beta complementa o que diz Gama quanto à descentralização quando afirma que “até porque também na quantidade de *campi* que temos, se fosse centralizada, a reitoria, só, não daria conta. Então esse modelo de descentralização, acredito, que foi o mais acertado” (Gestor Beta, 2014). Mais uma vez, os gestores percebem a dimensão da instituição, os problemas são identificados, mas parece que há uma força maior, que aqui podemos chamar de *cultura organizacional*, que leva os gestores a agir de forma a quando se tinha apenas dois *campi* e tudo era resolvido na unidade central, hoje representada pela Reitoria. Esta cultura, que aqui fazemos referência, trata de hábitos desenvolvidos ao longo de anos e que, por estarem inseridos no seio da instituição, se desenvolvem de forma automática pelos gestores, sendo esses costumes certos ou errados, passados de geração em geração. Torres (2004), em sua tese de doutoramento fez um profundo estudo sobre o seu objeto de estudo: a cultura das organizações em suas múltiplas dimensões, em que “[...] as questões do poder, dos conflitos e das interações teriam que obrigatoriamente figurar como dimensões centrais” (p. 124) para a compreensão da cultura organizacional como uma variável dependente e interna até ela como independente e externa. Surgem assim, nesse intervalo, uma possibilidade de análise única para o entendimento de uma organização.

De uma forma geral a imagem que se desenha é de uma instituição ainda em plena mudança, na qual parte dos gestores tem consciência disso, tentam mudar, com novas normas e estratégias organizacionais, mas seus pares agem de forma diferente, seja por acomodação com as normas do passado, seja por espelhamento aos padrões universitários, ou seja, ainda, por uma centralização velada da Reitoria, onde se tem o discurso da descentralização e na prática continua impondo regras centralistas, para não perder, por um lado, o controle do crescimento institucional e, por outro, por se tentar adaptar às novas regras de uma nova instituição e, com isso, acabar por criar uma nova cultura para a organização.

A Tabela 74 procura sintetizar o que foi discutido até aqui, com a respectiva representação dos gestores e professores quanto as categorias e subcategorias analisadas.

Tabela 74: Síntese da primeira representação organizacional dos gestores e professores

Tema	Categorias	Subcategorias	Representação
Pré- expansão	Primeira representação organizacional	Política educacional inicial	Pioneirismo com a implementação das cotas e concomitância
		Público alvo inicial	Ricos e pobres até a década de 80 e elitizado após isso
		Estrutura organizacional encontrada	Departamental e centralizada
	Organização atual	Instrumentos de regulação	Documentos e Colegiados

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa tabela infere-se que quando se trata das políticas educacionais do IFRN se pode dizer que nem sempre é uma evolução, visto que alguma vezes se trata apenas de um reaparecimento de uma política já utilizada no passado, como é o caso da concomitância. A evolução, propriamente, ou ainda “a revolução” como é citado por Pacheco (2011), pode ser vista no caso do pioneirismo institucional com a implementação de uma política que procura incluir o alunado, atualmente o PROITEC, ou com a criação de uma estrutura diferenciada como é o caso da época em que “[...] nós criamos uma diretoria de pesquisa, coisa que não existia na Rede Federal, sendo uma instituição sempre pioneira nas ações de estruturação e isso se deu muito em função do perfil dos diretores gerais da instituição” (Gestora Delta, 2015). Desta forma, a declaração da gestora Delta reforça o que foi dito acima, sobre a questão do pioneirismo, bem como sobre a iniciativa dos gestores.

3 PROCESSO DE EXPANSÃO

Para se responder aos questionamentos sobre o processo de expansão institucional e as repercussões que isso traria no desenvolvimento do país, foram criadas as categorias “Raízes da expansão” e “Desafios iniciais” para retratar o que aconteceu nesse período. Da mesma forma, para

especificar essas raízes, criaram-se as subcategorias “Início da expansão”, “Líderes da expansão”, “Iniciativa da expansão”, “Geografia da expansão” e “Foco tecnológico”, bem como quanto aos Desafios enfrentados dividiram-se em “Dificuldade encontradas” e “Convite para gestão”.

3.1 INÍCIO DA EXPANSÃO

Segundo os entrevistados, o projeto de expansão é um programa governamental, iniciado efetivamente na gestão do Ex-Presidente Lula, ou seja, sua demanda parte do próprio Governo Federal, apesar de que, segundo o gestor Gama, o “Governo de Sarney lançou um projeto que hoje quase ninguém mais lembra que foi de construir 200 Escolas Técnicas no Brasil” (Gestor Gama, 2013). De acordo com Solange Zotti, em sua obra *Sociedade, educação e currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980* (2004), a demanda para o lançamento, em 4 de julho de 1986, do citado projeto, à época chamado de Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), foi proveniente de interesses políticos diversos e da população que reivindicou por mais ensino profissionalizante e, assim, “O governo justificava essa política educacional em virtude dos quase dois milhões de pedidos de escolas profissionais que chegavam ao MEC de prefeitos, vereadores, deputados, senadores e populares” (p. 200). As políticas educacionais da época estavam inscritas em um contexto de redemocratização no qual o país passava naquele momento, apesar de herdar do governo militar características de formação puramente técnica e de produtividade.

A fim de atender a essa nova demanda e de acordo com as dimensões geográficas do nosso país que, segundo o IBGE, apresenta mais de 8,5 milhões km² e se espelhando no Canadá, que possui quase 10 milhões km², ou seja, uma área um pouco maior e que apresenta muitas escolas técnicas espalhadas pelo seu território, o objetivo do Brasil também era de interiorizar conforme afirma Zotti (2004, p. 200): “a meta ambiciosa consistia em instalar em cidades do interior 200 escolas técnicas (industriais e agrícolas) de 1º e 2º graus, principalmente de 2º grau”. Por sua vez, Ebenezer Menezes e Thais Santos, no *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil* (2001), também corroboram com isso ao dizer que as Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned’s) criadas por Sarney, tem a seguinte definição:

Instituição educacional vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar, caracterizada por situar-

se no interior das Unidades da Federação com o propósito de viabilizar a interiorização do ensino técnico, atendendo os vários pólos geo-econômicos dos Estados, ministrando cursos técnicos em nível médio, nas áreas industrial e de serviços. Os cursos e currículos desses estabelecimentos visam atender às necessidades regionais e ao avanço tecnológico do País (MENEZES; SANTOS, 2001).

Assim, o que se percebe é que desde a década de 1980 a expansão da educação profissional no Brasil já era vista com esse objetivo: atingir as cidades mais distantes da capital de cada Estado brasileiro. Essa característica da expansão seguida da interiorização pode ser encontrada em todas as entrevistas de forma a deixar clara a importância para o desenvolvimento de uma área que, onde antes não se tinha ensino de qualidade, agora passavam a possuir, em teoria pelo menos, um *campus* de uma renomada instituição, marcada por uma imagem positiva diante da sociedade, como pode ser percebido nos dados extraídos dos alunos no capítulo passado. Essa aceitação quanto a expansão, em se tratando da interiorização da rede, deu-se também de forma pacífica por parte dos parlamentares, porém a forma que seria implementada, essa sim, gerou conflitos de interesses que serão vistos mais à frente. Segundo o gestor Gama,

[...] o Governo criou um sistema, uma rede que a proposta dessa interiorização foi, de uma certa maneira, apoiada por todos os parlamentares de todos os partidos. Era normal haver oposição a isso, mas nem a oposição do PSDB foi contrária, porque foi uma coisa que, de uma certa maneira, está na Constituição que você tem que priorizar a educação, a saúde etc. Então esse projeto foi a pedra de torque da história do Instituto (Gestor Gama, 2013).

A citação do gestor Gama baseia-se no fato do PROTEC, nascido em 1986, ser um programa antecessor da atual expansão do ensino técnico e tecnológico e ter sido criado anteriormente a última Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 5 de outubro de 1988. Dessa forma, após a reformulação da Constituição e da percepção dos direitos relacionados à educação, parece ter havido algum consenso da classe política para a aprovação desse novo projeto, apesar de como já citado neste e em capítulos anteriores, não deixar de existir o jogo político de interesses em ações como essa.

Mas até quando essa expansão vai continuar? De acordo com o citado gestor, o objetivo do primeiro Governo da Presidenta Dilma Rousseff, que foi até o final de 2014, era chegar a 600 escolas em todo o Brasil. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, explicita em sua meta de número 11, “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014g). Porém, de acordo com o gestor Beta,

O Plano Nacional de Educação foi votado na Câmara desse jeito que é triplicar a oferta pública de educação profissional nos próximos 10 anos, mas quando chegou ao Senado foi modificado onde o texto é mais ou menos parecido mas tem uma nuance que precisamos observar: “[...] inclusive, considerando a gratuidade” e a gente quer que volte para o texto da Câmara, porque se não incluir a gratuidade essa expansão pode se dar pelo sistema “S” e não pelos Institutos Federais. Se esse Plano Nacional de Educação é aprovado com a redação da Câmara, nos próximos 10 anos precisaria duplicar a quantidade de unidades de ensino. Sairia de 500 para 1.000 unidades de ensino para triplicar as matrículas (Gestor Beta, 2014).

Em se tratando da gratuidade implícita, quando o texto da Lei se refere a 50% de escolas públicas, ainda se faz necessário expandir para alcançar a meta. A título de exemplo, no Estado do Rio Grande do Norte para triplicar as matrículas, entre 2006 e 2012, foi preciso a construção de 14 *campi*, visto que em 2006, quando existia apenas duas unidades, de acordo com o Relatório de Gestão, havia aproximadamente 6.000 alunos matriculados no Ensino Médio de nível técnico e em 2012 saltou para 18.000.

Por sua vez, de acordo com o Relatório de Gestão de 2013, o IFRN possui 20.000 alunos matriculados nessa mesma modalidade de ensino. Portanto, de acordo com a perspectiva do PNE, a partir de 2014, em uma estimativa mais real, para alcançarmos a meta de 60.000 matrículas, ou seja, um adicional de 40.000, precisar-se-ia construir mais 33 *campi*, visto que cada *campus* tem capacidade de 1.200 alunos.

Como em 2013 e 2014 já foram construídos cinco *campi*, que podem ser contabilizados para o atingimento da meta, o Estado precisaria ter mais 28 *campi*, caso fosse possível o Instituto Federal se responsabilizar por 100% dessas matrículas. Porém, o texto da Lei fala em 50% das matrículas no setor público, o que não inclui apenas os Institutos Federais. De acordo com as estratégias estabelecidas no documento citado, além dos Institutos, a expansão pode-se dar na rede pública estadual, no ensino a distância e na rede privada.

3.2 LÍDERES DA EXPANSÃO

De acordo com Cohen e March (1974), em uma organização educacional, os líderes se deparam com situações de ambiguidade que, de acordo com este autor, podem ser representadas a partir de quatro ramificações distintas: a ambiguidade do poder, das intenções, da experiência e a do

êxito. Dessa forma, após a realização da análise de conteúdo e a verificação das respostas dos entrevistados, pode-se dizer que a liderança da expansão, no caso do IFRN, foi desenvolvida por alguns atores, cada um no seu âmbito específico, seja nacional, regional ou local, conforme Figura 116.

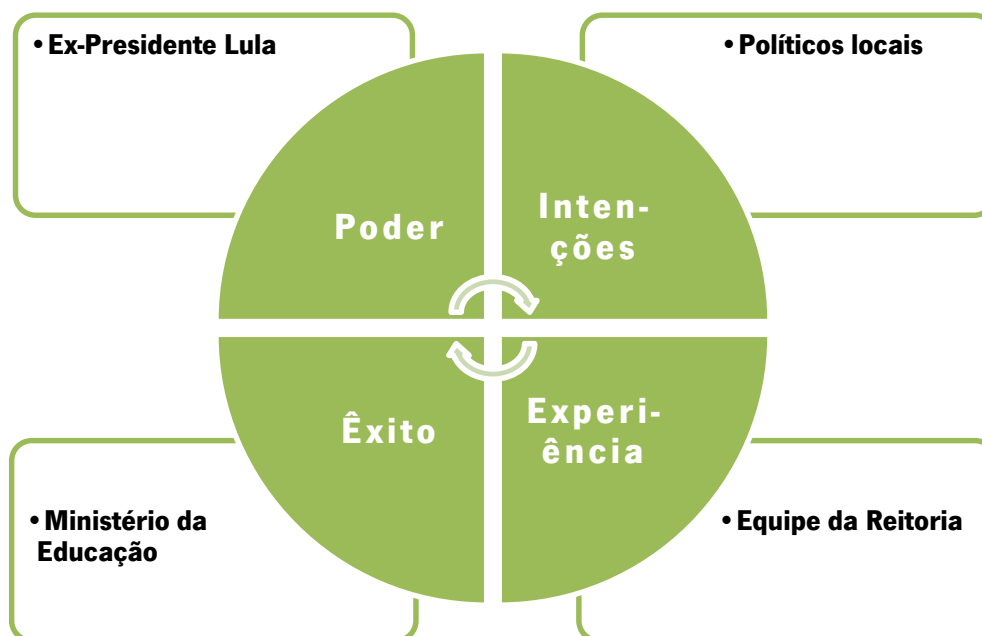


Figura 116: Quadro de lideranças do processo de expansão
Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, a partir da Figura 117 que delimita o escopo da ambiguidade, de acordo com os líderes que atuaram no processo de expansão da instituição, pode-se inferir que no âmbito nacional o Ex-Presidente Lula iniciou o processo e foi a pessoa que se motivou, visto que era o ator que exercia o cargo de Presidente do país na oportunidade (poder) e, por isso, teve a possibilidade de levar a ideia adiante. Num âmbito mais regional, surgiram alguns políticos que compunham a bancada do Estado do Rio Grande do Norte na Câmara dos Deputados, em Brasília (Capital Federal) e que atuaram como intermediadores entre a presidência da república e as intenções da instituição bem como, por ventura, dos seus próprios interesses. Por sua vez, em se tratando de um âmbito mais local, surge a equipe da Reitoria composta, inclusive, pelos gestores Beta e Gama, que aqui foram entrevistados, e cederam a sua experiência para a implementação do projeto e adaptação às mudanças organizacionais. Por fim, a ambiguidade do êxito está associado ao Ministério da Educação (MEC), que irá absorver o sucesso ou o fracasso da empreitada.

Essa informação pode ser ratificada de acordo com a fala de um outro gestor, quando diz que: “Quanto a quem liderou o processo de expansão foi, politicamente, mais o Reitor. Os processos mais de implantação foi o professor Gama¹²⁰. Foi uma pessoa que deu uma grande contribuição nisso aí, com competência, até pela sua experiência dentro da instituição” (Gestor Alfa, 2013). Essa passagem é um bom exemplo para exemplificar sobre a ambiguidade da experiência. Por sua vez, é possível perceber no discurso da gestora Delta a ambiguidade do poder e das intenções, quando diz que

Na minha visão essa expansão se deve ao Presidente Lula, certamente. Nós tivemos uma articulação política do PT (Partido dos Trabalhadores), no nosso caso aqui com a Deputada <nome suprimido1> foi de muita importância, no nosso caso em particular para a expansão do Estado do Rio Grande do Norte, mas também para a desconstrução da Lei anterior e possibilitar a expansão ser concretizada enquanto legisladora na Câmara dos Deputados na época (Gestora Delta, 2015).

Especialmente sobre a ambiguidade das intenções, o professor Opala diz que

[...] a Deputada Federal <nome suprimido1>¹²¹ percebe na expansão dos Institutos Federais uma moeda eleitoral extremamente valiosa e da qual ela não vai abrir mão e que vai lhe garantir uma eleição forte em 2010, como Deputada Federal mais votada do Estado e depois quando vai lhe garantir a eleição para o Senado Federal, em 2014 (Professor Opala, 2015).

Por fim, a ambiguidade do êxito pode ser verificada na seguinte declaração: “[...] na verdade a seleção foi do Ministério da Educação. A instituição apenas opinou no estudo inicial das cidades polos que apresentaram os projetos” (Gestor Beta, 2014). Dessa forma, se percebe que o MEC arca com toda a responsabilidade desse projeto, no sucesso ou no fracasso e, por isso, a instituição, bem como os outros líderes apresentam atuação, de certa forma, coadjuvante nesse cenário, onde cada personagem, digamos assim, atua de forma a, simultaneamente, atingir os seus interesses, sejam eles institucionais, pessoais ou políticos, bem como as conveniências do Ministério.

Em síntese, ao se relacionar o sentido de ambiguidade aqui levantado por esses atores e as ideias de Cohen, March e Olsen (1972), se percebe que esse modelo é reconhecido na falta de clareza da tecnologia empregada e na participação fluida. No primeiro caso, os procedimentos utilizados para a resolução de determinadas questões ainda são questionáveis, não só por utilizar o método da tentativa

¹²⁰ Por questão de ética, alguns nomes de gestores e professores, que tiveram sua identidade revelada pelos seus pares e que coincidem com os sujeitos entrevistados nesse estudo, foram substituídos pelos pseudônimos aqui utilizados como, por exemplo, gestor Gama, Beta, Alfa etc. O prefixo utilizado pelo entrevistado foi mantido, seja professor ou gestor.

¹²¹ Por questões de ética na investigação o nome desse ator foi suprimido e substituído por <nome suprimido1>.

e erro, mas também porque usam da experiência de líderes que, muitas vezes, são passadas de geração em geração de forma imperceptível pelos atores que as utilizam (MARCK, 1980). Quanto a fluidez da participação, se nota que na realização de uma determinada tarefa há uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que é dada a ela. Dito de outra forma, a organização possui limites não bem definidos e que se alteram fluidamente de acordo com os interesses de seus atores.

Da análise desses discursos, não se pode deixar de citar também indícios do modelo político que, assim como detectado nas respostas dos alunos, também é percebido nos dados dos gestores e professores apresentados até o momento, especialmente quando se identifica a confrontação de grupos que, munido de interesses próprios, se utilizam de seus “poderes” para alcançar seus objetivos (SILVA, 2008).

3.3 GEOGRAFIA DA EXPANSÃO

A partir de então, sendo conhecedor dos líderes desse processo, especialmente quanto aos anseios do Ex-Presidente Lula, que pretendia construir uma Escola Técnica em cada cidade polo do país, conforme relata alguns documentos da época como, por exemplo, na apresentação do MEC do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II (BRASIL, 2015p), ratificado pelo gestor Gama (2013), se passa a determinar os critérios para a implantação dessas unidades. Dessa forma, ao se analisar os discursos e os programas anteriores, como o PROTEC, se percebeu que a interiorização, proposta pelo Ex-presidente, iria acontecer de acordo com os raios de atuação para que fosse possível definir essas cidades polos.

Assim sendo, selecionavam-se as regiões daquele Estado, delimitavam-se os raios de atuação, que iniciaram em 50km e hoje é de 30km, e se escolhia a cidade que seria capaz de congregar os municípios circunvizinhos, ou seja, “[...] essa cidade vai ser aquela cidade que, de certa maneira, puxa o desenvolvimento” (Gestor Gama, 2013). Porém, uma informação interessante apresentada pelo gestor Ômega é que, com o surgimento da Lei que cria os Institutos, houve a opção dessas escolas se juntarem a algumas vinculadas a outras autarquias, como com as Universidades, por exemplo. Apesar disso, os líderes de alguns processos acharam mais viável a criação de mais de um Instituto e, por isso, ele diz que “Em alguns Estados, por questões também que eu realmente não sei, mas entendo

muito mais como questões políticas do que, propriamente, questões técnicas — essa é minha avaliação —, você teve mais de um Instituto” (Gestor Ômega, 2015).

O que se depreende é que a nova instituição proposta apresenta, desde a sua criação, características distintas em sua formação, visto que o número de Institutos varia de um Estado para outro de acordo com a dimensão, existência prévia de *campus* e interesses específicos dos grupos políticos locais. Da mesma forma, também havia Estados que não possuíam nenhum *campus* e tudo foi construído do zero, a escola e o Instituto propriamente dito. Assim, como há uma variação no número de Institutos, também há uma diferença no número de *campus* construídos de um Estado para outro. Na Tabela 01, do Capítulo II, é possível perceber esse crescimento dispar do número de *campi* de cada Estado, sendo o Rio Grande do Norte aquele que apresenta a quarta maior expansão do Brasil. Se há uma seleção para a escolha de uma determinada cidade é obvio haver uma disputa por quem irá sediar esses *campi*, principalmente quando envolve contrapartidas das prefeituras dos municípios que desejam ser sede da instituição. Apesar disso, a gestora Delta diz que

Nós tivemos essa questão da escolha do polo, da localização do *campus* em função da contrapartida, ela por si só já gera interesse e aí nós temos ações político-partidárias que se colocam, mas a nossa instituição tem uma grande, pelo menos até então, blindagem em relação às influências políticas (Gestora Delta, 2015).

A partir desse excerto se percebe que a influência política alegada pelo professor Opala anteriormente é, de certa forma, confirmada a partir dessa opinião da gestora Delta. Porém, o professor discorda completamente da citada “blindagem política” e completa a sua opinião em relação à Deputada, ao dizer que:

Nesse momento, a instituição perde inteiramente o rumo e parte dos erros cometidos pela gestão, que se dobra inteiramente aos interesses eleitorais da Deputada <nome suprimido1>, nós estamos pagando, hoje, o ‘pato’ pesado. Estamos em um processo de desestabilização da instituição, que cresce açodadamente e que não consegue maturar esse crescimento, de maneira a conseguir se organizar, a se planejar e se refazer e criar uma identidade necessária para que ela possa crescer, aí sim, dentro de um quadro de estabilidade educacional e administrativa, que hoje nós não temos (Professor Opala, 2015).

O citado professor expõe o seu ponto de vista sobre o andamento da instituição e da forma de agir da Ex-Deputada Federal <nome suprimido1>, demonstrando claramente uma preocupação sobre como o processo de expansão se iniciou e vem se desenvolvendo. Na verdade ele faz uma revelação sobre o jogo político que há na definição desses *campi*. Esse acontecimento comentado pelo professor faz referência ao modelo organizacional político e traz à tona os conflitos existentes em quaisquer

organizações, sendo considerado por Morgan (2006) como normais e sempre presentes, restando aos líderes saberem agir diante dessas situações para não comprometer o andamento da instituição.

A partir de então, após a definição dos raios de atuação, das possíveis cidades que sediarão o *campus*, chega o momento de definir os Arranjos Produtivos Locais (APL's)¹²² que serão o mote para a definição do foco tecnológico de cada *campus* e, por fim, da cidade sede. Portanto, a Figura 117 representa graficamente essas etapas existentes para a expansão.

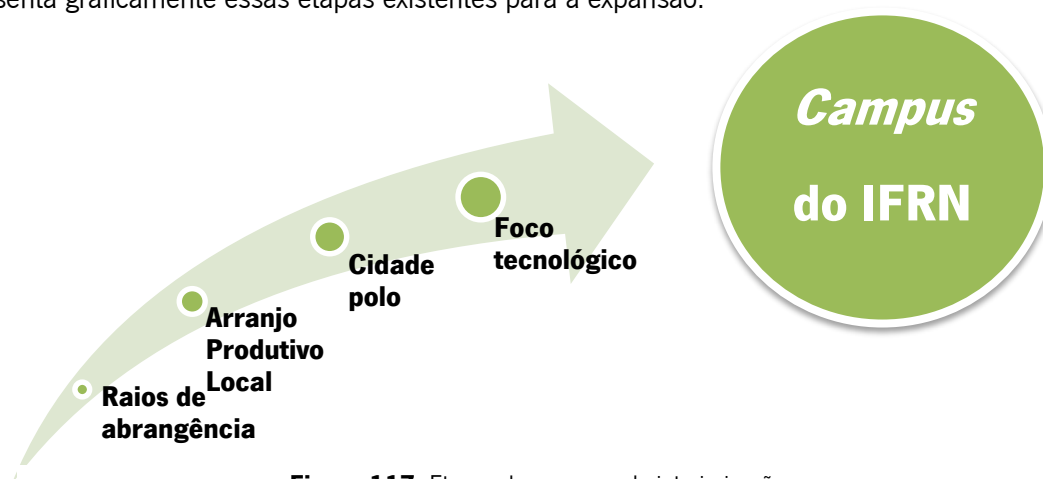


Figura 117: Etapas do processo de interiorização
Fonte: Elaboração própria.

Importante citar que o objetivo principal da interiorização é “[...] dar a chance de quem é do interior não vir para a capital e desenvolver lá, ou seja, se forma e começa a atuar naquele canto” (Gestor Gama, 2013). Por sua vez, esse benefício de levar o *campus* para o interior, da expansão com a consequente interiorização, também apresenta vantagens em relação a qualidade de vida do estudante e da sua família, como pode ser visto nessas declarações:

A gente teve agora uma vivência no interior e a gente percebe a despreparação que os alunos do interior tem e a oportunidade que eles estão tendo agora com o *campus* do interior, sem a necessidade de esfacelamento da família com esse aluno vindo para a capital e é evidente que eles estão aproveitando essa oportunidade. A gente tem declarações dos alunos. O aproveitamento é muito grande (Gestor Alfa, 2013).

Sou do interior do Estado e ter um ensino de qualidade perto de casa foi uma ótima oportunidade mesmo não tendo diversas opções de cursos como no *Campus* Natal-Central. Tenho certeza que sai de lá capaz de encarar o mercado de trabalho ou entrar em qualquer curso superior na área de minha preferência (Egresso 66, *Campus* Currais Novos).

¹²² Esse termo é utilizado para designar a junção de elementos de ordem econômica, política e social que a região possui e que podem contribuir para aumentar as possibilidades de sobrevivência e produtividade da organização.

[...] perto de casa, ensino de qualidade, o *campus* é menor e isso faz com que a administração seja exercida de forma mais próxima dos alunos (Egresso 264, *Campus* Natal-Zona Norte).

Porém, as dificuldades que não existiam até então, ou se havia eram em menores proporções, visto que o RN só tinha dois *campi* (Natal e Mossoró), acabaram por surgir. A partir desse momento, o problema que apareceu foi quando as pessoas que moravam nas capitais passavam no concurso precisavam ir para o interior do Estado. Assim, os novos servidores são empossados longe dos seus familiares e já entram pensando em voltar um dia para a capital, tendo em vista que “o cara está lá pensando em desenvolver a atividade dele o mais rápido possível e voltar para o seu *habitat* que é a família dele, que está em outro canto, que normalmente é na capital” (Gestor Gama, 2013). Esse fato também reflete como um ponto negativo no entendimento dos alunos, como pode ser visto no depoimento do Egresso 38, no capítulo passado, quando ele diz que, apesar da excelente formação dada pelo *Campus* Ipangaçu, o único problema da interiorização que o afetou foi a saída constante de professores para os *campi* da capital, onde residiam suas famílias.

É nesse contexto que surge a figura do remanejamento de servidores, que procura trazer o docente ou o técnico para mais próximo de sua residência e acaba por instalar, no âmago do servidor, uma ansiedade, visto que, desde que ingressa na instituição, ele tem consciência de que se a expansão não acabou, ainda há possibilidade dele se aproximar da capital e passa a trabalhar sob essa perspectiva citada pelo gestor. Essa dificuldade também é representada pelo professor Opala quando ele diz que “[...] muitos se preocupam com remanejamento, muitos se preocupam com bolsas, mas poucos se preocupam efetivamente com a instituição que precisa ser construída” (Professor Opala, 2015). Apesar disso e de forma inversa, há alguns servidores que veem benefícios nesse processo:

A política de remanejamento também deve influenciar nessa articulação, à medida em que servidores passam a conhecer diferentes realidades e pessoas. E quando saem de um *campus*, deixam projetos em andamentos. E levam experiências de um *campus* para outros. Quando existiam apenas dois *campi*, essa interação era bem menor (Professor Citrino, 2015).

[...] é uma migração de culturas ou mesmo de conhecimentos, ou mesmo de experiências, que se traz de um *campus* para o outro na hora que se faz um processo de remanejamento, isso tem benefícios também, não só malefícios e os conflitos de interesses eles terminam trazendo alguns aspectos positivos nesse caso (Gestora Delta, 2015).

De acordo com alguns entrevistados, também há benefícios em relação ao diálogo entre os *campi*, tendo em vista que a amplitude de visão dada a cada servidor, que migra de uma região a

outra, especialmente àqueles que vão ao interior e promovem o compartilhamento de experiências e conhecimentos, tem o poder de promover essa mudança.

Do ponto de vista dos alunos, o remanejamento, especialmente de docentes, é visto como um ponto negativo para o desenvolvimento do seu aprendizado. No Capítulo VI, um dos egressos inquiridos relatou que “no *campus* onde estudei havia muita rotatividade de professores, muitos migrando para a capital, onde o *Campus* Natal-Central fica” (Egresso 133, *Campus* Ipanguaçu). Por sua vez, esse outro ex-aluno disse que “a rotatividade de professores no meu *campus* era algo preocupante e de extremo atraso para os alunos. Fato pouco conhecido no *Campus* Natal-Zona Norte” (Egresso 135, *Campus* Ipanguaçu). Percebe-se que ambos alunos fazem uma comparação com os *campi* da capital, Natal-Central e Natal-Zona Norte, onde pouco se fala sobre esse problema de evasão de professores.

Todas essas opiniões retratam a dificuldade e a complexidade de gerir uma instituição, onde a tentativa de atendimento de todos os interesses põem em conflito o bom andamento da escola e, provavelmente, não deixará todos satisfeitos. Se os gestores atendem os interesses dos servidores acabam comprometendo as dinâmicas administrativas ou pedagógicas, apesar de satisfazê-los. Se os gestores optam por priorizar os alunos e, conseqüentemente, as rotinas administrativas, não realizando o remanejamento, acabam por deixar parte da equipe insatisfeita e desmotivada. Então, o que se percebe é que o remanejamento tem influência direta sobre os elementos citados, como pode ser percebido na Figura 118.

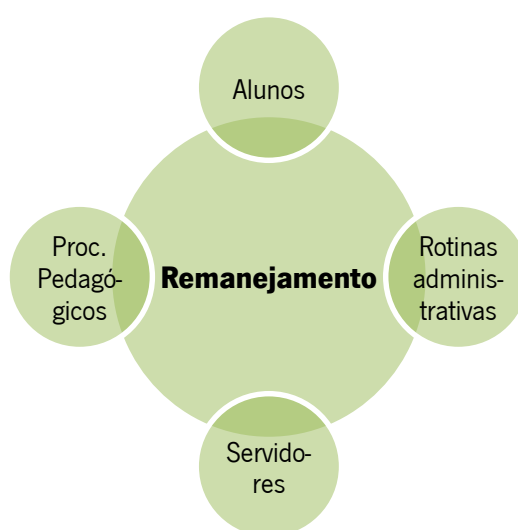


Figura 118: Elementos influenciados pelo remanejamento
Fonte: elaboração própria.

Apesar do remanejamento sofrer influência dos quatro elementos apresentados na Figura 118, pode-se notar esses elementos como estando em polos distintos: de um lado estão os alunos, os processos pedagógicos e as rotinas administrativas e, de outro, encontra-se os interesses dos servidores. Apesar disso, mesmo levando-se em consideração que os gestores têm como aliados os interesses dos alunos, há uma busca em atender também o interesse dos servidores. Muito embora os gestores identifiquem essa situação como um potencial problema organizacional, infere-se que eles preferam assumir o risco por saber que um dia a expansão terá fim e, conseqüentemente, os remanejamentos, pelo menos na frequência que existe hoje. Sendo assim, restariam para esse propósito apenas casos de substituição natural de servidores como, por exemplo, em casos de exoneração, falecimento, etc.

Como pode ser visto, as implicações trazidas pela definição da geografia da expansão podem suscitar algumas reflexões teóricas que podem ser desencadeadas em sequência como, por exemplo, (i) a política de decisões internas à organização, (ii) a aprendizagem dos alunos e (iii) a cultura organizacional, tendo a primeira responsabilidade, inclusive, pela última. No primeiro caso, quando o gestor toma a decisão de remover um professor de um *campus* para outro, especialmente se for de forma abrupta (no meio de um semestre), pode acabar por provocar um desequilíbrio no andamento de uma determinada disciplina ou, no caso se for de um técnico administrativo, a sua saída pode gerar um desordenamento nas dinâmicas do setor ou até mesmo da organização. Essa turbulência e imprevisibilidade são fortes características do modelo de ambigüidade, conforme explicitado Bush (2003) e na qual a estrutura organizacional do IFRN passa a se redesenhar.

Essa turbulência provoca reflexos nas salas de aula, visto que dos dois elementos lá presentes (professor e alunos), um deles foi retirado do seu estado natural e relocado num outro. Portanto, se espera uma consequência natural na aprendizagem dos alunos, já que houve um reordenamento nas dinâmicas desse universo particular.

Esses dois itens anteriores podem refletir também na cultura da instituição, seja quanto aos alunos que passam a se preparar para ter uma quebra no que vem aprendendo, por já imaginar uma substituição de professor e, por esse mesmo motivo, perdem o estímulo e a identidade com a escola. Como da mesma forma, se há uma saída constante de técnicos, as dinâmicas organizacionais passam a levar um maior tempo para se consolidarem culturalmente, seja quanto a eficiência do sistema em

produzir resultados, já que quando um técnico chega a um nível elevado de eficiência há a ruptura e o ciclo de ensino-aprendizagem-consolidação (em se tratando do técnico) se reinicia, seja do ponto de vista do aluno quanto à forma de exercer os seus deveres da forma como os foi ensinado.

3.4 FOCO TECNOLÓGICO

Esse tópico faz parte de uma das fases da definição de um campus em uma determinada cidade. Ao se analisar as respostas dos entrevistados, constatou-se alguns discursos colocando em dúvida a forma que essa seleção havia sido feita durante a primeira fase da expansão, onde, de certa forma, os interesses da instituição entravam em conflito com os interesses da comunidade que eram colhidas a partir das audiências públicas. Abaixo algumas declarações podem exemplificar isso:

Então aí fomos discutindo com a comunidade e aí as opções surgiram. Outra questão é também o foco, porque a sociedade não quer um foco muito fechado. Ela quer um foco muito aberto. Você chega a um *campus* com possibilidade de dois ou três cursos e aí o pessoal quer da eletrônica à construção civil. Então você não pode. Você tem que focar e ir trazendo...trazendo. Então a audiência é um pouco direcionada para a apresentação dos potenciais e priorizar esses potenciais (Gestor Gama, 2013).

Nessa declaração observa-se que o gestor informa o posicionamento adotado nas audiências públicas. Como a sociedade exigia uma gama de cursos muito variada, a instituição precisava conduzir a audiência de forma a trazer para mais próximo dos potenciais daquela região, tendo em vista os Arranjos Produtivos Locais, apesar de que “[...] o foco tecnológico na primeira fase não partiu de nenhum estudo mais elaborado, ele partiu de fato do conhecimento dos nossos gestores em relação a região” (Gestora Delta, 2015).

O confronto das falas dos gestores acima demonstra que as audiências públicas realizadas para os *campi* da primeira fase foram meramente *pro forma*, visto que a audiência já era direcionada para atender a alguns pré-requisitos estabelecidos pelos gestores, tendo em vista que “[...] esses focos tecnológicos foram tratados a partir de um diagnóstico preliminar que, na nossa opinião, teve os parâmetros que a gente tinha em termos de informações científicas e dados mais precisos que poderiam ser levados para discussão” (Gestor Ômega, 2015). Por sua vez, um dos professores salienta que “[...] disseram que na audiência pública, a audiência apontou pra isso. Mas acontece que não existe a ata. A ata nunca apareceu! E segundo, a audiência apontou para isso com base em que, se a

região não possui empresas na área [...]” (Professor Opala, 2015), o que reforça a ideia *pro forma* da audiência pública. Pensamento similar tem o professor Citrino, quando diz que “no discurso, o foco é definido em audiências públicas, com a participação da sociedade. Mas muitas vezes vontades pessoais tem muita força nessa definição” (Professor Citrino, 2015). Apresentado esses depoimentos, se nota que há um ponto que não encontra resposta que é quanto ao motivo de terem criado um curso em desacordo com os APL’s de uma Região, sob risco de insucesso do referido curso, apesar de que a opinião do gestor Alfa é que “[...] isso é muito complicado, porque às vezes você aposta em um eixo tecnológico de um curso e, mais na frente, pode observar que não vai ter sucesso” (Gestor Alfa, 2013). A fala desse gestor revela a preocupação com a mesma realidade comentada pelo professor Opala e pelos demais entrevistado, além de que reforça a ideia sobre a “aposta” que é feita na hora da definição de certos cursos. O termo empregado pelo gestor Alfa ratifica, em parte, a impressão na qual a fala dos demais nos passa: que a definição dos cursos não é feita unicamente pela audiência pública ou APL previamente definida. Há outros fatores, como interesses políticos difusos que parecem circular essas definições que, como já vimos, geram consequências no processo de ensino-aprendizagem e fidelização dos alunos ao IFRN.

Quanto à questão financeira, é notório que para expandir é necessário que o Ministério libere um volume financeiro considerável para a execução de todas às ações, desde a construção ou reforma dos prédios até a contratação dos recursos humanos. Portanto, quanto aos recursos orçamentários disponibilizados, de acordo com os entrevistados, esses só vem aumentando. De acordo com o gestor Beta (2014), não se pode comparar o orçamento do Ministério em 2005 com o de hoje. Segundo o entrevistado,

[...] se compararmos os *campi* da fase um, da fase dois e da fase três, há uma evolução constante, inclusive, no mapeamento dos laboratórios, nas construções, nos espaços físicos. Então tudo isso está evoluindo. Para você ter uma ideia, também da parte do Ministério e por força de atuação do CONIF, do Conselho de Reitores, os próprios valores que o Ministério disponibilizava para a construção de um *campus*, mais que triplicou. Para você ter uma ideia, a Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu foram construídos com menos de dois milhões de reais cada uma, hoje é oito milhões, nove milhões cada *campus*. Lógico que há também o crescimento do orçamento do Ministério da Educação (Gestor Beta, 2014).

Esse dado também é confirmado a partir da entrevista do Ministro da Educação, quando diz que “Na última década, o orçamento do Ministério da Educação cresceu 205,7%, ao passar de R\$ 33,3 bilhões em 2003 para R\$ 101,86 bilhões este ano. Apesar dessa ampliação orçamentária, a

educação brasileira precisa de ainda mais recursos” (BRASIL, 2015o), se tornando o país, dentre os integrantes da OCDE, aquele que mais investiu na educação nos últimos anos.

Está claro que houve dificuldades nessa fase da expansão mas, a princípio, não se trata de problemas financeiros como os que ocorreram durante o Brasil-República abordado no Capítulo I, porque havia recursos suficientes para a construir, equipar os *campi* e contratar o pessoal. Porém, o que não foi citado em momento algum, por nenhum entrevistado, foi uma política de capacitação de pessoal, seja docente ou técnicos administrativos, para lidar com essa nova institucionalidade. Muito pelo contrário, o que foi relatado por alguns foi a ausência de proximidade entre professores e alunos, como pode ser visto a seguir.

Além disso, quanto às implicações organizacionais provenientes desta questão orçamentária e do foco tecnológico, pode-se dizer que, ainda mais que a geografia da expansão, também se percebe aqui indícios de comportamentos ambíguos e políticos, especialmente quanto a definição desta etapa que antecede a instalação de um *campus*, conforme apresentado na Figura 118.

3.5 DIFICULDADES ENCONTRADAS

De imediato, ao iniciar a análise da entrevista do gestor Alfa, pode-se perceber que ele citou uma mudança marcante na instituição no que tange a identificação dos alunos com a mesma e com os servidores, fatores estes que estão diretamente ligados ao modelo cultural das organizações. Segundo ele, até a década de 90 era muito forte a integração massiva entre alunos e os servidores, mas ao longo do tempo foi perdido um pouco desse compasso pela expansão da própria instituição (Gestor Alfa, 2013). Quanto aos números da expansão e a complexidade gerada, um outro gestor diz que:

a diferença atual para o período antes da expansão é grande. Primeiro em relação ao número de servidores, porque quando tínhamos apenas Natal e Mossoró havia menos de 500 servidores na instituição e hoje são mais de 2.000 servidores, ou seja, mais que quadruplicou o número de servidores. É uma complexidade enorme. Quanto aos alunos, só Natal e Mossoró tínhamos 5.000 alunos e hoje passa de 25.000 alunos na instituição, ou seja, quintuplicou a quantidade de alunos dentro da instituição (Gestor Beta, 2014).

Voltando ainda mais no tempo, o gestor Beta diz que em 1982, na época em que entrou “[...] a instituição tinha uns 3.000, talvez não chegasse a 4.000 alunos. Em 82 já tinha bastante alunos

comparado a um *campus* de hoje e já tinha uns 200 professores”. A partir dessa declaração, indagamos qual o motivo de haver uma ótima integração naquela época e agora não, conforme afirmou o gestor Alfa, tendo em vista que cada novo *campus*, da fase de expansão, possui uma estrutura de 1.200 alunos e 105 servidores, sendo 60 professores e 45 técnicos administrativos. Dessa forma, a ótima relação professor *versus* aluno que havia no *Campus* Natal-Central até a década de 90 deve-se a quê? A tese de que a culpa é simplesmente da expansão, em um primeiro momento, se olharmos apenas para os números, não se mostra sustentável. Caso contrário, a integração deveria ser ainda maior, em virtude do número de alunos e servidores terem sido reduzidos a menos da metade em cada *campus*, apesar de que houve um salto quantitativo. É nesse sentido, de uma maior relação entre professores e alunos que alguns depoimentos são expressos:

No *Campus* Natal-Zona Norte o contato aluno-professor e aluno-direção é mais direto, as oportunidades e decisões mais democráticas e tornam o aluno mais facilmente integrável ao corpo da Instituição (Egresso 67, *Campus* Natal-Zona Norte).

Não queria ter estudado no *Campus* Natal-Central, pois é longe da minha residência e gastos maiores iram existir. Além disso, tem o fato de o *campus* de Natal ter muito mais alunos que o *Campus* de Ipanguaçu e a excelente relação instituição - aluno não iria ser tão boa, quanto foi. (Egresso 132, *Campus* Ipanguaçu).

Fiquei satisfeita em ter estudado e me formado no *Campus* Currais Novos. O que avaliamos como alunos, é o conhecimento passado professor/aluno e a relação que criamos. (Egresso 284, *Campus* Currais Novos).

Desses depoimentos se percebe uma comparação sempre clara dos *campi* menores, nomeadamente os da primeira fase da expansão, com o Natal-Central que apresenta grandes dimensões, muitos alunos e professores. O depoimento do gestor não ficou claro se esse distanciamento entre esses atores seria no IFRN como um todo ou, especificamente, no *Campus* Natal-Central. Porém, a nossa leitura enquanto investigador, ao analisar a origem escolar e profissional do gestor Alfa, conforme pode ser verificado na íntegra de sua entrevista no apêndice III dessa tese, é que ele estaria se referindo ao *Campus* Natal-Central, onde passou 45 anos de sua vida. Partindo-se desse princípio, infere-se da fala do gestor, quando ele se refere à instituição até os anos 90, que ela teria uma configuração similar aos recentes *campi* e, essa sua percepção, se trata apenas da realidade do *Campus* Natal-Central que, desde então, apresentou uma elevação no seu quadro de alunos mas que, desde 2011, apresenta um elevado recuo desse número, conforme demonstrado no capítulo passado quando foi feita a análise de cada um dos *campi*. Sob esta hipótese, os depoimentos dos alunos ratificam a visão desse gestor, de forma contrária o refuta.

De outra forma, se for levado em consideração o número de alunos e servidores de todos os 21 *campi* do estado do Rio Grande do Norte e, no que se refere à relação entre todos esses atores, não há dúvidas que o diálogo entre eles praticamente é inexistente se comparado a década de 1990. De acordo com essa visão, levando-se em consideração uma organização única e ela, regimentalmente, ser constituída em rede, o professor Opala diz o contrário quando afirma que os *campi* são verdadeiras ilhas. Segundo ele

[...] as unidades apesar de nominalmente, inclusive estatutariamente trabalharem em rede, elas não trabalham, efetivamente, em rede. São ilhas! Ilhas isoladas, no caso isoladas porque vale o pleonasmo vicioso. Elas não têm praticamente vínculo algum! Cada uma cuida de sua própria vida e apenas, as vezes, acontece determinados eventos em que a instituição se percebe que, na verdade, ela é formada por vários pedaços (Professor Opala, 2015).

Nessa concepção, de que cada *campus* cuida de sua estrutura isoladamente, com pouco ou nenhum vínculo entre eles, a análise da organização de acordo com o modelo cultural torna-se essencialmente interessante, já que, por estarem isolados, carregam consigo, além da cultura da organização, nomeadamente a existente no *Campus* Natal-Central, os costumes, valores e identidade da região na qual estão alocados.

Então vale a pena a pergunta novamente: o que está havendo com a cultura da instituição? O que justifica esse possível afastamento entre o corpo de servidores e os alunos? A elevação da titulação dos docentes pode contribuir negativamente nessa relação? Quais as causas que essa nova realidade pode trazer para o quadro de alunos na instituição, proximidade ou distanciamento? O fato da instituição se espelhar no modelo das Universidade estará contribuindo para a construção dessa relação, ou não?

Quanto ao relacionamento entre esses atores pode-se dizer que a cultura institucional está intimamente vinculada à identidade que a escola construiu ao longo dos anos e que, segundo o professor Opala, vem se esfacelando. Dessa forma, no que se refere aos modelos organizacionais, essa característica pode ser metaforizada ao modelo cultural que apresenta suas ações pautadas nos valores e na história da instituição, apesar de que há uma corrente na análise das organizações que considera a cultura escolar como “[...] um fenômeno recente, uma espécie de reacção tardia aos paradigmas dominantes na empresa” (TORRES, 2004, p. 151). Mas assim como a presente autora, consideramos que o IFRN passa a ser um exemplo vivo que o fator cultural pode influenciar na produção de dificuldades organizacionais não só empresariais, mas também escolares, inclusive,

pedagógicas especialmente em um momento de grandes mudanças de suas estruturas. Um outro fator que também está influenciando essa relação, certamente, é o remanejamento de servidores que, conforme demonstrado na Figura 119, é capaz de envolver e alterar o quadro organizacional de vários setores da escola, visto que envolve técnicos, gestores, professores e alunos.

Quanto à cultura organizacional, se faz importante neste momento convocar a obra de Torres (2004) na qual ela se debruça sobre a segmentação da cultura de forma integradora, diferenciadora e fragmentadora. Para a citada autora, a análise de uma organização a partir das “[...] três visões se torna imperiosa para a compreensão da totalidade do contexto cultural” (TORRES, 2004, p. 188). A primeira dessas visões, a perspectiva integradora, trata de uma cultura de forma possessiva,

[...] isto é, a cultura é entendida como algo de objectivo e como pertencendo à ordem interna e específica da organização. No fundo, reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização. O protagonista cultural, ou o elemento central na criação da cultura é o líder (fundador ou empresário) da organização, que adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização (TORRES, 2004, p. 188).

Ao fazer o recorte para a realidade do IFRN e cruzar com os depoimentos dos entrevistados, pode-se perceber o seguinte: essa característica integradora pode ser vista em alguns valores como, por exemplo, o simbolismo que emerge do fardamento (a antiga bata cinza), a imagem social conquistada ao longo de anos e que denota qualidade, os valores que são passados de geração em geração como a formação que se leva para toda a vida, a constituição do caráter, etc; a crença da aprovação nas Universidades, o mito que os alunos que ao passar pela escola se tornam diferenciados e conquistam destaque por onde quer que passem, dentre outros. Essa cultura vem sendo passada ao longo dos anos pelos protagonistas institucionais (gestores e professores) e assumidos como verdade, muitas vezes, pelos alunos, apesar de haver exceções como as seguintes:

No acesso ao Ensino Superior, vemos que a ‘balela ensino público, gratuito e de qualidade’ não passa de um lema clichê que iludiu muita gente, percebi na universidade o quão discrepante é o nível dos alunos dos novos IFRN’s em relação aos de escolas privadas da capital. Tive muita dificuldade na adaptação ao Ensino Superior, principalmente pela deficiência em conteúdos básicos (Egresso 56, *Campus Ipangaçu*).

Por sua vez, o professor Opala cita um desses simbolismos culturais quando afirma que o IFRN possui uma mística que vem dos primórdios da escola, mas que em virtude da sua expansão se vem dissipando e perdendo-se. O IFRN, segundo ele

[...] tem uma mística muito grande que não é uma mística do IFRN. É uma mística que vem da antiga Escola Industrial e que se consolida imensamente com a ETEFRN. A ETEFRN é a escola, tanto que muita gente, eu vou falar inclusive por mim, tem dificuldade de falar IFRN. Por vezes eu me refiro “a Escola”. Escola com “E” maiúsculo. Então essa mística da ETEFRN é uma mística muito forte e que passou para o CEFET e que chega mal e mal ao IFRN, mas chega. Então falar do IFRN pelo interior do estado muita gente não conhece, mas falar da antiga ETEFRN muita gente se lembra. Essa mística é muito forte. Muitos alunos ainda tem um orgulho significativo em estar na instituição e isso é uma coisa marcante, que a gente percebe muito isso e isso para mim é um ponto básico (Professor Opala, 2015).

Depreende-se que essa mística presente no discurso do professor Opala é um adjetivo que está ligado ao orgulho que ele tem da Escola, com “E” maiúsculo mesmo, para simbolizar não se tratar de qualquer escola e sim da “Escola”, única, especial e, como afirma Torres (2004, p. 188) para referenciar a perspectiva integradora, “o padrão da conformidade ideal”. Esse fato também está diretamente ligado com a relação que havia entre os atores, seja entre os alunos, entre os professores ou entre professores e alunos que apresentavam uma relação mais próxima como pode ser visto abaixo:

Porque no *Campus* de Ipanguaçu foi onde encontrei a melhor turma e com professores bem qualificados (Egresso 204, *Campus* Ipanguaçu).

O fato de ter sido uma das duas primeiras turmas do *Campus* Natal-Zona Norte me proporcionou vivências que jamais seriam possíveis no *Campus* Natal-Central. Foi como se nós tivéssemos crescido junto com o *campus*, e nossa relação com a instituição, professores e servidores, fora sempre muito familiar (Egresso 188, *Campus* Natal-Zona Norte).

Nunca me se senti desvalorizado no que se refere ao que busquei quando entrei no IFRN: contato com professores, laboratórios e ensino (Egresso 147, *Campus* Natal-Zona Norte).

Gostava da proximidade e da relação de cooperação entre alunos e professores em um ambiente menor (Egresso 131, *Campus* Ipanguaçu).

Porque o ensino e a ligação aluno-professor se torna melhor pelo fato do *campus* ser menor e ter menos alunos (Egresso 33, *Campus* Ipanguaçu).

Porque fiquei completamente satisfeita com a qualidade dos professores, do ensino, da escola. Além disso, professores, alunos e servidores eram unidos e isso é muito importante, na minha opinião (Egresso 4, *Campus* Currais Novos).

A nossa tese levantada anteriormente de que a integração entre os alunos desses novos *campi*, pela sua reduzida quantidade, deveria ser tão boa quanto às décadas anteriores a de 1990, conforme citado pelo gestor Alfa, encontra sustentação nas falas desses egressos acima, que além da boa relação com o corpo docente também apontam para uma qualidade de ensino apresentada por estes *campi* da primeira fase, apesar da opinião dos egressos, hoje, ser conflituosa dentre os diversos *campi*

aqui estudados, quando se trata da atividade fim da instituição: o Ensino Médio profissionalizante, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

O IFRN possui um ótimo Ensino Médio, fazendo com que boa parte de seus alunos sejam aprovados em faculdades. O que perde o foco do ensino técnico. Isso não é ruim. O fato do IFRN possuir um Ensino Médio de qualidade é algo bom. Mas uma escola técnica aprovar um considerado número de alunos nas Universidades faz com que o foco da instituição seja perdido. Isso é algo a ser pensado (Egresso 255, *Campus Natal-Central*).

O IFRN é uma Instituição que nos ajuda a observar a vida de maneira diferente, nos faz crescer e abre nossos horizontes. Deixa a desejar nas disciplinas básicas do Nível Médio, o que traz uma desvantagem pros que pleiteiam uma vaga nas Universidades (Egresso 26, *Campus Ipanguaçu*).

O *Campus Natal-Zona Norte* está situado próximo à minha residência e possui professores de excelência que me prepararam para chegar ao Ensino Superior com maestria (Egresso 57, *Campus Natal-Zona Norte*).

Enquanto alguns egressos apontam, como preocupação, essa questão do foco ao Ensino Médio profissionalizante em que a instituição construiu sua imagem, outros revelam seu real interesse: o acesso a Universidade e a qualidade do Ensino Médio propedêutico. Curiosamente, quanto ao tema qualidade educacional, um dos professores entrevistados, quando se referia a sua época de estudante, diz que “[...] naquele momento não existiam professores mestres, professores doutores. Os professores eram no máximo graduados e uma parte significativa tinham formação apenas técnica, mas isso não lhes tirava a competência de ensinar, de cobrar e de nos formar” (Professor Opala, 2015). Assim, quanto a qualidade dos profissionais que estão sendo contratados para essas novas unidades, apesar da maioria ressaltar a excelência e o bom diálogo com todos os atores, há alguns alunos que se expressam de forma contrária e expressam uma desqualificação desses profissionais:

[...] tive professores muito bons (Redes, Web Design e Banco de Dados) e muito ruins como em Manutenção de Computadores e Sistemas Operacionais, neste caso o mesmo professor era péssimo para ensinar qualquer assunto, onde fomos obrigados a decorar slides e, no fim, não aprendemos nada de manutenção (Egresso 78, *Campus Natal-Zona Norte*).

Ótimo curso, ótima instituição, só deixava a desejar em alguns professores e servidores, no mais, tudo muito bom, tive uma ótima experiência e recomendo a todos que passem por ela (Egresso 109, *Campus Ipanguaçu*).

[...] o professor não era familiarizado com a linguagem que utilizávamos nem com o *SQL Server*. Então quis nos fazer aprender Java para poder dar *MySQL* ao invés de ter se adequado ao conteúdo que já estava em andamento antes de sua chegada (Egresso 109, *Campus Natal-Zona Norte*).

Obviamente, hoje o tempo é outro. Já se passaram mais de 30 anos da época a que fez referência o professor Opala (2015) quanto a qualificação desses docentes e, desde então, foi natural a capacitação destes professores com, a consequente, elevação da titulação. Muito embora, o que se percebe são indícios de uma proporcionalidade negativa, no sentido de que quanto maior a titulação dos docentes, maior o distanciamento com os alunos. Esse distanciamento é muito significativo para os alunos como pode ser visto na declaração do Gestor Alfa, que afirma que quando o aluno chega à universidade, o aluno sente o impacto do distanciamento com os servidores e a não preocupação do corpo docente com a formação profissional do aluno, ou seja, a inexistência da equipe pedagógica na Universidade. E complementa ao dizer que “[...] desde a década de 70 essa preocupação com o aspecto de preparação pedagógica do professor sempre existiu. Isso é relevante para os alunos que passam por aqui [...]” (Gestor Alfa, 2013). A instituição sempre teve essa característica de proximidade com os alunos, inversamente a Universidade que se distancia deles. Mas se há indicadores de que o modelo da Universidade estaria disseminando-se pela instituição é natural que essa característica também esteja presente nessa nova institucionalidade. Então partindo desse ponto de vista e tomando por base o apelo que a sociedade faz pela academia, pela Universidade, há uma grande possibilidade da instituição estar criando motivos, sem perceber, para que os alunos façam a opção pela Universidade, no momento da chegada ao nível superior. Segundo Opala,

Os professores de um modo geral, pecam imensamente porque eles estão em regiões carentes, de jovens muito pobres, com muito pouco lastro educacional e eles carregam para dentro da instituição a mesma coisa que vivenciaram dentro das universidades. Então se na universidade os professores colocavam para quebrar em cima deles, eles têm que botar para quebrar também em cima dos alunos. Só que na universidade se estava lidando com adultos, tem gente que é autônoma intelectualmente que não é a mesma coisa de um jovem do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. Nós recebemos alunos no primeiro ano, egresso do Ensino Fundamental, jovens de 14, 15, 16 anos de idade, que precisam de um certo amparo, um certo acompanhamento e, principalmente, de sensibilidade pedagógica dos docentes, coisa que grande parte dos nossos colegas não tem (Professor Opala, 2015).

O gestor Alfa relembra que em 1983 houve uma formação pedagógica muito boa dentro da instituição. Existia O CENAFOR (Centro Nacional de Formação) em São Paulo, uma espécie de CEFET, que era responsável pela formação pedagógica docente. Ele relata que em sua época teve

“[...] a oportunidade de fazer vários cursos de qualificação que levaram um ano aproximadamente e foram muito válidos. Eu fiz dois cursos, em duas fases. Um de preparação de coordenador e outro de professores. Hoje não existe nada desse jeito que prepare o docente. Nesse processo de expansão dos Institutos Federais atuais, acho que mais à frente você vai tocar nesta questão, o MEC se preocupou em dar um curso de formação para os gestores que iriam assumir os *campi*. (Gestor Alfa, 2013).

A partir dessa declaração passa-se a perceber o motivo que levou o gestor Alfa a afirmar que a expansão está causando o afastamento entre alunos e servidores. Na realidade, deduz-se que uma das causas do distanciamento não seria a expansão e sim o processo pós-expansão, o processo de treinamento dos gestores e professores, ou, no caso, a ausência, assim como o processo de acolhimento dos novos servidores e, conseqüentemente, dos novos alunos. Como bem disse o gestor Alfa, hoje está apenas sendo capacitado o Diretor Geral de cada nova unidade em detrimento aos demais gestores, coordenadores e especialmente aos professores. Diante de uma realidade tão distinta de cursos com seus diversos níveis e modalidades, bem como quanto à diversidade de alunos com suas necessidades específicas, destaca-se essa questão pela sua importância para o futuro da organização.

Apesar dessas constatações do professor Opala e do gestor Alfa, a instituição apresentou transformações ao longo de mais de 100 anos e aquela antiga organização¹²³ composta de uma única unidade administrativa, hoje, é formada por 21, que em conjunto representam um único nome (IFRN) mas na prática são unidades autônomas (diversos *campi*). Naturalmente aquela organização cultural de uma perspectiva integralizadora foi subdividida e absorveu costumes e valores de cada região onde hoje se encontra instalada. Conforme explica Torres (2004, p. 189), “[...] a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho” caracterizam essa nova organização contemporânea com a coexistência simultânea de várias subculturas, não homogeneizante, constituindo-se em mais um símbolo de ambigüidade que podemos identificar nesse estudo e que a autora caracteriza como uma perspectiva diferenciadora, conforme se encontra representada na Figura 119.

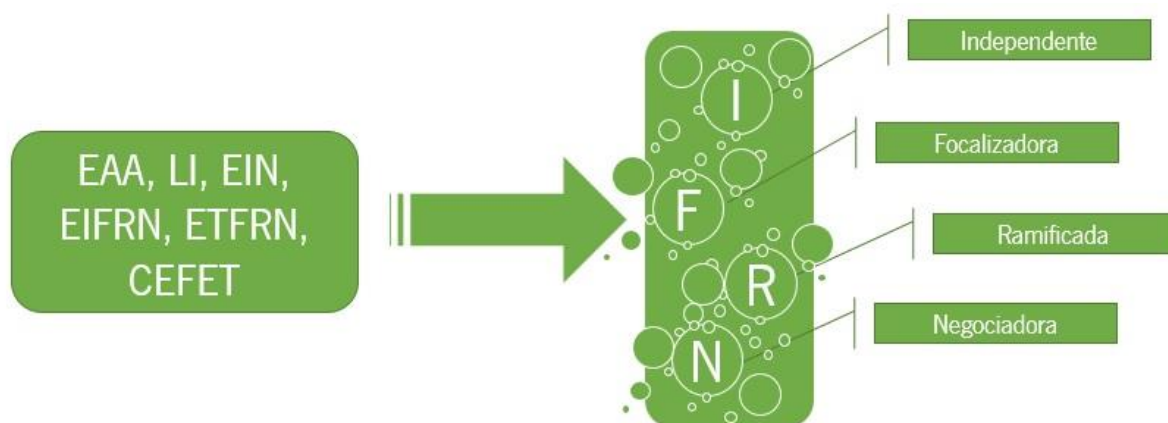


Figura 119: Transformação organizacional da instituição numa perspectiva diferenciadora

Fonte: elaboração própria.

A imagem representa a transformação na qual passou a instituição, desde a sua fundação e suas diversas fases até os dias atuais, após a publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que deu origem aos Institutos Federais e no Rio Grande do Norte, o IFRN. A partir da figura pode-se perceber que a organização deixou de ser horizontalizada e vem demonstrando-se em uma estrutura vertical. Ao metaforizar cada letra às características de um *campus* da organização, como se atores fosse, podemos visualizar indícios da perspectiva diferenciadora apresentada por Torres (2004) como, por exemplo, quando se pode **focalizar** diferentes dinâmicas na construção das identidades ou quando se “[...] atribui um papel de protagonismo aos actores no processo de construção e reconstrução da cultura da organização, pois visibiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais na **negociação** dos significados, valores, normas, estruturadores da organização” (p. 190, grifo nosso). Diferentemente da perspectiva integradora, que tinha no papel dos líderes a missão de passar a cultura adiante, a diferenciadora propõe uma participação negociada para a construção da cultura. Por sua vez, a autonomia relativa, proporcionada a cada unidade, após o surgimento da Lei de sua criação, denota uma forte **independência** desses *campi*, conforme ratificado anteriormente por Opala (2015) e por nós, na altura do Capítulo IV, quando abordamos a rede como estrela e como ad hoc, na qual enxerga a instituição como ilhas que vem se **ramificando** no seio da organização.

Por último, a perspectiva fragmentadora que pela simples natureza do nome já denota pedaços, fração ou parte de um todo, que neste caso específico é a organização. Nessa perspectiva, o modelo de ambiguidade, abordado em capítulos passados e cuja base teórica se sustenta em autores como Bush (2003), Lima (1998, 2011), dentre outros, parece encontrar pleno amparo, tendo em vista as manifestações difusas que, “contrariando as lógicas da clareza, da ordem e da previsibilidade conceptual” (TORRES, p. 191) contribuem para aumentar a complexidade desta organização. Dito de outra forma pela mesma autora:

Aquilo que parece sobressair desta abordagem cultural é uma multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos actores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização. De igual modo, todo o rol de ambiguidades e desconexões experienciadas pelos actores ao nível das intenções, da compreensão dos objectivos organizacionais e, a um nível mais restrito, de uma eventual confusão inerente à própria ocupação ou função organizacional, impede a construção de identidades colectivas e de identidades profissionais – quanto muito pode conduzir à proliferação desarticulada de identidades de trabalho meramente individuais (TORRES, 2004, p. 192).

De forma ainda mais contundente que a perspectiva anterior, a fragmentadora leva os membros da instituição, no caso os *campi*, a uma independência total em relação à um núcleo centralizador, no caso a Reitoria. De acordo com Torres (2004), isso se deve pela diversidade de crenças, valores, significados e outros símbolos que passam a representar aquele *locus* como único e possível propagador de novas culturas e identidades singulares, próprias daquele contexto e não articuladas, conforme o era no caso da perspectiva integradora.

Dito isso, e excluindo-se a disponibilidade financeira do Ministério, pode-se perceber pelo que já foi relatado pelos egressos e pelos gestores que esse processo gerou algumas dificuldades. Apesar disso, o gestor Gama defende o processo de expansão porque, em sua concepção, é inviável atender apenas àqueles alunos que possuíam condições de vir estudar na capital. O gestor ainda faz uma observação pertinente: “Então o professor da Universidade é professor do Ensino Superior. O professor do Instituto é professor do ensino básico, técnico, tecnológico. Então o professor muitas vezes se sente meio perdido e muitas vezes reage porque ele tem amplo conhecimento” (Gestor Gama, 2013). Para esse gestor, muitas vezes, o professor não tem um norte da forma como deve agir, principalmente quanto ao tratamento com os alunos e, também, por essa atipicidade institucional quanto a oferta de Ensino Médio e Superior, no qual ele se encontra habilitado a executar, mas não necessariamente capacitado. Assim sendo, “ele reage a isso se sentindo, de certa maneira, explorado” (Gestor Gama, 2013), ou seja, pode-se dizer que “[...] então esses mesmos docentes, essa mesma estrutura está à disposição dos cursos técnicos integrados, dos cursos técnicos integrados EJA, dos cursos técnicos subsequentes e vão até à graduação e pós graduação, inclusive com programas de mestrado” (Gestora Delta, 2015). Essa é uma característica que, de acordo com a nova institucionalidade, transformou a Rede Federal e conseqüentemente a escola, deixando-a atípica do ponto de vista organizacional.

Por sua vez, quanto aos desafios iniciais da 1ª fase da expansão, criamos, como já mencionado, a subcategoria “Convite para gestão” na qual foi averiguado os critérios e as conseqüências no desenvolvimento da expansão. Sendo assim, o gestor Alfa contribuiu ao citar a precocidade com que foi convidado para exercer o cargo de coordenador de curso em 1983, fato que também é citado pelo professor Quartzo em 2007 e Citrino que não especificou o ano, mas disse que “O convite foi feito pelo então coordenador, que havia sido remanejado e estava de saída do *campus*. Um dos motivos do convite foi minha maior vivência na instituição em relação aos demais membros da equipe de informática do *campus*, todos recém-contratados” (Professor Citrino, 2015). Mais uma vez, o

tema remanejamento reaparece, junto à experiência anterior, que apesar pouca, visto que ele entrou em 2012 como docente efetivo, já era superior à dos seus colegas. O depoimento da gestora Delta torna-se interessante tendo em vista que traz à tona o tema cultura organizacional novamente, quando diz que

[...] cada pessoa designada para a direção geral do seu *campus* ia sozinha, sendo uma grande dificuldade que eu logo pontuei para as próximas fases, onde deveria-se ter pelo menos três pessoas levando a cultura institucional, o histórico dessa instituição, no caso além do diretor geral, o acadêmico e o de administração (Gestora Delta, 2015).

Como já foi demonstrado ao longo dessa tese, nos seus diversos capítulos, diante das mudanças nas quais a instituição passou nos últimos anos, percebe-se que, conforme afirma o gestor Alfa, apenas o Diretor Geral recebe um treinamento para gerir sua unidade e, dessa forma, este torna-se unicamente responsável por replicar a cultura e as lições desse treinamento para os demais gestores, coordenadores e professores, da forma que ele achar mais adequada, conforme aponta a perspectiva integradora. Porém, essa visão unilateral da instituição certamente está causando uma transformação da identidade institucional e como foi dito no Capítulo IV, parece ser apenas a ponta do *iceberg* que está surgindo, sendo o relacionamento entre os professores e os alunos um forte indicio do que já foi dito. Nesse contexto, a Figura 120 procura sintetizar o que foi identificado como dificuldade na 1ª fase da expansão, de acordo com a entrevista dos gestores e professores.



Figura 120: Dificuldade da expansão

Fonte: Elaboração própria.

Os itens relacionados (remanejamento, identificação dos alunos com a instituição, ausência de capacitação para os docentes e relação entre alunos e professores) são pontos cruciais que estão sendo decisivos para os alunos permanecerem ou não na instituição, à medida em que eles passam a ter o direito de ingressar no nível superior ou em uma pós-graduação.

Importante frisar que, antes dessa nova concepção organizacional, os discentes aparentavam ter motivos (orgulho, proximidade com os professores e com a instituição, dentre outros) para continuarem a estudar na escola, mas agora que isso parece estar se dissipando, esse desejo de continuar na instituição aponta para uma redução drástica, como pode ser confirmado na análise feita no Capítulo VI, que mostra um baixo número de alunos por *campus* que saem do nível médio e ingressam no nível superior dentro da própria instituição: apenas 10,8% daqueles que estão fazendo curso superior no momento. O restante, e grande maioria (89,2%), preferem migrar para uma outra instituição.

Após a explanação que foi feito de acordo com a visão desses inquiridos, no que diz respeito ao processo de expansão, desde o seu início, passando pelos líderes, a geografia, o foco tecnológico até as dificuldades enfrentadas, pode-se inferir que, ao fazer o cruzamento do ponto de vista dos gestores e professores com a dos discentes, a presença do modelo da ambiguidade se demonstra sustentável. Seja no momento em que os processos culturais estão sendo alterados, pela diversidade de lideranças existentes nas diferentes regiões do Estado, o que implica em uma perspectiva diferenciadora ou até mesmo, quiçá de forma fragmentadora conforme definido por Torres (2004). Essa ambiguidade, no nosso entendimento, vem provocando algumas dificuldades, conforme exemplificado na figura anterior que acabam por implicar na fidelização do aluno que conclui o Ensino Médio e passa ao Ensino Superior. A forma que vem sendo estabelecido esse diálogo e, ainda mais, essa aceitação por parte dos alunos será apresentado no tópico seguinte.

4 DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Para analisar a realidade existente entre o Ensino Médio e Superior na instituição foi criada a categoria “Relação entre níveis de ensino”, o que conseqüentemente veio a originar as subcategorias “Diálogo” e “Política pedagógica”. Dessa forma ao dar início à análise, de acordo com a subcategoria

“Diálogo” percebeu-se um discurso voltado para a valorização que a sociedade atribui ao estudo Universitário, em que muitos entrevistados chamaram de “apelo pela academia”.

4.1 DIÁLOGO ENTRE NÍVEIS DE ENSINO

A análise da relação entre os níveis de ensino será iniciada pelo problema relatado pelo gestor Beta quanto a oferta de cursos superiores que a instituição passou a ofertar. Segundo ele, o “Ensino Superior, ele ainda é muito, em um país bacharelesco como o nosso, supervalorizado. Os próprios professores tendem a querer ensinar no Ensino Superior, a ensinar mais no Ensino Superior e abrir mão do técnico que é o nosso fazer principal” (Gestor Beta, 2014). A partir da fala deste gestor, se denota a importância que parece ser dada pela sociedade e pelos professores aos cursos superiores, inclusive, ao desejar abrir mão do fazer principal da instituição, que é o ensino técnico, conforme também alertado anteriormente pelo Egresso 255, do *Campus* Natal-Central. De forma oposta a este aluno da capital, uma opinião vinda do interior e que condiz com os dados coletados e apresentados no capítulo anterior afirma que:

O IFRN precisa parar de focar apenas na formação técnica. Grande parte dos alunos que fazem os cursos, não pretendem cursar o Ensino Superior na mesma área do técnico. A recente mudança da grade dificultou, e muito, a entrada do aluno no curso superior. Foi uma mudança arbitrária e contrária ao interesse da maioria dos alunos. Foi um extremo desrespeito (Egresso 238, *Campus* Currais Novos).

Ao convocarmos a opinião de um gestor, quando fora indagado sobre o motivo pelo qual os alunos que terminam o Ensino Médio não continuam o Ensino Superior na instituição, ele afirmou que “a não permanência do aluno para o Ensino Superior é, claramente, um apelo pela academia. O Brasil é um país que a valorização da educação superior tem toda uma história” (Gestor Gama, 2013). De fato, ao analisar a numerosa saída dos egressos para outra instituição no Capítulo VI, constatou-se que se deu por dois motivos primordiais: (i) não ter o curso que desejavam e (ii) sempre desejar estudar em uma Universidade. O fato citado pelo gestor, apelo universitário, foi mencionado no inquérito dos alunos e obteve 40% de respostas, o que representa metade da maior preferência dos alunos, que foi não ter o curso que almejavam com 80,7%.

Além disso, reforço aqui a hipótese de que a explicação para a desistência de continuidade nos cursos superiores da instituição ainda passa pelas dificuldades elencadas na Figura 120, visto que

quando se questionou aos alunos sobre o que achavam da instituição possuir os níveis médio e superior, houve o apoio massivo da ideia, principalmente em virtude da qualidade e da gratuidade do ensino, mas que hoje em dia não se torna suficiente para segurar o aluno. Talvez por isso o gestor Gama (2013) afirma que “[...] essa organização escolar, que só existe no Brasil, é um exemplo que precisa ser aprofundado” e complementa ao dizer que:

Se o ensino na nossa instituição fosse verticalizado e não precisasse que o aluno passasse por isso, eu acho que naturalmente ele ficaria. Mas como, ao terminar o Ensino Médio, todo cidadão tem que ingressar no exame nacional para ir para o terceiro grau, aí ele vai escolher as grandes Universidades. Eu sou defensor da verticalização, inclusive é um projeto piloto que nós tivemos. Só que a legislação nacional criava barreiras e agora está pior. Agora é o exame nacional que está aprovado e não tem resistência da sociedade. Então nós estamos fazendo, como tem na França o sistema nacional, o *baccalauréat*, nos Estados Unidos é um pouco diferente mas também tem uma seleção de um currículo nacional. Então de uma certa maneira essa tendência deve permanecer e você escolher. Agora o que a gente percebeu com o SISU, que você faz o ENEM e se inscreve no sistema SISU, usando a nota do ENEM, nós ainda tivemos uma procura imensa. Mais de 20 mil para os nossos cursos. Então indicam o que? Que os nossos cursos...porque tem gente que diz que os nossos alunos estão saindo para a Universidade porque nós não temos engenharia elétrica. Mas temos outro curso que não tem falta de credibilidade, ao contrário, esse mesmo curso...se comparar a outra universidade, o nosso teve mais procura, que é o caso dos cursos de informática que são mais procurados que os da universidade (Gestor Gama, 2013).

Discordamos do gestor Gama quanto à hipótese de que aluno permaneceria na instituição caso ele não precisasse fazer o exame nacional. Defendemos a ideia de que ao se considerar um lugar cativo no Ensino Superior para o aluno, os números da instituição iriam aumentar muito pouco, tendo em vista que, de acordo com o relato dos seus próprios pares, o real motivo da saída se dá em virtude da “ausência de cursos que os interessem”. Imagina-se que o apelo pela Universidade, após o amadurecimento dos cursos e dos profissionais que fazem o IFRN pode ser revertido e, assim, passe a haver um maior interesse pela instituição e, conseqüentemente, pelos cursos. Os cursos de informática, que apresentam um histórico de pioneirismo na instituição e no país, aparentam ter chegado a esse amadurecimento, visto que a demanda de alunos que os procuram vem aumentando a cada processo seletivo.

Inicialmente, quanto aos cursos ofertados por esta instituição, retornamos para um assunto que nos leva para as etapas que existem até um *campus* ser escolhido, desde a definição dos raios de abrangência até o estabelecimento, via audiência pública, dos focos tecnológicos, conforme apresentado na Figura 117. Isso é crucial, especialmente quando se trata da definição da última etapa, os focos tecnológicos, isto é, dos cursos que a instituição deve ofertar. A título de comparação, atualmente (2015), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) oferece 84 cursos de

graduação presencial, 9 cursos de graduação a distância e 86 cursos de pós-graduação. Sua comunidade acadêmica é formada por mais de 37.000 estudantes (graduação e pós-graduação), 3.146 servidores técnico-administrativos e 2 mil docentes efetivos, além dos professores substitutos e visitantes (Cf. site institucional: www.ufrn.br). Enquanto a UFRN possui 93 opções de cursos superiores, o IFRN apresenta 40 e divide-se em 18 licenciaturas e 22 cursos de tecnologia. Tendo em vista que hoje há 21 *campi*, sendo que o *Campus* Natal – Central, sozinho, apresenta 11 opções ao estudante, restam 29 cursos divididos entre os outros 20 *campi*, apesar de que quatro ainda não apresentam nenhum curso superior, como pode ser visto na Tabela 75. De toda forma, esse quantitativo já representa quase 50% do total de cursos da UFRN, uma instituição que há 55 anos oferta esse tipo de curso.

Tabela 75: Quantitativo de cursos superiores por campus

<i>Campus</i>	Quantitativo de cursos superiores
Apodi	01 – Licenciatura em Química
Caicó	01 – Licenciatura em Física
Canguaretama	01 – Tecnologia em Gestão do Turismo
Ceará-Mirim	(Sem oferta de curso superior)
Currais Novos	03 – Licenciatura em Química, Graduação Tecnológica em Alimentos e em Sistemas para Internet
Ipangaçu	03 – Licenciatura em Informática; em Química e Tecnólogo em Agroecologia
João Câmara	02 – Licenciatura em Física e Tecnologia em Energias Renováveis
Lajes	(Sem oferta de curso superior)
Macau	01 – Licenciatura em Biologia
Mossoró	02 – Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Gestão Ambiental
Natal - Central	11 – Licenciaturas em Espanhol; Física; Geografia; Matemática. Tecnologia em Gestão Pública; em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; em Comércio Exterior; em Construção de Edifícios; em Gestão Ambiental; em Redes de Computadores; em Automação Industrial
Natal - Cidade Alta	02 – Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer; em Produção Cultural
Natal - Zona Norte	02 – Licenciatura em Informática; Tecnologia em Marketing
Nova Cruz	01 – Tecnologia em Processos Químicos
Parelhas	(Sem oferta de curso superior)
Parnamirim	01 – Tecnologia em Sistemas para Internet
Pau dos Ferros	03 – Licenciatura em Química; em Ciências da Natureza e Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Santa Cruz	02 – Licenciatura em Física; em Matemática
São Gonçalo do Amarante	02 – Tecnologia em Redes de Computadores; em Logística
São Paulo do Potengi	(Sem oferta de curso superior)
Educação a Distância	02 – Licenciatura em Espanhol e Tecnologia em Gestão Ambiental
Total	40 cursos

Fonte: Elaborado a partir do Portal do IFRN.

Ainda sobre esse quantitativo, o professor Opala faz uma crítica ao excesso de licenciaturas em física e química, conforme pode ser visto na Tabela 76. Segundo o professor era importante outras, especialmente de matemática e de língua portuguesa, por ser a grande deficiência dos alunos que ingressam na escola e, assim, poder-se-ia prepara-los para o ingresso a partir do PROITEC¹²⁴. Para ele, “[...] a escolha já é um negócio meio estranho e também não existe nenhum tipo de diálogo interno entre os cursos que são ofertados, os cursos superiores e os cursos técnicos de nível médio” (Professor Opala, 2015).

Tabela 76: Quantitativo de licenciaturas do IFRN [outubro - 2015]

Licenciatura	Quantidade	<i>Campus</i>
Química	05	Apodi, Currais Novos, Ipanguaçu, Natal – Central e Pau dos Ferros
Física	04	Caicó, Natal – Central, João Câmara e Santa Cruz
Matemática	04	Mossoró, Natal – Central, Pau dos Ferros e Santa Cruz
Informática	02	Natal – Zona Norte e Ipanguaçu
Espanhol	02	Ensino a Distância e Natal – Central
Biologia	01	Macau

Fonte: Elaboração a partir da Tabela 74.

A Tabela 75 apresenta o quantitativo de licenciaturas espalhadas pelo Estado, o que demonstra um desequilíbrio numérico e geográfico entre estes cursos, visto que alguns casos são ofertados muito próximos uns dos outros, como o caso de física no *Campus* Santa Cruz e Caicó (150km de distância), química em Pau dos Ferros e Apodi (70km distantes um do outro) ou espanhol em que o Ensino a Distância e o Natal-Central funcionam na mesma localidade. O citado professor completa ao dizer que apesar dos cursos não terem continuidade, isto é, não possuem mestrado ou doutorado, precisam da mesma estrutura dos cursos da Universidade que apresentam essa continuidade, ou seja, o IFRN acaba concorrendo diretamente com aquela e com ele mesmo, inclusive no aspecto disputa dos alunos que buscam aquela instituição pela tradição de décadas. Segundo o professor,

[...] a necessidade que nós temos para ter curso de física e de química é a mesma necessidade que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem, ou seja, nós precisamos dos mesmos laboratórios que química e física que a Universidade tem, só que

¹²⁴ Conforme definição do PPP (2012, p. 257), o PROITEC trata-se da realização de processos seletivos diferenciados voltados para alunos oriundos da rede pública.

nós ofertamos uma licenciatura em física. A Universidade oferta uma licenciatura em física, um bacharelado em física, um mestrado em física, um doutorado em física (Professor Opala, 2015).

De uma forma geral, os entrevistados avaliaram como tênue o diálogo entre ambos os níveis de ensino, ao considerar que ainda há muito a evoluir para diminuir essas discrepâncias apresentadas. Segundo o gestor Beta, apesar de tênue, ainda há um diálogo entre o Ensino Médio e o Superior. Para ele, há alguns *campi* que já estão fazendo isso muito bem, por exemplo, o curso de agroecologia está sendo verticalizado para um curso superior de tecnologia na área de ecologia e, assim, o aluno que tivesse feito o técnico integrado e verticalizasse dentro da mesma instituição ganharia o primeiro semestre do curso superior, isto é, um aproveitamento efetivo do que já foi integralizado. Muito embora,

[...] isso não chegou a se concretizar, de fato, dentro da instituição porque a oferta de Ensino Superior era pouco ainda, então a maioria dos alunos preferiam sair para outras universidades do que fazer dentro da própria instituição. Mas isso é um ponto a se pensar, inclusive na correção de se colocar dentro do Projeto Político Pedagógico, de uma nova Organização Didática que está em vigência de fazer esse aproveitamento, ou seja, que seja um incentivo e uma motivação para o aluno permanecer dentro da instituição com a verticalização do seu estudo (Gestor Beta, 2014).

Ao que se percebe o gestor tem conhecimento sobre a falta de um diálogo mais próximo entre os níveis de ensino e do fato do aluno está migrando para a Universidade, visto que sugere correções na Organização Didática para motivar o aluno a ficar no quadro da instituição. Compartilha da mesma opinião de Gama que diz que “[...] quanto à seleção para ingressar, esse é o problema que se dependesse de mim eu defenderia que não precisaria, porque o seletivo ele faz no início” (Gestor Gama, 2013). Como se vê, o gestor não vê a necessidade de que seja feito um novo processo seletivo, porém, em nível nacional, há um Projeto de Lei do Senado (PLS), em tramitação desde 2011, que objetiva tornar obrigatório a realização do ENEM e, assim, todos teriam que se submeter a ele. De acordo com o PLS nº 696, de 2011, que procura alterar o artigo 36 da LDB, e que desde 2013 encontra-se em tramitação da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2015q),

o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), definido em regulamento, será garantido de forma progressiva a todos os concluintes do Ensino Médio, tornando-se obrigatório no âmbito do sistema de avaliação do Ensino Médio, instituído pela União em colaboração com os sistemas de ensino, conforme estabelecem o art. 211 da Constituição Federal e o inciso VI do art. 9º desta Lei (BRASIL, PLS nº 696 de 22 de novembro de 2011).

De uma forma geral o gestor Beta resume o que se passa com o aluno na hora da escolha de onde fazer o curso superior e o dilema da instituição em cumprir as metas estabelecidas pelo Governo Federal. Segundo ele

Primeiro que, como não somos universidades e aí o próprio nome *lato sensu* já diz: é um universo de oportunidades que ele tem, com cursos de A à Z como se diz, além de cursos da área tecnológica, biomédica, das ciências humanas, ciências da terra, da natureza. Então tudo isso abre um leque de oportunidades muito grande na Universidade. Dentro do Instituto, por ela ser uma instituição, e aí como eu falei anteriormente, com um foco tecnológico e com um perfil de profissionalização no ensino técnico basicamente. Pelo menos 50% de oferta técnica, nesses 20% de licenciatura e mais 30% que pode ser de Ensino Superior, não dá para contemplar nesses 30% um leque de oferta muito grande de Ensino Superior. Então como não dá para ofertar um leque muito grande de Ensino Superior é natural que esses alunos que terminem o Ensino Médio integral na instituição procurem outros cursos diferentes daqueles que tem dentro da instituição. É lógico que se houve um incentivo nessa permanência do aluno, no aproveitamento de um nível, talvez motive o aluno (Gestor Beta, 2014).

Ele fala sobre a concorrência com os cursos da Universidade, da atipicidade do Instituto Federal e das metas que precisa cumprir, onde há uma dificuldade em ofertar uma variedade muito grande de cursos, em virtude da limitação imposta por Lei já tratada no Capítulo VI, quanto à percentagem máxima que devem ofertar: Ensino Médio (50%), formação de professores (20%) e 30% para o restante – Ensino Superior, pós-graduação, cursos FIC e subsequente. A instituição realmente fica em uma situação delicada para atender aos interesses de todos, visto que foi dado muita autonomia para ela e, como diz o gestor Gama, hoje se faz um pouco de tudo em matéria de educação dentro da instituição, desde o Ensino Fundamental FIC até a pós graduação *stricto sensu*.

Sobre o pioneirismo, ao analisar as entrevistas, constatou-se que o IFRN apresentou um papel de vanguarda em alguns momentos de sua história, onde foi pioneiro na implantação de políticas e de transformações educacionais, como exemplo disso está a implantação dos cursos superiores na instituição. Esse processo deu-se na mudança de ETEFRN para CEFET e segundo o gestor Beta,

[...] quando fomos transformados em CEFET em 98, surge o primeiro curso de informática, um curso superior de tecnologia em informática e naquele momento era uma experiência nova para a instituição que estava vivendo o seu primeiro fazer e foi uma experiência de sucesso. Então aqui no Estado foi pioneiro como curso superior de tecnologia em informática. (Gestor Beta, 2014).

O pioneirismo e o amadurecimento que se tem hoje na área de informática, citado pelo gestor Beta, se deu muito antes, ainda na década de 80 e de forma precursora a nível nacional, visto que, segundo o gestor Alfa,

[...] talvez naquela época, em 1984, foi que a gente deu os primeiros passos nessa área de informática e fomos pioneiros no Brasil. Nós começamos com cursos de programação em 1984, trabalhando com linguagem BASIC, em um computador que era da linha SINCLAIR, o TK-85 e o CP-200. Começamos com cinco desses equipamentos. Isso aí foi uma abertura muito grande para a instituição em termos de inovação para aquela época. Acho que foi de forma precursora no Brasil. Eu não tenho dúvida em relação a esse ponto não (Gestor Alfa, 2013).

Percebe-se que, se hoje há uma maior procura desses cursos da instituição, não se trata de uma mera coincidência. Certamente é resultado de um trabalho pioneiro, iniciado há mais de 30 anos atrás e que hoje colhe os frutos desse amadurecimento. Porém, esses frutos ainda estão significativamente pequenos, sendo preciso uma política a nível macro-institucional para que, a partir de um trabalho em rede, se possa multiplicá-los e fazê-los crescer.

Assim, sobre a representação dos gestores e professores, acerca do relacionamento existente entre o Ensino Médio e Superior na instituição, a Figura 121 representa, de forma simples, como, poderia haver um “diálogo sustentável”, vamos assim chamar, entre esses níveis de ensino.

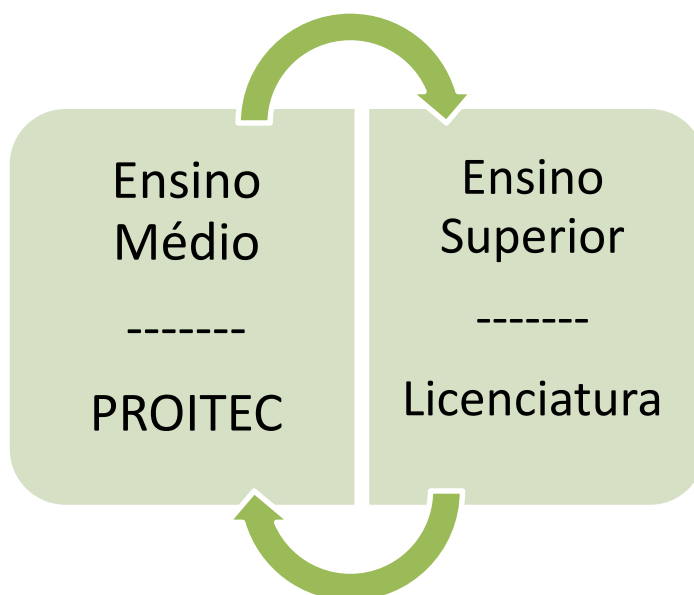


Figura 121: Diálogo entre os níveis. Sistema de retroalimentação
Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista ao baixo percentual de cursos superiores que podem ser oferecidos, em virtude da limitação legal, apenas 30%, se houvesse um aumento do número das licenciaturas de matemática e a criação de licenciaturas de língua portuguesa e estas fossem distribuídas uniformemente pelo

Estado, talvez se alcançasse um equilíbrio entre esses níveis de ensino. A partir disso, a instituição iria se retroalimentar, visto que, ao mesmo tempo que o Ensino Médio seria um laboratório para os estudantes das licenciaturas (sugestão do professor Citrino) reforçariam o diálogo existente entre os níveis (sugestão gestora Delta) e, assim, se poderia preparar melhor, a partir do PROITEC, os alunos para o ingresso no Ensino Médio da instituição (Sugestão do gestor Alfa). Uma vez dentro da escola, o aluno de forma autônoma e segura, ou seja, sem tanto “assistencialismo pedagógico” (Professor Opala, 2015), teria melhores condições de acompanhar o andamento do seu curso.

4.2 POLÍTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE OS NÍVEIS DE ENSINO

De acordo com a análise de conteúdo produzida, a partir da subcategoria “Política pedagógica”, percebeu-se que o tema verticalização foi citado, direta ou indiretamente, na unanimidade dos discursos sempre que se era questionado sobre o relacionamento pedagógico existente entre os níveis de ensino. Ao iniciar a discussão sobre os problemas apontados pelo professor Opala, este acrescenta:

[...] para mim essa é a grande dificuldade, a coisa hoje ficou muito mais assistencialista, um assistencialismo pedagógico, que, de certa maneira, mascara e inibe a possibilidade do aluno conseguir uma autonomia maior; pra mim este é o caso mais emblemático. Essa pra mim é a grande coisa a ser vencida nos dias de hoje (Professor Opala, 2015).

A partir da fala do professor pode-se notar que, dado o número de *campi* e a oferta de vagas, o acesso ao ensino técnico ficou muito mais facilitado quando comparado a uma década atrás, onde a concorrência tornava o processo extremamente difícil e seletivo. Segundo o presente professor, com oferta em excesso, esse filtro praticamente deixou de existir, o aluno passou a entrar com uma base teórica menor e, conseqüentemente, não valorizava tanto a instituição que acabara de ingressar. Somase a isso o fato do assistencialismo das políticas do Governo Federal, com a concessão de inúmeros benefícios aos alunos, dentre eles, “notadamente, os alunos do curso integrado em Alimentos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos eram, quase que em sua totalidade, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e todos faziam jus a bolsa no valor de R\$100,00 (cem reais) mensal” (Professor Quartzó, 2015). Dessa forma, ao entrar um aluno sem lastro educacional, motivado por um incentivo financeiro proveniente de política assistencialista, ele não irá esperar, como conseqüência, uma pedagogia que caminhe no mesmo sentido?

Como se pode perceber está tudo entrelaçado, visto que não é possível tratar a pedagogia entre os níveis médio e superior se não for relacionada com o diálogo prévio existente entre os mesmos. Portanto, o tópico anterior, em que é demonstrada uma possibilidade de diálogo sustentável entre os níveis, também perpassa pela política pedagógica, especialmente quanto a verticalização, na opinião dos entrevistados.

Assim sendo, sobre esse tema verticalização, o Projeto Político Pedagógico do IFRN quando trata sobre as justificativas da implantação do Ensino Superior diz que:

No IFRN, o Ensino Superior de graduação consolida-se em cursos de tecnologia, de licenciatura e de engenharia. Em consonância com a função social do Instituto, o planejamento e a operacionalização dessas demandas atende às necessidades sociais do Rio Grande do Norte e às finalidades legais da instituição. A consolidação desses cursos ampara-se em razões de cunho socioeconômico, político e cultural: a demanda social decorrente da necessidade de profissionais de nível superior (tecnólogos, engenheiros e docentes) para os diferentes setores produtivos e para as demais esferas da sociedade; a necessidade de desenvolvimento social ancorado na produção cultural, científica e tecnológica; o compromisso com a produção e a socialização do conhecimento científico e tecnológico; o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico sustentável; **e a necessidade de verticalização da formação para os concluintes do Ensino Médio** (IFRN, 2012, grifo nosso).

A última oração, da citação do PPP acima, foi destaca para mostrar que esta necessidade, por parte dos alunos, não existe da forma que foi mencionada, visto que eles estão preferindo deixar a instituição, por ausência de cursos que desejam, para ir a uma outra e, por isso, encaixa-se a ideia do gestor Beta que defende a correção da Organização Didática, assim como esses outros entrevistados:

[...] parte desses **documentos já nasceram velhos**, o nosso estatuto nasceu velho, o nosso regimento nasceu velhíssimo, **a nossa organização didática é, em alguns princípios, praticamente inaplicável**. Então é preciso que esses **documentos sejam refeitos** (o Estatuto foi refeito agora há pouco), mas é preciso que o Regimento e a Organização Didática e os outros marcos normativos sejam reajustados para que, de certa maneira, representem aquilo que a instituição, efetivamente, é. Para não haver uma distância muito grande entre aquilo que o marco diz que é e aquilo que a instituição, efetivamente, é (Professor Opala, 2015, grifo nosso).

A partir do ENEM, dessa certificação, ou seja, o aluno agora encontra a possibilidade, ao passar no ENEM, de receber essa certificação de Ensino Médio, mas isso está mudando. Isso é um problema que a instituição começou a enfrentar no ano passado um pouco e esse ano muito. Inclusive **eu acho que a nossa Organização Didática vai ter que ser revista e tem até um estudo que vai levar a isso** (Gestor Gama, 2013, grifo nosso).

Assim, após a análise dos documentos acima citados (Organização Didática e Projeto Político Pedagógico) não se encontrou nenhum apontamento para uma verticalização mais no sentido *stricto* da palavra, ou seja, o que há hoje, além da intenção de alguns gestores de garantir ao aluno que sai do

Ensino Médio integrado um lugar no Ensino Superior, é uma espécie de aproveitamento de estudos, conforme consta na Regulamentação da Educação Profissional Tecnológica de Graduação – Cursos Superiores de Tecnologia, aprovada pela Resolução nº 06, de 26 de abril de 2006. Assim, diz o documento:

Art. 8º – O estudante aprovado em processo seletivo para ingresso em curso superior de tecnologia que tiver concluído curso técnico de nível médio integrado oferecido pelo CEFET-RN na mesma área profissional objeto do processo seletivo, ou área afim, e cuja conclusão tenha ocorrido nos cinco anos que antecederem a essa aprovação, poderá ingressar no segundo período do respectivo curso, mediante solicitação de certificação de conhecimentos (CEFETRN, 2006b).

A partir desse documento que trata o aproveitamento de estudo de um nível para outro como verticalização, a gestora Delta diz que não concorda com o acesso automático e expõe seus motivos:

[...] se eu pensar internamente na instituição, nós temos uma facilidade para o aluno que sai do Ensino Médio técnico para a graduação, que é o que nós chamamos de verticalização, ou seja, é o encurtamento do período dos egressos que saem do técnico e vão para o superior na mesma área. Se eu pensar em termos de políticas nacionais, nós temos uma abertura muito grande para o acesso ao Ensino Superior hoje, dentre elas o próprio SISU, a forma de seleção por meio de um processo que é unificado e ele ajuda e facilita, por um lado, se eu pensar em um aluno que está no Ensino Médio e vai diretamente para uma graduação e, portanto, esse caminho natural tem sido estimulado na política nacional. **Internamente eu acredito que fazer mais do que a gente já faz em termos de verticalização seria ter uma reserva de vagas, seria eu ir na contramão do que nós temos hoje de democratização de acesso.** Portanto, tem colegas que defende que os alunos dos cursos técnicos tivessem acesso direto, ou que nós fizéssemos um processo seletivo que levasse desde o curso técnico até a pós-graduação, ou pelo menos até a graduação. Se nós tivéssemos uma sociedade que desse essas condições de estudo a, pelo menos, boa parte de nossa população eu concordaria, mas não é o caso. Hoje nós temos muitos excluídos. A quantidade de vagas que ofertamos, para a quantidade de pessoas que batem a nossa porta ainda é muito pequena, então esse tipo de processo ainda deixa mais pessoas sem oportunidade. Eu acho que o que a gente faz hoje é suficiente para a realidade que nós temos (Gestora Delta, 2015, grifo nosso).

Mais uma vez, o dilema pelo qual a instituição passa, se repete. Pelo que foi visto até agora, há uma dificuldade em compreender os interesses de todos (alunos, servidores, gestores e instituição) e atender as políticas nacionais de democratização do acesso de forma mais otimizada possível. É nesse ponto também que Torres e Palhares (2012) se voltam para um dos temas levantados no início dessa tese e que encontra-se em pauta também na agenda internacional: mais escolas ou melhores escolas. Sobre este assunto, Ribeiro (2003) já havia exposto em seus estudos, quando fez referência aos acontecimentos do Brasil-império. Esta abordagem vem se demonstrando complexa, com muitas variáveis a serem ponderadas e de difícil equalização.

É notória a importância da disseminação, pelo país, de inúmeras escolas de reconhecida qualidade, tanto do ponto de vista estrutural como de pessoas habilitadas para tal, mas o que se está a discutir não é o simples expandir por expandir e, sim, como essa expansão está sendo feita e se há valores herdados da antiga escola. Por exemplo, é o nome? Não! Houve alteração. É a farda? Também não, até as cores foram mudadas. É o orgulho de ingressar em uma instituição de renome nacional, que exige um esforço considerável do aluno para ser aprovado na seleção inicial? Muito menos, a lei da oferta e da procura pode provar o contrário. É a exigência dos professores, que não facilitavam e faziam com que os alunos “corressem atrás” do que não haviam aprendido? Os depoimentos mostram que não, visto que o assistencialismo, inclusive o pedagógico, contribui para a diminuição da autonomia do aluno. Poder-se-ia ainda questionar se são os altos índices de aprovação nas universidades ou as oportunidades que os alunos possuem seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, que os tornam alunos diferenciados ao entrar no nível superior e no mercado de trabalho. Estes inúmeros valores representados através destes símbolos, crenças e mitos, expressos por Torres (2004), quando ela fala das modalidades de culturas organizacionais que podem existir em uma organização (integradora, diferenciadora e fragmentadora), que nos ajudam a compreender as transformações da instituição sob o ponto de vista weberiano.

A partir de então, se compreende que a organização vem se desenhando como uma “cultura diferenciadora” (TORRES, 2004), tendo em vista que apesar de guardar referências simbólicas sistêmicas e que, de certa forma, tornam todos os *campi* pertencentes a uma só organização: Rede Federal (IFRN), apresenta características (independência, focalizadora, ramificadora e negociadora) que a faz diferente daquela antiga escola. É nesse sentido que, talvez por esse estágio de transição entre o que a escola foi e o que é hoje, ela apresenta fortes indícios de ambiguidade em seu modelo.

É certo que estamos diante de uma nova instituição, de uma nova identidade que interage com uma nova realidade e, por consequência, as políticas precisaram ser modificadas e atualizadas. Portanto, o dilema mais ou melhor escola, pode ser visto de uma outra forma, com uma simples alteração, digamos, de conceitualização, bastando para isso, a troca da conjunção de alternância por uma de adição, ou seja, ao invés de “mais ou melhor escola”, “mais e melhor escola”. Talvez seja uma proposta utópica e que nunca será alcançada, mas se partirmos do princípio que as políticas educacionais são criadas para a evolução da educação e, conforme afirma Torres e Palhares (2012), para o atingimento da competitividade, da excelência e da eficácia como sendo dimensões prioritárias

da agenda internacional, não há impedimento para se pensar uma escola ideal. Dessa forma, seria possível unir o novo ao antigo, o atual à tradição e, conseqüentemente, transformar desmotivação em orgulho, individualismo em união, ilhas em unidades que compõe o todo e, por fim, a dúvida do dilema (mais ou melhor escola?), na certeza da afirmação (mais e melhor escola).

5 REPRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PÓS-EXPANSÃO

Após ser discutido, no Capítulo VI, a visão dos alunos egressos sobre a instituição enquanto modelo organizacional, este tópico procurará compreender a representação da instituição de acordo com o ponto de vista dos gestores e professores. Para tanto, foram definidas as categorias “Organização atual e Dificuldades”, dentro do tema principal que é Pós-expansão. A partir da primeira categoria surgiram as subcategorias “Situação atual do IFRN”, “Conveniência ou inovação”, “Diálogo entre os *campi*”, “Gestão pós-expansão”, “Professores na gestão”, “Sistema em rede”, “Modelo organizacional”, “Ação dos conselhos” e “Instrumentos de regulação”, esta última já discutida no tópico três deste capítulo. Por sua vez, a partir da categoria “Dificuldade”, surgiram as subcategorias “Conflitos da expansão” e “Projetos futuros”. Portanto, este quinto tópico será ordenado seguindo essa sequência exposta, especialmente quanto às subcategorias.

5.1 SITUAÇÃO ATUAL DO IFRN

Sobre esta primeira subcategoria, ao analisar as respostas dos inquiridos sobre a atual situação do IFRN, percebe-se na fala de vários atores que algo não vai bem, apesar de não saberem apontar com precisão exatamente o que é. Dessa forma, de acordo com a análise de conteúdo, percebeu-se que os discursos giram em torno de três pontos: (i) Segregação entre os atores já que, em virtude da expansão, houve a necessidade de uma contratação enorme de servidores (docentes e técnicos), não sendo feito um trabalho de integração e, conseqüentemente, não havendo tempo para que os mesmos absorvessem a cultura da antiga escola. Esta ideia também é válida para os alunos, apesar de, neste caso, não se trata de contratação e sim da democratização do acesso; (ii) indiferença por partes de alguns servidores e alunos com a instituição, visto que os dois têm a instituição como uma segunda opção de vida; Por fim, (iii) falta de maturidade da instituição que está em crescimento e

passa por uma série de mudanças, como exemplifica o gestor Gama quando diz que “[...] agora tem uma vantagem de que você, como está em processo, corrige questões que você identifica como falha e vai corrigindo” (Gestor Gama, 2013) ou ainda quando um outro gestor diz que “[...] se eu disser que nós já dominamos o processo nós estaríamos exagerando. A vida é sempre um aprendizado muito grande, lógico que estamos aperfeiçoando [...]” (Gestor Beta, 2014).

A Figura 122 representa os aspectos mais negativos deduzidos dessas representações, quanto à atual situação do IFRN, que estão intimamente ligados uns aos outros e que provocam uma certa “desestabilização”, tal como observou o professor Opala anteriormente. Com isso, não significa dizer que os entrevistados só apontem aspectos negativos, pelo contrário, há a indicação de vários aspectos positivos na instituição como, por exemplo, a interiorização, união familiar, formação completa do indivíduo e orgulho.



Figura 122: Aspectos da desestabilização da atual situação do IFRN, segundo gestores e professores

Fonte: Elaboração própria.

Nessa concepção, o gestor Beta diz que as razões que justificam a expansão do Instituto são muitas: a começar pelo *déficit* educacional que o país possui (ROMANELLI, 1995), principalmente quanto a educação de qualidade e pública. Outro motivo citado pelo gestor é a formação de professores, principalmente com a interiorização da educação profissional. Antigamente os alunos

precisavam abandonar a família, a cidade, vinham para a capital e raros eram aqueles que voltavam para fazer a transformação da região. Segundo ele,

[...] foi uma das políticas mais acertadas do Governo Federal foi a expansão com a interiorização, porque podia ter expandido nas capitais, no cinturão das grandes cidades, porque é onde tem grande densidade populacional, mas não mudaria muito a realidade. As cidades grandes iam continuar inchando mais e mais, os problemas iam se avolumando. Com a interiorização e aí foi o ponto forte da expansão, foi a interiorização, essa formação está se dando lá na base do aluno, ele está sendo elemento transformador dessa realidade, está potencializando a região com mão de obra qualificada, onde as empresas podem se instalar porque agora tem profissionais qualificados e, portanto, o desenvolvimento começa a chegar. (Gestor Beta, 2014).

Dessa forma, depreende-se da fala do gestor a importância da expansão levada ao interior do Brasil, especialmente na geração de oportunidades para uma população que não tinha expectativas nem, muitas vezes, condições financeiras de vir para a capital e ter um ensino de qualidade. Assim como foi feito quanto aos aspectos negativos que marcam a instituição atualmente, a Figura 123 procura representar os aspectos positivos que os gestores e professores veem na expansão da instituição.



Figura 123 : Aspectos positivos da representação atual do IFRN, segundo as perspectivas dos entrevistados
Fonte: Elaboração própria.

A interiorização, a preservação da união familiar e a formação completa do indivíduo são características dessa institucionalidade, hoje chamada IFRN e que, em conjunto, pode compor uma nova dimensão de análise organizacional, que aqui chamaremos de “aspectos fidelizadores”. Esta instituição, ao longo da última década, apresentou transformações em sua estrutura, nas múltiplas dimensões (paradigmática, de modelos e de metáforas), que ensejaram aqui neste estudo uma análise multifocalizada (LIMA, 1998) para a sua compreensão, nos revelando além do modelo díptico apresentado por este autor na década de 1990, outras possibilidades polípticas, conforme aborda Virgínio Sá em seu artigo, *A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações educativas* (2004), de forma crítica, sobre o aparecimento de estudos que contemplam diversos modelos nos últimos anos.

Apesar de que até o momento da análise da organização, sob o ponto de vista dos alunos, tenhamos detectado também a presença desses múltiplos modelos, a partir da visão dos gestores e professores esse estudo passou afunilar mais um pouco e o modelo da ambiguidade passou a ter maior destaque. Sendo assim, foi fundamental a percepção de outro trabalho, mais amplo, do mesmo autor, intitulado *A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder* (2006), para a compreensão das pluralidades de dimensões que existem nas organizações em um contexto de (neo)institucionalidade e também quando propôs respostas às pressões do ambiente na qual a escola se encontra. No trabalho do presente autor, dentre as respostas que a instituição pode dar ao ambiente, chamamos atenção para a “infidelidade institucional” e que aqui se cruza e ratifica os “aspectos fidelizadores” idealizados neste estudo. Dessa forma, segundo o autor a infidelidade é entendida da seguinte forma:

[...] como um tipo de resposta institucional em que se verificam discursos e práticas de transgressão em relação ao que, num determinado momento, constitui a ‘norma’. Esta infidelidade pode variar em função do seu nível de visibilidade, frontalidade e agressividade. Assim, admitimos três tipos de infidelidade institucional: defensiva/escondida; assumida/explicita; e ofensiva/desafiante (SÁ, 2004, p. 94).

Os alunos, como atores da instituição, também corroboram para a transgressão das normas institucionais de diferentes formas conforme mencionado. Mas o que chamamos atenção nesse estudo é quanto a infidelidade desses alunos com a própria instituição, visto que eles têm a oportunidade de continuar seus estudos em um nível superior na mesma e optam por migrar para uma outra.

5.2 CONVENIÊNCIA OU INOVAÇÃO

Ao longo dessa tese, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece os critérios de criação dos Institutos Federais, é citada algumas vezes e de acordo com essa legislação, as organizações escolares provenientes dela, como o IFRN, são tratadas como inovadoras, do ponto de vista pedagógico e organizacional. Dessa forma, essa subcategoria foi criada com o intuito de averiguar se o que dizem esse e outros documentos se sustentam ou não. Por exemplo, Pacheco (2011, p. 15) diz que “[...] inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas”. Essa citação representa bem o que a instituição se diz ser. Porém, na visão do professor Opala, as coisas não são bem assim, visto que

[...] nós temos um vazio muito grande aí, uma idealização normativa que não reflete o funcionamento real da instituição. Essas coisas precisam ser melhor pensadas e melhor ajustadas. O problema é que em virtude dessa explosão, porque eu não reputo mais a expansão como expansão, eu vou usar aqui o termo de um colega que hoje é diretor de uma das unidades, o Instituto Federal não expandiu mais, ele explodiu e essa explosão criou um monstro do ponto de vista daquilo que ele é e daquilo que os marcos dizem que ele é. Então é preciso fazer esse ajustamento o mais rápido possível. Dessa forma, como nós explodimos, grande parte de nossos servidores não estão preocupados efetivamente com a instituição, em construir a instituição, mas estão preocupados em se beneficiar da instituição na qual estão (Professor Opala, 2015).

Como se percebe, há essa visão de que as alterações pelas quais a instituição passou produziram algo que não se esperava e que, por isso, de acordo com o professor acima, ajustes precisam ser feitos para que a instituição se reencontre, muito embora para alguns “[...] a estrutura organizacional é muito parecida com a estrutura organizacional da antiga Escola Técnica” (Gestor Alfa, 2013), o que demonstra existir um documento que trata de uma nova instituição, mas que na prática se demonstra igual à anterior, com algumas mudanças pontuais: “Essa estrutura permanece praticamente a mesma, um ou outro ajuste pontual, mudaram-se os nomes mas permaneceram-se basicamente as funções e as ações de cada um dos setores dentro da instituição” (Professor Opala, 2015). O discurso produzido pelo professor Opala parece alinhar-se com o que Torres (2005) chama de guardião da cultura. Segundo ela, “[...] os professores mais antigos rapidamente retomam as suas posições, os seus lugares e as suas funções de agentes reguladores e guardiões de uma cultura historicamente construída” (TORRES, 2005a, p. 102).

Dessa forma, a inovação citada no documento base parece não ter chegado à sua plenitude, visto que enquanto uns defendem essa causa outros dizem ao contrário. Nesse momento, cabe mais uma reflexão entre a instituição que era feita até os anos 90 e a que está em construção hoje. Antigamente, conforme exposto pelo gestor Alfa (2013) havia a preocupação com o treinamento e capacitação de gestores e professores, isto é, recebiam alguma espécie de orientação no seu fazer, todos falavam a mesma língua. Hoje em dia, talvez pela rapidez com que as coisas aconteceram, depreende-se que esse norte está oculto, ou “[...] parece que o projeto foi, de certa maneira, desvirtuado” (Professor Opala, 2015). Apenas os gestores de maior grau hierárquico estão sendo treinados e os demais vão aprendendo, entre erros e acertos, com as novas descobertas, conforme pode ser visto na fala do próprio gestor Alfa (2013): “Nesse processo de expansão dos Institutos Federais atuais, [...], o MEC se preocupou em dar um curso de formação para os gestores que iriam assumir os *campi*”. Relato aqui também as palavras do gestor Beta no que tange as especificidades desta instituição:

Eu acredito piamente que a expansão se deu por inovação educacional. Primeiro no modelo do Instituto. Não existe um modelo igual ou similar a esse em lugar algum do mundo. Uma estrutura multicampi, pluricurricular, que atua do FIC à Pós-Graduação, com todo um perfil de profissionais sejam mestres, doutores ou pós-doutores atuando conjuntamente e paralelamente no PROEJA, na graduação, no curso técnico, na pós-graduação, no compartilhamento de espaços de laboratórios e de sala de aula. Tudo isso enriquece muito o fazer. **É uma instituição realmente *Sui Generis*** (Gestor Beta, 2014, grifo nosso).

Assim, diante dessa complexidade e atipicidade institucional surge mais um questionamento. Por qual motivo os professores, coordenadores e gestores não estão sendo capacitados em sua integralidade? Não há a necessidade desses atores se adequarem as novas particularidades desta (neo)institucionalidade e conseguir transmitir isso aos alunos? Ou há uma intenção por parte do Ministério da Educação em fragmentar a cultura a ponto de cada *campus* criar a sua própria e com isso consolidar esse novo modelo institucional? A capacitação aqui citada não se trata de um doutorado ou pós-doutorado, mas sim de um treinamento para que esses citados “jovens docentes” se aproximem mais do seu ambiente de trabalho, bem como do seu público alvo.

Por fim, há aqueles que acreditam haver um pouco das duas coisas, inovação e conveniência institucional e principalmente política, ou seja “[...] aliou a influência que o IFRN tinha no MEC, com investimento federal na área de educação tecnológica e então deu-se a expansão” (Professor Topázio, 2015). Essa visão é similar aos atores Citrino e Gama que dizem, respectivamente, o seguinte:

Eu diria que um pouco de cada. Eram óbvios os benefícios que uma expansão do IFRN traria e muitas decisões do projeto foram por conveniência. Por exemplo, o *Campus* na Zona Norte, há quem diga que só foi feito por questões político-eleitorais, pois deputada <nome suprimido1> tem um forte adversário político naquela região de Natal. Já o *Campus* de Ipangaçu deveria ser em Assú, principal cidade da região, mas o prefeito de Assú não cedeu um terreno por ser adversário político do PT (Professor Citrino, 2015).

Eu percebo que, como um todo, foi um projeto de país que atendeu aos reclamos das discussões que os educadores tinham, principalmente dessa rede, que sentia necessidade de crescimento, mas havia também, de uma certa maneira, uma certa conveniência de Governo, não há dúvida. Porque se não tivesse havido interesse maior do Governo nós não teríamos partido para essa expansão. É uma resposta ao Governo de Fernando Henrique também. Há conveniência nisso (Gestor Gama, 2013).

Como se percebe, há aqueles que defendem a inovação e os que acreditam na conveniência. Porém, essa tese segue a linha de que há um pouco das duas coisas: se há expansão, há conveniência, assim como houve interesse em suas consequências, nos seus diversos graus. Porém, a inovação, até o presente momento, se dá com a implementação dos diversos níveis e modalidade de ensino, especialmente quanto a pós-graduação *stricto sensu*, visto que Ensino Superior já se fazia enquanto CEFET, dentro da mesma instituição e que aqui já foi caracterizado como uma instituição atípica por esse motivo, além do dito trabalho em rede, que será visto mais à frente.

Atualmente, a instituição possui 40 cursos distribuídos em quase todas as áreas¹²⁵, apesar de estarem concentrado basicamente em Ciências Exatas e da Terra que apresentam 10 cursos e 14 licenciaturas, das 18 existentes, isto é, mais de 50% dos cursos é nessa grande área e desses 24 cursos, mais de 50% são licenciaturas, o que mostra um certo desequilíbrio, ao mesmo tempo que revela a vocação da instituição. Sobre a real necessidade desses cursos, um dos professores demonstra a sua indignação quando diz que: “[...] se abriu química lá em Currais Novos e em frente funcionava química da UFRN. Então, sinceramente, é uma coisa a se investigar com seriedade para se apontar uma resposta que seja minimamente razoável” (Professor Opala, 2015).

Os outros 16 cursos estão distribuídos da seguinte forma: quatro licenciaturas, sendo duas em Letras, uma em Ciências Humanas e uma em Ciências Biológicas, além de 12 graduações tecnológicas em diversas áreas. Das grandes áreas citadas, apenas não há cursos no IFRN de Engenharias, e “talvez seja o único do Brasil que ainda não tem esse curso e não é por falta de

¹²⁵ De acordo com o portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as grandes áreas são: (i) Ciências Exatas e da Terra, (ii) Ciências Biológicas, (iii) Engenharias, (iv) Ciências da Saúde, (v) Ciências Agrárias, (vi) Ciências Sociais Aplicadas, (vii) Ciências Humanas, (viii) Linguística, Letras e Artes e (ix) Outros.

competência e sim por maturidade e seriedade no nosso fazer” (Gestor Beta, 2014), apesar de já estarem formatados e constarem na Organização Didática e PPP desde 2012.

Defende-se aqui que a fidelização dos alunos dependa dessa crescente inovação educacional na qual a instituição tende a passar, inovação essa que, tem na motivação dos professores uma forte aliada, como pode ser visto no seguinte exemplo, com a criação do primeiro curso superior da instituição, onde “[...] o pessoal da informática ingressa na instituição e eles terminam não se satisfazendo só com a formação de cursos técnicos e tal. Cada dia quer crescer um pouco mais. Então havia um desafio nessa linha e foram criados grupos de trabalhos e se mobilizaram” (Gestor Gama, 2013). Percebe-se, a partir do trecho citado, que na ótica dos entrevistados, o diferencial da instituição, como com sua verdadeira inovação, começa com a motivação ou automotivação dos seus servidores, como pode ser vista a partir da Figura 124.

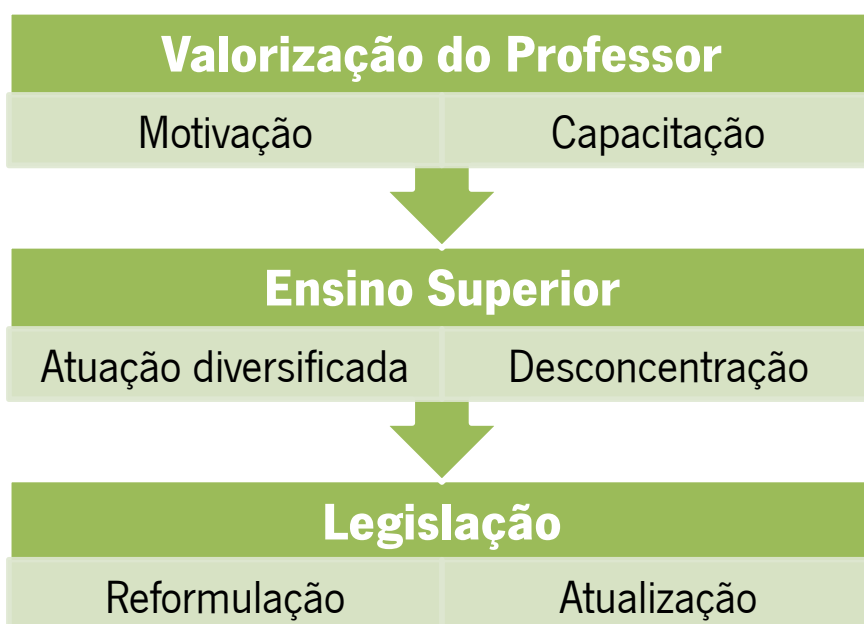


Figura 124: Aspectos da inovação educacional, a partir das falas dos entrevistados

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 125 representa os aspectos educacionais considerados realmente inovadores, extraídos após a análise das entrevistas. Um ponto em especial e que se torna interessante à produção deste trabalho se encontra no depoimento abaixo, tendo em vista que concorre diretamente para a percepção da migração dos alunos para às Universidades, bem como com a insatisfação profissional dos docentes já apresentadas por Nóvoa (1995):

Eu vejo que hoje nós temos um corpo de servidores um pouco descontente e aí eu não vou me arriscar a fazer um julgamento em relação a isso, mas precisa se aprofundar, se entender, porque nós temos uma estrutura física, uma estrutura salarial, enfim...se nós formos analisar em termos racionais, somente em termos racionais, nós não deveríamos ter esse descontentamento, então cabe uma análise mais aprofundada do que acontece com os nossos servidores hoje, que na minha visão, em linhas gerais, aí eu não vou generalizar, mas ainda um pouco descontente com as ações institucionais. Não vou entrar no julgamento se são descontentamento de cunho pessoal ou de cunho global, mas isso pra mim tem sido muito forte na instituição (Gestora Delta, 2015).

Como se percebe, a gestora traz à tona um descontentamento que a preocupa. Essa é uma situação geradora de conflito e que demonstra também o surgimento de um modelo político forte dentro da instituição. Essa particularidade das organizações educativas também se submete às mesmas tensões e dilemas de uma empresa tradicional, ou seja, “essas questões são assuntos políticos, envolvendo as atividades de dirigentes e dirigidos” (MORGAN, 2006, p. 178).

5.3 DIÁLOGO ENTRE OS *CAMPI* E O SISTEMA DITO EM REDE

Inicialmente quanto ao diálogo entre os *campi*, todos os entrevistados concordam que seja muito pouco ou quase inexistente, além de ainda ser incipiente. Para estes atores, as interações, quando acontecem, “[...] são mais difusas e complexas” (Gestor Lambda, 2015) e ainda sofrem intermediação da Reitoria para a resolução de determinados problemas ou se realizam através de ações de integração como jogos entre os *campi* ou congressos, feiras e exposições. Esses indicadores foram obtidos a partir dos relatos abaixo, conforme pode ser visto a partir dos destaques de cada excerto:

O processo de articulação, a princípio, em termos funcionais e estruturais, é via Reitoria. Teríamos uma articulação mais vertical, via Reitoria que a gente busca, aqui no Rio Grande do Norte, horizontalizá-la o máximo possível e também teria aquela integração, que poderia ser feita no nível puramente horizontal de *campus* para *campus* e entre os diversos *campi*. Não sei se pelas responsabilidades e as atribuições são muitas e são amplas, nós percebemos que ainda **não existe essa configuração**, principalmente essa articulação *campus-campus* (Gestor Gama, 2013, grifo nosso).

Neste primeiro caso, o gestor esclarece o papel articulador da Reitoria, em que ele se demonstra vertical apesar da tentativa de torná-lo, novamente, horizontal. Dizemos novamente porque essa declaração confirma o que foi exposto na Figura 119, que trata da perspectiva diferenciadora da cultura e representa a instituição com ela era (horizontalizada) e como encontra-se atualmente (verticalizada). Porém, em virtude das novas possibilidades geradas pela Lei que deu origem aos

Institutos, dentre elas a autonomia administrativa, há algumas dificuldades para a execução dessa fase, com pode ser visto neste depoimento:

Ainda há necessidade de consolidação desse processo. Hoje nós temos uma diretriz de descentralização. Então os *campi* têm uma autonomia do seu fazer. Um quer comprar um equipamento do ponto de vista da segurança, o outro quer comprar outro. A definição de prioridade, cada *campus* faz do jeito que discutiu e entende como prioridade para determinada ação (Gestor Ômega, 2015, grifo nosso).

A descentralização contribui com a perspectiva de autonomia que cada *campus* passou a cultivar nesta nova fase da organização, o que de certa forma se alinha a imagem fragmentadora da cultura no qual, ao que podemos perceber, os gestores não desejam para a instituição, visto que parecem tentar fazer com que sua estrutura administrativa seja também um pouco horizontalizada, mais próximo de uma rede. Até porque segundo o gestor abaixo:

Hoje, relativamente, nós trabalhamos em rede. Eu gostaria que fosse mais. **Hoje a gente ainda tem alguma dificuldade.** Até pela novidade que é o Instituto e pelo tempo que a gente tem, apenas cinco anos de maturação nesse processo. Esse trabalho em rede se dá muito bem em algumas situações e se dá fragilmente em outras situações. Então **precisamos ainda aprimorar esse trabalho em rede**, não somente em relação ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mas o trabalho em rede no âmbito dos Institutos Federais (Gestor Beta, 2014, grifo nosso).

Essa fala parece expressar as opiniões dos gestores quanto ao melhoramento no qual a instituição procura alcançar face a descentralização promovida com a criação dos Institutos Federais. Apesar de não deixar claro onde se encontram os pontos fortes e fracos dessa interação o gestor assume ter ainda o que melhorar para atingir a maturidade de um trabalho em rede. Ao estudar o sistema escolar de Portugal encontramos um fenômeno parecido com o que aconteceu no Brasil. Trata-se do agrupamento de escolas no qual Manuel Flores, em sua obra *Agrupamentos de escolas: Indução política e participação* (2005), esclarece alguns pontos do “Agrupamento Azul” no qual ele estudou e que encontramos eco nesta pesquisa, que tem o IFRN como organização a ser analisada.

Porém, há de se fazer uma ressalva, porque diferentemente do conceito de agrupamento em Portugal, que procura unir escolas que já existiam há anos e, com isso, promover uma sinergia entre todos os atores envolvidos no processo, o caso dos Institutos Federais se trata de uma organização que passou por uma expansão quantitativa expressiva e que, com isso, as novas unidades escolares passaram a apresentar sinais de mudanças culturais nas diversas dimensões. Apesar disso, ambos os sistemas se encontram quando:

a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil (PORTUGAL, Decreto-Lei n° 115-A, de 4 de maio, 1998).

O Decreto-Lei que deu origem aos agrupamentos em Portugal deixa claro o objetivo para o qual ele foi idealizado. Leva em consideração o redesenho educacional instituído pelos pressupostos das dinâmicas internacionais que exigiram do sistema educacional daquele país, assim como o do Brasil, a implementação de algumas mudanças. Com isso, eles passaram a buscar a eficiência do seu sistema de “[...] rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado” (PORTUGAL, Decreto-Lei n° 115-A, de 4 de maio, 1998). Nesse sentido de busca por um equilíbrio, de igualdade de condições entre os membros e os *campi* da instituição que destacamos os próximos dois depoimentos, de uma gestora e de um professor, que convergem para o mesmo fato: o melhoramento da atuação em rede.

Minha visão é que nós temos sim uma atuação em rede, muito embora **essa atuação precise melhorar bastante**. O que nós tínhamos, à época entre Natal e Mossoró, era uma unidade principal e uma unidade secundária e isso era muito notório. Então só para dar um exemplo, Mossoró sempre recebia o que Natal refugava, por exemplo, o ônibus de Mossoró era o ônibus que era de Natal quando se comprava um novo, de forma que essa visão hoje não existe mais. A transparência hoje é muito maior das ações entre os *campi*, da forma de distribuir orçamento, a quantidade de professores, de técnicos administrativos, os colegiados existentes (Gestora Delta, 2015, grifo nosso).

O fato citado pela gestora Delta representa a instituição, ainda enquanto CEFET, no qual demonstra, a partir do gerenciamento dos bens adquiridos, a centralização que existia à época com apenas duas unidades administrativas. Hoje, de acordo com a gestora, a realidade é outra e a autonomia proporcionada a cada *campus* permite que cada um gerencie seus recursos e suas comprar, o que ratifica a fala de Ômega (2015).

Isso acontece quando há o CONGIC, isso acontece quando há os jogos internos, os jogos de entre alunos e atividades esportivas entre servidores. Aí diante desses momentos a instituição parece que se dá conta que, na verdade, existem servidores trabalhando em diversas unidades espalhadas pelo Estado todo. Mas apenas nesses momentos! No mais a instituição não trabalha em rede, porque se ela trabalhasse em rede era possível, inclusive, que pudesse partilhar professores, só que no processo de partilha de professores é preciso se resolver questões administrativas, tipo: se um professor sai de Currais Novos para dar aulas em Santa Cruz, alguém tem que pagar por isso, quem vai pagar? É a instituição que cede ou a que recebe? Pagar que eu digo é inclusive com diárias. **Então essa ideia de**

rede existe nominalmente, mas ela não se efetiva na prática (Professor Opala, 2015, grifo nosso).

Por fim, o professor Opala corrobora com a discussão ao afirmar que a promoção da autonomia dos campi gerou uma independência tamanha que hoje eles só se reconhecem como uma rede em eventos desportivos, científicos ou culturais e, para ele, a rede só existe na teoria, sendo raros os sinais que denotem essa característica na prática.

Assim sendo, após a análise das falas percebe-se a importância de se definir, como já apontado pelo gestor Ômega, sobre como deve ser esse trabalho em rede, sendo necessário uma maior análise sobre esse significado: “[...] a rede significa apenas um ponto de entrecruzamento entre setores, entre *campus*? Ou, de fato, significa que esse ponto de entrecruzamento vai servir para retroalimentar um ao outro?” (Gestor Ômega, 2015). Essa discussão perpassa pelo diálogo entre os níveis de ensino, onde a retroalimentação também se faz importante, afinal de contas quando se fala em diálogo entre *campi*, deve-se levar em consideração não só o ponto de vista organizacional, mas também pedagógico, dos alunos.

O ambiente que envolve um *campus* recém criado da instituição foi bastante propício para a abertura de novas oportunidades, e o contato mais pessoal com os profissionais. Após egresso, conheci alunos do curso de Informática do *Campus* Natal-Central, que cursaram exatamente na mesma época que eu, e não tiveram as mesmas oportunidades ou se sentiam tão confortáveis com o ambiente criado de diálogo entre os alunos e a instituição (Egresso 197, *Campus* Currais Novos).

O formato do *Campus* Natal-Zona Norte me proporcionou uma melhor vivência do Instituto. O contato com os professores e técnicos administrativos da instituição, assim como aos alunos dos demais cursos, ocorreu de forma acessível e natural. Facilitando assim o meu aprendizado, tanto de forma pessoal, quanto profissional (Egresso 208, *Campus* Natal-Zona Norte).

Os depoimentos desses alunos expressam a importância do contato com os demais atores da instituição para o seu aprendizado. Citam inclusive a diferença existente entre o contato promovido pelos professores do interior e da capital com seus alunos. A experiência do Egresso 208 foi apenas interna ao seu campus, mas nos faz refletir como seria no caso se eles tivessem uma convivência em rede com os demais discentes e docentes, conforme relata Opala (2015) quando trata do ensino em rede. Neste estudo já foi por nós analisado a possibilidade de retroalimentação entre os níveis de ensino, na qual está sendo mencionada novamente, a essa altura, pelo gestor Ômega, a partir de outro enfoque.

O ponto fundamental, que se deve refletir, é até onde deve ir essa atuação em rede e como deve ser a interligação desses *campi* espalhados pelo Estado. Para iniciar essa análise, é importante lembrar que, conforme foi demonstrado no Capítulo VI, esses *campi* possuem características bem distintas uns dos outros, seja quanto a localização, cultura local e perfil de alunos. Aqui será exemplificado utilizando esses três *campi* por ser o foco do estudo e pertencerem a primeira fase da expansão, mas o raciocínio é equivalente para os demais.

Ao olhar para a realidade de um *campus* como se fosse um conjunto, pode-se questionar quais os pontos de interseção que há com os demais, ou ainda se há um ponto que una esses três conjuntos. Como já foi mencionado em entrevistas nesse estudo, cada *campus*, apesar de estar dentro de uma “caixa preta”, chamada IFRN, possui características de ilhas que estão, sob um determinado aspecto, isoladas umas das outras, como também unidas a partir de outros pontos. Esses aspectos de união ou isolamento podem ser percebidos quando Torres (2004) trata das perspectivas culturais nas quais as organizações devem ser analisadas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. Assim, os documentos institucionais e as normas sistêmicas podem fazer o papel desse elo comum aos três conjuntos, mas a cultura organizacional que cada *campus* construiu simboliza as particularidades de cada ilha, que as diferenciam ou as fragmentam. A Figura 125 ilustra essa ideia.

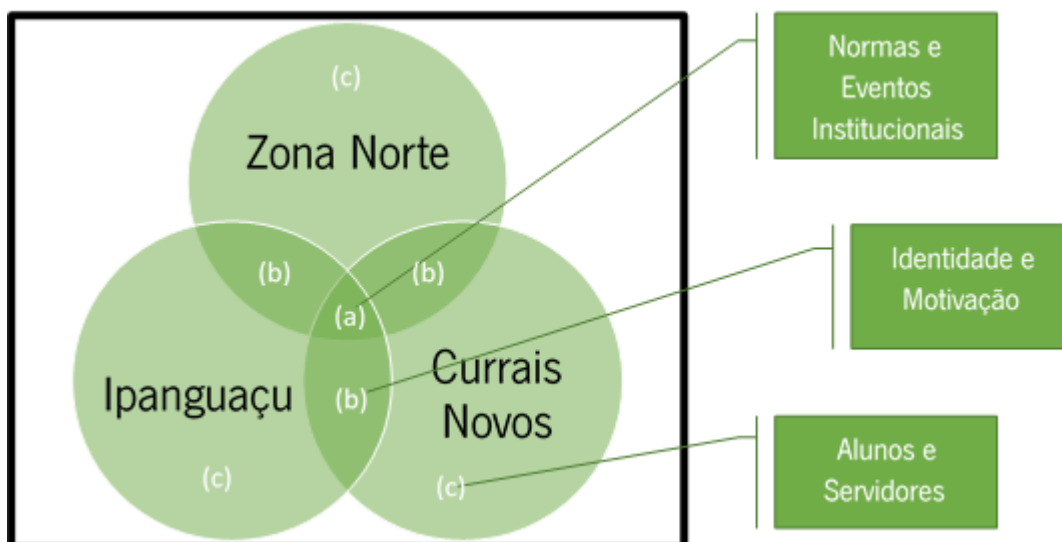


Figura 125: Elementos unificadores e fragmentadores que constituem o IFRN

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Figura 125 pode-se perceber que os elementos de união e que procuram dar uma equalização aos três *campi*, simultaneamente, são representados pela letra (a). Esses itens simbolizam

os documentos institucionais e, esporadicamente, algum evento que promova essa integração. Se olharmos o universo composto pelos três conjuntos ou até mesmo diante de cada *campus* em particular, a imagem hachurada (a) representa uma percentagem mínima, principalmente quando comparado ao que dá vida ao *campus*, os seus atores. A hachura (c) representa os alunos e servidores (docentes e técnicos) que compõe e são responsáveis pela constituição ou criação da cultura organizacional e conforme se percebe na imagem estão presentes nos três *campi*. Por fim, há um elemento que tem o poder de ser comum aos *campi* de diferentes localizações. É um elemento capaz de se unir ao *campus* vizinho e esse, por sua vez, ao seu vizinho e, assim, toda a rede, por transitividade. Trata-se da hachura (b) relacionada à motivação, também presente na Figura 125, e da identidade. Esse primeiro elemento tem o poder de levar o que há de bom de um *campus* para outro. Quanto a isso, o gestor Ômega cita o seguinte exemplo na área de atividades estudantis:

[...] pois foi algo que Mossoró constituiu enquanto projeto, que é a Semana de Arte, Desporto e Cultura (SEMADEC) de Mossoró. O *Campus* Natal-Central nunca fez isso. Historicamente, no *Campus* Natal-Central sempre houve os jogos e a EXPOTEC, duas ações distintas. A SEMADEC tem uma característica bem diferente e foi uma coisa constituída por Mossoró. E hoje continua fazendo e irradiou isso para outros *campi* que fazem isso, mas Natal continua fazendo EXPOTEC e jogos intercampi. Mossoró tem a EXPOTEC, tem a SEMADEC e tem os jogos, a SEMADEC tem o misto das duas coisas. Eu acho isso uma inovação que eles mesmos fizeram e continuam fazendo com a autonomia deles (Gestor Ômega, 2015).

Depreende-se do depoimento do gestor que a motivação pode ser transformada em parceria entre os próprios membros da rede e, com isso, passar a gerar benefícios a todos. Outro elemento, que também está presente nesse ponto (b), é a identidade institucional, que remete a símbolos presentes seja no fardamento, seja na cultura proveniente da antiga escola e cultivada ao longo dos anos a partir daqueles gestores mais antigos. No capítulo que trata da visão dos alunos sobre a organização podemos perceber a presença marcante desse elemento como um ponto fundamental para aumentar a sinergia que existe ou que pode passar a existir entre os atores.

5.4 GESTÃO PÓS-EXPANSÃO

Essa subcategoria faz alusão, como o próprio nome sugere, ao comportamento apresentado pela gestão após a expansão. Essa categoria, assim como as demais, a análise foi feita a partir de dois grupos, gestores e professores. Enquanto os primeiros relatam que, com a autonomia e a democratização dos processos, se faz necessário uma maior compreensão por parte de todos os

servidores, inclusive deles próprios, sobre essa nova gestão que compõe uma (neo)instituição, por sua vez os professores dizem que, apesar dos processos terem ficado mais democráticos, a complexidade da instituição tornou o gerenciamento mais difícil e, por isso, seria importante a criação de algum mecanismo de inovação para a gestão.

Quanto ao primeiro grupo, o que se percebe é que os gestores, em sua grande maioria servidores provenientes do CEFET, da ETRN ou ainda da antiga Escola Industrial de Natal e que estão à frente desses 21 *campi* do estado, tem a possibilidade, em virtude da sua experiência e vivência institucional, de levar a cultura, a identidade da antiga escola, até os novos *campi* do IFRN. Essa ideia se enquadra no contexto de posse da perspectiva integradora explicada por Torres (2004). Segundo ela, os líderes da organização são aqueles que elegem os valores, crenças e mitos que serão passados aos demais atores da instituição. Nessa perspectiva, a Tabela 77 procura mostrar o tempo de efetivo exercício de cada um desses diretores gerais dos *campi* do IFRN. O que se denota é que grande parte desses líderes possuem muito tempo de efetivo exercício na instituição.

Tabela 77: Tempo de efetivo exercício dos Diretores Gerais do IFRN [outubro - 2015]

<i>Campus</i>	Tempo de exercício
Apodi	18 anos
Caicó	24 anos
Canguaretama	20 anos
Ceará-Mirim	17 anos
Currais Novos	21 anos
Ipanguaçu	22 anos
João Câmara	20 anos
Lajes	5 anos
Macau	5 anos
Mossoró	14 anos
Natal – Central	20 anos
Natal - Cidade Alta	23 anos
Natal - Zona Norte	9 anos
Nova Cruz	28 anos
Parelhas	8 anos
Parnamirim	9 anos
Pau dos Ferros	6 anos
Santa Cruz	28 anos
São Gonçalo do Amarante	4 anos
São Paulo do Potengi	28 anos
Educação a Distância	28 anos
Média	17 anos de serviço

Fonte: Extraído a partir do SUAP.

Como há, aproximadamente, 62% desses gestores que possuem um tempo de exercício maior ou igual à média geral (17 anos), há uma tendência natural deles terem dificuldade de assimilar o andamento dessa nova instituição e tendem a querer fazer os procedimentos da mesma forma que eram feitos há 20 anos. Nessa concepção o gestores Beta, Delta e Ômega dizem que:

A gestão pós-expansão precisa ainda ser compreendida da parte dos gestores e dos servidores. Porque às vezes você tem, na estrutura multicampi, um *campus* que tem uma autonomia e tem um diretor geral, mas às vezes as pessoas acham que só resolvem as coisas da reitoria e o *campus* tem autonomia e essa primeira instância é do *campus*. Então não dá para estar transferindo para a reitoria. Cada *campus*, isso a gente diz sempre aos Diretores Gerais, eles precisam trabalhar. Lógico que são em rede e tem a reitoria como um indicador de políticas e estratégias de atuação na instituição e como órgão orientador e, de certa forma, supervisor de todo o processo, mas no âmbito de cada *campus*, cada um tem sua autonomia, de resolver todos os seus problemas. A não ser os problemas financeiros que são demandados, quando não tem dentro do seu orçamento, para a reitoria e a reitoria vai em busca do Ministério da Educação. Todos os outros problemas pedagógicos, administrativos dá para resolver no âmbito do *campus* (Gestor Beta, 2014).

Então é muito gratificante fazer parte dessa instituição e ver todo esse crescimento, mas é claro que, como já pontuei em muitas das minhas falas, ainda temos muito a avançar, principalmente em termos de gestão. Acho que esse é o mote para que possamos avançar é termos uma formação de gestores, principalmente na nossa instituição que é uma das coisas que nós temos falta (Gestora Delta, 2015).

Esse processo de gestão, eu diria que ele se mistura o que era antes e o que é após a expansão. Por quê? Porque nós já tínhamos uma experiência do fazer. Um fazer centralizado na unidade central e todos os seus aspectos tanto administrativos como pedagógicos. Com o processo de expansão e a criação dos Institutos Federais, você passa a ter necessidade de uma maior descentralização (Gestor Ômega, 2015).

Por sua vez, ao analisar a fala dos professores quanto à democratização dos processos da instituição, há o reconhecimento desse aumento, que “[...] temos uma estrutura organizacional mais complexa e uma estrutura hierárquica mais democrática” (Professor Topázio, 2015), apesar de também ter ocasionado conflitos. Um exemplo clássico é o processo eleitoral em que muitas vezes o gestor não toma certas “[...] decisões ditas antipáticas porque se vislumbra um processo eleitoral” (Gestora Delta, 2015). Para o professor Opala,

Há muita gente boa na gestão, há gente séria, mas eu não consigo, como eu disse há pouco, vislumbrar a possibilidade de se administrar da maneira como se está pensando, apenas com o Reitor circulando a cada dois meses pelas unidades, os Diretores indo participar uma vez por mês de reunião do CODIR, os Diretores Acadêmicos se reunindo a cada dois meses nas reuniões do Comitê de Ensino (COEN). Eu acho isso muito pouco para gerir uma instituição com a complexidade que hoje tem o IFRN. É preciso encontrar mecanismos de gestão que sejam mais ágeis e que sejam mais eficazes para fazer a instituição funcionar (Professor Opala, 2015).

A complexidade institucional é reconhecida pelos servidores e, portanto, quando se fala em mecanismos ágeis para melhorar a eficiência da instituição, pode-se exemplificar a partir dos recursos hiperburocráticos (LIMA, 2012b), visto que o IFRN possui uma estrutura moderna para auxiliar a gestão como videoconferência, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), tecnologias de comunicação por áudio que utilizam o *Voice over Internet Protocol* (VOIP), dentre outros.

Segundo o gestor Beta a instituição “[...] tem um processador central, um *datacenter*, que fica no Natal-Central onde centraliza toda a comunicação da instituição *online* e em *real time*, ou seja, você tem uma comunicação em tempo real com todas as instituições” (Gestor Beta, 2014), muito embora nem todos esses recursos estejam dando conta e, alguns deles, precisem de uma renovação, como é o caso do sistema acadêmico que, segundo o mesmo gestor, está “caduco”. Lima (2010) caracteriza esse fenômeno como um taylorismo informático, visto que isso acaba por se traduzir em uma preocupação das novas organizações escolares com a competitividade e produtividade, o que acaba por mudar o dia-dia das escolas e a ação dos professores.

Essa característica, no qual Lima (2010, 2012) afirma que, a partir do uso da tecnologia, as organizações estariam ainda mais burocratizadas, sustenta a ideia levantada anteriormente de que a instituição seria descentralizada apenas nominalmente, visto que a espinha dorsal da organização – a Reitoria – mantém sistemas e tecnologias que garantem o controle, mesmo que a distância, dos demais *campi*. Nota-se assim, que esse recurso pode ser o limiar entre o que faz a cultura organizacional do IFRN ser diferenciadora ou ser fragmentada. Assim, ao mesmo tempo em que estão presentes a ambiguidade e a cultura, também encontramos elementos hiperburocráticos que assumem um papel estabilizante entre as perspectivas culturais expostas por Torres (2004).

5.5 PROFESSORES NA GESTÃO

Esse é um ponto que atinge diretamente o aluno, tendo em vista que a dupla função do docente faz com que ele tenha que se preocupar, além de preparar aulas, em se dedicar aos assuntos administrativos como reuniões, relatórios, prestação de conta, etc e, assim, em uma visão neoliberalista, ele descentraliza a sua capacidade produtiva. No caso da direção geral, isso não se torna tão prejudicial porque gera a contratação de um professor substituto, mas no caso de todas as

outras funções o professor acaba tendo que dividir seu tempo com as duas tarefas. Apesar de estar nas atribuições do docente e, além disso, ser visto como “natural” por parte de alguns gestores, é notório que isso venha a “despotencializar” um pouco a qualidade do ensino.

Ao analisar a mesma situação, desta vez a partir de um ângulo não neoliberalista, no qual se reconhece no papel dos professores os verdadeiros especialistas em gestão da educação e onde os ideais de produtividade e eficiência, apesar de importantes, não cegam as decisões da equipe gestora, esses atores dizem o seguinte:

[...] essa questão da participação do professor no processo de gestão, ela não é, na minha opinião, um aspecto problemático, porque historicamente sempre aconteceu e aí a gente não pode deixar de caracterizar que essa gestão tanto pode ser administrativa, financeira, como pode ser gestão acadêmica, do fazer, do dia a dia (Gestor Ômega, 2015).

[...] a própria lei já nos coloca isso, então as ações de gestão e coordenação pedagógica e como nós estamos numa casa de educação, qualquer gestão é uma gestão pedagógica. Então eu não tenho como dissociar numa instituição de educação, um cargo administrativo como não sendo de gestão pedagógica. Eu particularmente entendo que nós estamos em uma instituição de educação e, por isso, todas as funções administrativas são também funções de ação pedagógica e, portanto, isso é parte do papel do professor (Gestora Delta, 2015).

A partir desta ideia, pode-se perceber que esses gestores consideram as ações administrativas, seja por quem for executada, como uma ação também pedagógica, visto que tem como objetivo final promover a melhoria da educação daquela organização. É nessa perspectiva que ambos os gestores avaliam como natural a presença dos docentes nesse tipo de cargo. Imagina-se, assim, que se o professor está disposto a contribuir com a administração da escola, subentende-se que ele estará em condições quanto a tempo, dedicação e experiência para executar ambas as tarefas de forma eficiente. Dessa forma, pode-se dizer que

Gestão não é uma coisa fácil de fazer. Gestão requer muita dedicação, muito desprendimento, muita hora de trabalho e nem todas as pessoas estão dispostas a se colocar à disposição para ter essa doação. Uns se colocam por um uma questão de *status* aparente do cargo de gestão, tem a questão da gratificação também. Mas eu digo sempre assim para quem eu convido para qualquer cargo de gestão: ‘Olha se você está vindo pela gratificação, esqueça!’ Porque não vale a pena. Não vale a pena! (Gestor Beta, 2014).

A fala do gestor Beta ilustra bem a missão que é para um professor a ocupação de algum cargo e que muito se deve a essa dupla função, de transmissor de conhecimento, de educador e de servidor comprometido com as burocracias organizacionais. Apesar disso, não há de se falar em uma

gestão democrática sem o envolvimento direto do professor, afinal de contas é este o ator que interage mais diretamente com os discentes e, com isso, vivencia as demandas daqueles.

5.6 MODELO ORGANIZACIONAL

Essa subcategoria foi criada tendo em vista que à medida em que o discurso ia sendo analisado se percebia nas falas dos entrevistados uma particularidade de um ou outro modelo organizacional presente na instituição, alguns destes, inclusive, já citado neste capítulo de forma velada e indiretamente, dentre eles o político, o racional-burocrático e o do anárquico, como clássicos modelos aceitos pela comunidade científica, além do ambíguo, cultural, e do hiperburocrático que foram criados como forma de explicar ou esclarecer aqueles já consolidados teoricamente. Então, não havia nenhuma questão que abordasse isso explicitamente, ou seja, foi extraído a partir das entrelinhas do que foi dito.

Ao longo da análise de conteúdo, percebeu-se a dificuldade de se caracterizar a instituição a partir de um modelo único e engaveta-la num só tipo. Como já citado por Costa (1996, p. 12), o campo de investigação é vasto por se tratar de um universo “[...] constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes”. Assim sendo, a proposição da hiperburocracia foi percebida nas declarações de ações que permitem o controle, mesmo à distância, da instituição, tendo em vista “[...] as dificuldades de comunicação e de transporte que existe no nosso Estado” (Professor Opala, 2015), “[...] o que pode ser minimizado pela tecnologia da comunicação [...]” (Professor Citrino, 2015) e, por isso, pode-se dizer que “[...] quanto a comunicação o sistema hoje é a informática. Não tem para onde a gente correr! A instituição investiu em um sistema, um recurso de TI, montando inclusive uma rede própria de interligação entre todos os *campi*” (Gestor Gama, 2013). Nessa concepção, Lima (2012) chama atenção para o surgimento de elementos que intensifica as dimensões do modelo burocrático que ele denomina de burocracia digital ou ciberburocracia. Essa teoria já havia sido proposta por Weber (1964), quando colocou que o controle organizacional poderia ser feito utilizando-se, inclusive, o desenvolvimento de tecnologias. Neste caso, a informática se encontra como mais uma ferramenta de controle e estabelecimento de poder. A descentralização e os benefícios que a tecnologia aparenta promover, na verdade, pode ser vista

também de forma contrária, como fiscalizadora das ações de cada sujeito, isto é, uma ferramenta centralizadora.

Quanto ao modelo político, talvez tenha sido, junto ao cultural, aquele que encontramos mais evidências ao longo do capítulo, tendo em vista os interesses político-partidários e os conflitos, considerados normais por Morgan (2006), gerados com esse processo de expansão. Assim sendo, pode-se perceber que “[...] a própria transformação das instituições em Instituto, que foi uma posição política muito forte assumida pelo Ministério, foi muito conflituosa. A proposta não foi aceita inicialmente” (Gestor Gama, 2013). Da mesma forma,

Todas as nossas funções são de pessoas da casa, não há cargos políticos nos nossos *campi*. Então apesar de nós termos uma integração muito forte com as comunidades e para isso o apoio da prefeitura é essencial, porque é quem fornece transporte, é quem faz toda a parte de estruturação rodoviária para o *campus*, para chegar ao *campus*, enfim...é quem provê algumas estruturas que estavam lá no acordo (Gestora Delta, 2015).

Se nós temos, por um lado, a democratização dessas decisões, nós temos também o democratismo, que na minha visão, nós temos ainda necessidade de formação dos nossos gestores que muitas vezes se comportam como a política externa, ou seja, eu faço uma coisa para receber outra em troca (Gestora Delta, 2015).

Apesar da blindagem política citada pela gestora, ela também cita a importância do bom relacionamento, mesmo com aquelas entidades que se espera uma ajuda com segundas intenções, trata-se das coalizões (MORGAN, 2006). Além disso, no segundo excerto, pode-se perceber a clara política de interesses na qual a gestora afirma alguns gestores terem isso por prática.

Por sua vez, o modelo cultural percebido na fala de praticamente todos os entrevistados, especialmente quanto a identidade institucional que está, de certa forma, sendo perdida e que tem total relação com os valores construídos ao longo da história da organização (PARSONS, 1965), pode ser encontrado nos seguintes excertos e interpretados a partir das manifestações culturais anunciadas por Torres (2004):

Então se nós tínhamos duas unidades, de uma certa maneira, depois com mais três e foi nessa época que veio o Instituto e passamos para 20 atualmente. Então isso gera uma nova forma, totalmente diferenciada, de trabalho, onde o processo de descentralização é necessário e se não for feito a situação é de dificuldade. Está se tentando construir isso, naturalmente, com a cultura ainda, as vezes, de um processo de centralização que tem uma certa origem na centralização da Universidade brasileira (Gestor Gama, 2013).

O que existe, pela nossa cultura do processo de centralização, é que cada *campus* é uma escola e é como se fosse um mundo. E aí esse mundo trabalha olhando para o que

funcionalmente e hierarquicamente tem uma vinculação que é a Reitoria, onde as coisas acontecem muitas vezes *campus-campus* (Gestor Gama, 2013).

Ao chegar o servidor novo, ele chega com uma cultura totalmente diferente e tem havido umas batidas de cabeça por conta disso. Ou seja, uma instituição muito grande com pouca gente e tem *campus* aí que não tem praticamente ninguém que tenha a cultura dessa instituição quando começou (Gestor Gama, 2013).

A cultura expressa por esse gestor manifesta-se de forma integradora, isto é, possessiva e interna à instituição. Isso pode ser percebido quando ele afirma que a organização se redesenha de forma centralizada, apesar de ter uma concepção regimental, descentralizadora. O gestor avalia a cultura como sendo algo singular ao IFRN e que não deve se espelhar de outras instituições, como as Universidades, para esse desenvolvimento. A possessividade pode ser reconhecida quando ele fala sobre a chegada de novos servidores, com culturas diferentes e que ver a necessidade da presença de atores com vários anos de exercício para poder desenvolver essa cultura, aquilo que Torres (2004) afirma ser a escolha dos próprios valores e crenças que serão impostos pelos líderes aos membros da organização.

Dois anos após a entrevista do gestor Gama, a gestora Delta não só ratifica em parte o que Gama disse quando afirma que eles tentaram passar a “antiga” cultura aos novos servidores, como também apresenta um discurso diferente, mais voltado para uma perspectiva diferenciadora, em que reconhece as mudanças pelas quais a instituição passou e o “descontrole” institucional. Portanto, as características extraídas da fala de Delta revelam uma manifestação diferenciadora da cultura conforme explicada por Torres (2004), onde a gestora não consegue identificar em que patamar a instituição encontra-se hoje, apesar de ter a certeza que ela não é mais aquela de anos atrás, conforme pode ser visto no depoimento abaixo:

Dá um tempo para essa cultura institucional se restabelecer, porque nós tínhamos uma cultura, nós tentamos que essa cultura fosse absorvida pelos novos servidores que trouxeram uma outra cultura e hoje não mais se tem. Nós precisamos ir para um novo patamar e isso requer um momento de estabilização para que se consiga realmente ver que instituição é essa, porque na minha visão, hoje, nós não temos, com esse ritmo acelerado da expansão, o ‘controle’ dos rumos institucionais, ou seja, que instituição é essa, que qualidade é essa que nós ofertamos, pra onde nós estamos indo (Gestora Delta, 2015).

Por fim, a cultura também se manifesta na análise da fala do professor Opala e que acaba por ratificar o depoimento de Delta em que, segundo ele, a instituição apresenta uma certa desordem que deve ser reorganizada com a participação não só da gestão, mas também dos servidores. Segundo ele:

Então como é que a gente vai conseguir gerir, como é que a gente vai conseguir organizar, como é que a gente vai conseguir dar identidade, como é que a gente vai conseguir planejar uma instituição da maneira como a instituição está. Agora isso é problema de gestão! É verdade! Mas isso também depende, em grande medida, do interesse dos servidores. Discutir a instituição é interesse dos servidores e deve ser interesse da gestão (Professor Opala, 2015).

A manifestação diferenciadora mais uma vez é revelada quando se percebe características como a “independência” que cada unidade procura ter, a “ramificação” na qual a instituição se constitui hoje, bem como quando ela (a instituição) procura “focalizar” o ambiente em que se instala, extraíndo dele, por exemplo, os Arranjos Produtivos Locais (APL) e “negocia” com cada realidade diferentemente.

Essa perspectiva cultural atinge todos os atores que envolvem a instituição, inclusive os alunos, que tem nos valores institucionais um apreciado bem, como pode ser percebido na fala dos egressos, inclusive sobre a localidade do seu *campus*.

O *campus* onde estudei me proporcionou as mais diversas e melhores oportunidades e, hoje, tenho experiências com extensão e pesquisa que está sendo de grande importância para o meu curso superior. Ou seja, a vivência e os valores adquiridos no IFRN estão sendo imprescindíveis na minha formação pessoal e acadêmica. Portanto, estudar no *Campus* Ipanguaçu não teve desvantagem em relação ao *Campus* Natal-Central (Egresso 123, *Campus* Ipanguaçu).

Por ser uma escola pequena, todos os membros da comunidade se conheciam, o que facilitava tanto a criação de laços, quanto a geração de uma ‘cultura particular’ do *campus* (com traços de disciplina mais marcantes que no *Campus* Natal-Central), além de um ambiente bastante propício à aprendizagem. Você, como aluno, não responsabiliza-se só por si, mas por todos os membros da escola que conviviam diariamente, a fim de zelar pela imagem do IFRN como um todo, mas também no intuito de ‘provar’ que apesar de todo o preconceito que a Zona Norte de Natal carrega os alunos de lá também tinham competência de se manter, ou até superar as expectativas do nível dos alunos da escola (Egresso 85, *Campus* Natal-Zona Norte).

Dessa forma, a oportunidade de ter estudado sem se afastar da cultura do seu ambiente é relevante para esses alunos “Pois gosto da região onde moro, tenho minha família ao meu lado, [...] e pude estudar inserido nas características sociais e culturais a que pertencço” (Egresso 75, *Campus* Currais Novos). Os depoimentos dos egressos dos três *campi* da primeira fase da expansão confirmam que esses alunos prezam pela unidade familiar e pelo sentimento de coesão para com a instituição e seus colegas. Talvez representem um pouco do que foi absorvido da manifestação integradora.

Por sua vez, o modelo racional-burocrático é identificado quando se nota nas falas dos gestores e professores uma preocupação com a estrutura hierárquica adotada pela instituição seja no passado ou seja atualmente como, por exemplo, quando eles dizem que:

Eu vejo muitas coisas de apoio de um *campus* a outro, que o processo deveria ser mais horizontal, enquanto que vem para a Reitoria para a Reitoria fazer esse tipo de processo. Então muitas coisas vêm a Reitoria e não deveria vir para a Reitoria porque é de responsabilidade do *campus*. O *campus* já tem autonomia para fazer aquilo, mas ainda existe esse processo porque a vinculação hierárquica ainda é muito forte. Acho que funcionalmente ela não é tão forte, mas está mais na cabeça das pessoas (Gestor Gama, 2013).

Além disso, esse depoimento também revela a perspectiva cultural diferenciadora, expressa na Figura 120 e que apesar de ter horizontalizado sua estrutura, guarda fortes sinais de uma estrutura vertical com dependência da Reitoria.

[...] nós temos um organograma muito horizontal, o que na minha visão já apresentava claramente os princípios da gestão democrática, na perspectiva de se ter uma horizontalidade das decisões e não uma verticalização delas, o que facilitou muito (Gestora Delta, 2015).

De acordo com Silva (2008), esse modelo destaca o lado formal da organização e um dos símbolos dessa formalidade é o seu organograma organizacional. Por sua vez, a responsabilidade e a autonomia também são levadas em consideração visto que alguns gestores se valem da antiga hierarquia para não assumir um dever, que hoje cabe ao *campus* em particular e não mais ao gestor máximo da instituição, o Reitor.

O modelo anárquico apresenta-se como “o diferente” entre os modelos apresentados anteriormente, em especial, com os modelos racional-burocrático e o político, visto como modelos tradicionais e previsíveis. De acordo com as características desse modelo, Lima (2011) afirma que, especialmente, as organizações educativas podem ser entendidas, pelo menos em parte, como uma anarquia organizada, visto que, como citam Ellström (1983) e Costa (1996) e pelo que se deduziu das entrevistas, como a do gestor Gama (2013) os *campi* articulam-se de forma débil. O IFRN possui uma realidade complexa, heterogênea, por vezes problemática e ambígua. Suas estruturas, processos e indivíduos tem passado por transformações na última década e, por isso, pode-se dizer que se encontram em consolidação, além de apresentar vulnerabilidade aos eventos externos como característica do modelo de sistema social.

Por fim, um modelo que também percebemos indícios de suas características foi quanto aos processos democráticos da instituição. Assim, apesar de ter evoluído neste ponto “[...] talvez não esteja ainda democratizada o suficiente até porque os processos democráticos que passam pelos nossos colegiados, a participação ainda não é bem efetiva” (Gestor Gama, 2013). Dessa forma, seguem os extratos que demonstram tal característica dessa nova institucionalidade:

Nós não tínhamos muitos colegiados, nós não tínhamos muito espaço de deliberação democrática e hoje nós temos. Hoje se constrói desde o nível do *campus*, nós temos Colegiado e Diretoria Acadêmica, nós temos colegiado de curso, nós temos o Conselho Escolar do *campus* e o Colégio Gestor do *campus*. Então as ações hoje são muito mais coletivas, muito mais transparentes do que à época antes da expansão e tudo isso é fruto não só na transformação interna mas também da transformação externa, vinda com a ‘socialização’ da educação. Então o caráter social da educação não só pra dentro, mas também para fora, faz com que haja uma necessidade de transparência nessas ações, nas construções coletivas da instituição (Gestora Delta, 2015).

O Projeto Político Pedagógico nosso se deu a partir de uma discussão que teve o envolvimento de diferentes atores e diferentes *campi*. O nosso recente Plano de Desenvolvimento Institucional foi coordenado pela Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, mas teve uma participação de muitas pessoas e, inclusive, participação maciça dos estudantes usando as tecnologias da informação para apresentar as suas contribuições (Gestor Ômega, 2015).

Dentro de um padrão de democracia escolar, de gestão democrática foram criados os Conselhos e Colegiados superiores e dentro de cada um dos *campi*, o que eram as UNED’s¹²⁶ antes foram transformadas em *campus*, passaram a ter também suas instâncias de decisão democrática (Colegiado de direção acadêmica, Conselho escolar e por ai vai...) e sistemicamente os colegiados superiores (CONSUP, CODIR que é um órgão consultivo, o CONSEPEX) (Professor Opala, 2015).

Eu não vejo ainda essas instâncias democráticas funcionando a pleno vapor e de maneira a conseguir dar uma forma uma essência democrática a instituição. A instituição ainda tem uma genética muito autoritária (Professor Opala, 2015).

Depreende-se que, dada as transformações da instituição nos últimos anos, esses processos democráticos, assim com a própria estrutura organizacional que ainda encontra-se em consolidação, tendem a caracterizar a instituição nessa nova fase como um aspecto que deva ser relevante em sua análise.

Assim, a partir dos modelos anunciados a partir da representação dos gestores e professores (o político, o cultural, o racional-burocrático, o anárquico e os processos democráticos), pode-se dizer que atualmente a organização encontra-se em “[...] uma situação que, no momento, como estamos

¹²⁶ A época do CEFET, era como os *campi* eram chamados: Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED’s).

vivenciando ela, ainda, a gente não sabe com clareza, em seu conjunto, onde vai dar” (Gestor Gama, 2013), apesar de que “[...] todas essas diferenças vão começando a construir um novo modelo organizacional e de instituição que, na minha opinião, vai demorar muito ainda a se consolidar” (Gestor Ômega, 2015). Essa inexatidão sobre a definição da instituição, enquanto norma, bem como sobre o seu rumo foi uma característica que encontramos também nos depoimentos dos professores:

Ninguém sabe exatamente o que é esse Instituto Federal e enquanto ele não parar de se expandir, não tem, efetivamente, como a instituição se olhar e poder dizer aquilo que ela é. Como ela não tem como se olhar e dizer aquilo que ela é, ela vai continuar crescendo de maneira atabalhoada, não planejada e atendendo apenas a interesses conjunturais de A, de B ou de C, ou de gestores que pensam nela como uma usina de cargos, ou de talvez como um trampolim político aí fora, ou então de quem já está na política partidária e vê na instituição uma sacola de votos para conseguir granjear popularidade nos diversos municípios do estados (Professor Opala, 2015).

A opinião do professor Opala representa, em parte, o momento em que a instituição passou até o término de 2014, que poderia ser representado por: (a) expansão, (b) nova institucionalidade, (c) incertezas, (d) imaturidade, (e) oportunidades e (f) interesses difusos. O que se depreende é que a instituição parece ter entrado numa espécie de ciclo vicioso, como pode ser visualizado a partir da Figura 126.



Figura 126: Círculo da expansão
Fonte: Elaboração própria.

Esse círculo parece ter sido quebrado, no início de 2015, com a crise política e econômica na qual, apesar de tardia, alcançou o país. Com a fissura exatamente no ponto (a) expansão, a questão que se impõe no momento é quanto à manutenção da estrutura criada. A instituição parece agora seguir o rumo da consolidação do que foi erguido, seja no campo pedagógico seja quanto a sua infraestrutura, conforme foi citado por vários entrevistados. A sustentabilidade da rede parece, a partir de agora, ser o ponto nevrálgico a ser alcançado.

Dito isso, alguns modelos organizacionais parecem saltar os olhos quando se analisa o novo figurino vestido por essa (neo)instituição. A partir das falas dos gestores e professores percebemos a predominância de quatro modelos: (i) o racional-burocrático, quando são evidenciados a importância dos organogramas, dos recursos que denotam controle ao se utilizar da tecnologia como instrumentos de poder e centralização do monitoramento dos atores, ou ainda, quando da instituição de normas, regras e procedimentos que buscam a eficiência e a eficácia da organização; (ii) o político presente na formação de alianças e coalizões, no papel desempenhado pela liderança, nos jogos políticos e nos conflitos ocasionados pela defesa dos interesses dos respectivos grupos; (iii) o cultural, na sua manifestação integradora, mas especialmente quanto a diferenciadora que parece predominar na organização atualmente. O que percebemos é que há uma tentativa de não fragmentação total da escola, ao mesmo tempo que aquele modelo integrador inicial, apesar de ter havido a tentativa de dar continuidade, foi reconhecidamente desfeito e agora os gestores e professores reconhecem que é tempo de consolidar o que foi construído sob uma nova perspectiva; (iv) por fim, o modelo ambíguo que pela fase que vive a organização – transitória –, apresenta características como influência externa, participação fluida, falta de clareza nas tecnologias utilizadas para a execução de suas ações, seja quanto aos recursos humanos, compartilhamento de material ou quanto aos fins dos recursos informáticos, bem como os tipos das manifestações dos líderes (poder, intenções, êxito e experiência) o que também denunciam esse modelo e acaba por trazer a organização um misto de turbulência e imprevisibilidade. Apesar disso, se acredita que este último seja um modelo de cunho transitório e após a consolidação desta fase expansionista permaneçam presente na organização, predominantemente, os três primeiros modelos aqui citados.

5.7 AÇÃO DOS CONSELHOS

A análise de conteúdo, a partir da fala dos gestores e professores, apontou para um aumento quantitativo e participativo desses Conselhos e dos atores institucionais, visto que quando comparado ao que se tinha no passado, apenas um (Conselho Diretor), hoje em dia passaram para três (CONSUP, CONSEPEX e CODIR). Em relação ao processo de expansão, “[...] na prática, a contribuição desses Conselhos é pequena ou quase [...]; a validação é pelo CONSUP na verdade” (Gestor Gama, 2013), diferentemente da visão do gestor Beta que afirma que

Eles contribuíram efetivamente. Todo processo de expansão passa pela aprovação dos conselhos. Os cursos que são oferecidos em cada *campus* desse, passa pelos Conselhos, pelo Colégio de Dirigentes e há debates. Lógico que a construção do curso passa por atores que são professores, coordenadores, mas quando chega no Conselho há debate da pertinência daquele curso naquele *campus* que está sendo oferecido. Então esse é um debate próprio do Conselho (Gestor Beta, 2014).

Porém, em uma análise mais aprofundada percebe-se que as opiniões de ambos são similares, a diferença é que enquanto o primeiro gestor diz como realmente se deu, na prática, o segundo gestor diz como deveria ser, na verdade. Na prática todo o trabalho da expansão é feito nos bastidores, com antecedência, restando ao CONSUP a validação, que de fato é sua função, apesar de que o gestor Beta revela que deveria haver um debate. Ao analisar as atas do período que antecedeu a primeira fase da expansão, especialmente quanto ao Conselho Diretor, único órgão colegiado da época (BRASIL, 2004), observa-se que em 28 de junho de 2005, a ata do Conselho Diretor apresenta, pela primeira vez, alguns informativos relativos ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Dessa forma, o presidente da sessão

[...] expôs que no Plano Plurianual do Governo Federal, foi pleiteada a construção de oito unidades de ensino para o Rio Grande do Norte, tendo ficado, apenas, na proposta entregue ao Presidente Lula, em reunião realizada no último dia 24 de junho, em Brasília-DF, três unidades para o nosso Estado, a saber: Currais Novos, Ipanguaçu e Zona Norte de Natal. Ele informou, ainda, que existe uma lei da época do Governo de Fernando Henrique proibindo a criação de novas unidades, a menos que essas unidades sejam mantidas por instituições não governamentais ou filantrópicas, ou ainda por governos estaduais e municipais, de modo que se deve, ainda, aguardar a revogação dessa Lei (IFRN, 2005).

Após isso, a próxima intervenção sobre a expansão, por meio de informativos novamente, foi em 14 de junho de 2006, quando no final da reunião o presidente informou sobre a implantação das três unidades acima citadas e a “[...] homologação dos concursos para o preenchimento dos cargos e

programação das solenidades de inauguração e/ou autorização de funcionamento das três unidades com previsão para o final do mês de junho” (IFRN, 2006).

Procedimento similar foi utilizado para a fase dois da expansão, visto que este assunto entrou pela primeira vez na pauta só em 27 de abril de 2007, quando o Conselho Diretor se reuniu e deliberou sobre o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, – constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, sobre a ampliação da estrutura administrativa e no ponto informações gerais, “[...] sobre o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, com previsão de implantação de 6 (seis) novas Unidades do CEFET-RN (Apodi, Caicó, Santa Cruz, João Câmara, Macau e Pau dos Ferros) e dos Centros Vocacionais de Tecnologia – CVTs” (IFRN, 2007). Essa é a primeira ata que apresenta o assunto com uma maior densidade. Uma curiosidade sobre a possível implantação dos CVTs é que das 30 cidades selecionadas¹²⁷, oito vieram a ganhar um *campus* do IFRN, enquanto outras quatro tiveram um *campus* instalado muito próximo.

Tabela 78: Relação entre os CVTs e os atuais *campi*

Cidade do CVT	Cidade próxima (atual sede de <i>campus</i>)
Governador <i>Dix-Sept</i> Rosado	Apodi
Açu	Ipangaçu
Martins	Pau dos Ferros
Lajes	Lajes
Parelhas	Parelhas
Nova Cruz	Nova Cruz
São Paulo do Potengi	São Paulo do Potengi
Poço Branco	João Câmara
Jaçanã	Santa Cruz
Ceará-Mirim	Ceará-Mirim
São Gonçalo do Amarante	São Gonçalo do Amarante
Parnamirim	Parnamirim
Canguaretama	Canguaretama

Fonte: Elaboração própria a partir da Ata 04/2007 do Conselho Diretor.

¹²⁷ Areia Branca, Governador Dix-Sept Rosado, Caraúbas, Pendências, Jucurutu, Açu, Campo Grande, Umarizal, São Miguel, Alexandria, Marcelino Vieira, Guamaré, Lajes, Santana do Matos, São João do Sabugi, Parelhas, Nova Cruz, São Paulo do Potengi, Poço Branco, Jaçanã, São Tomé, Touros, Ceará-Mirim, São Gonçalo do Amarante, Macaiba, Parnamirim, Canguaretama, Luiz Gomes, Martins e Alto do Rodrigues.

Dessa forma, a partir da Tabela 78, percebe-se que dos atuais 16 *campi* do interior do Estado, treze, aparentemente, são provenientes desse mapeamento inicial feito para cobrir os CVTs, o que nos leva a crer que cidades como Areia Branca, Caraúbas, Pendências, Jucurutu, Campo Grande, Umarizal, Alexandria, Marcelino Vieira, Guamaré, Santana do Matos, São João do Sabugi, Jaçanã, São Tomé, Touros, Luiz Gomes, São Miguel e Alto do Rodrigues são cidades com potenciais para uma expansão futura, mas se e somente se a crise política e econômica que assola o Brasil permitir.

5.8 PROJETOS FUTUROS

Sobre o futuro, os três gestores Alfa, Beta e Gama são unânimes quanto à continuidade e crescimento Institucional, inclusive sobre uma das cidades projetadas para ser CVT. Eles pensam que talvez ainda surjam mais quatro ou cinco unidades, sem contar com Lajes e Parelhas, que hoje já estão prontas. Assim, Alfa, por exemplo, diz o seguinte:

Ainda tem algumas brechas geográficas na região do Rio Grande do Norte (fala-se na região de Touros) que comportariam a instalação de algumas unidades. Então tem sempre a ideia do entorno de 50km de cada *campus* você ter a atuação de um *campus*. A gente tem sobreposição. Canguaretama está bem próxima de Nova Cruz, mas eu acho que vai ser foco diferentes e atuações diferentes (Gestor Alfa, 2013).

Reporto aqui uma citação feita e utilizada ainda no Capítulo II da fala da Senadora Fátima Bezerra (2014), que informava que “[...] foram solicitadas unidades também para Mossoró, Umarizal, Alexandria, São Miguel, Touros e Jucurutu [...] tornando-se um dos Estados mais bem contemplado no plano de expansão da educação profissional”. Das seis cidades citadas por ela, cinco pertencem àquela relação anterior, o que confirma a tendência daquele mapeamento de 2007 está a ser seguido até hoje. Porém, ao sair do campo especulativo e chegar ao real, a fala dos seguintes servidores expressam a representação deles sobre essa questão:

Projeto futuro eu não vejo ainda, a gente discute! É uma questão que está vindo à pauta, a questão da preocupação das ampliações futuras e também da garantia da manutenção. Mas eu acho que ainda estamos em uma fase em que as condições ainda são muito favoráveis, ainda não há uma grande preocupação com isso. Da minha parte eu vejo assim. Acho que isso é um fator que nos próximos anos vai entrar na pauta (Gestor Gama, 2013).

Não tem, ainda, um projeto para as fases quatro ou cinco, mas dentro do Plano Nacional de Educação que está no Congresso Nacional, tem um apontamento aprovado na CONAE, na primeira Conferência Nacional de Educação que aconteceu em 2010 de triplicar a oferta de educação profissional nos próximos 10 anos (Gestor Beta, 2014).

Como pode ser visto a partir da fala de ambos gestores é que, em 2013, havia pouca preocupação com a manutenção da estrutura que estava a ser montada, apesar de que naquela oportunidade a crise econômica mundial ainda não havia chegado ao Brasil e as perspectivas de expansão ainda continuavam. Sendo assim, o PNE foi aprovado, em 2014, com uma meta audaciosa que foi de triplicação das matrículas na educação profissional na próxima década. Apesar disso, até 2014 não havia projetos futuros que delimitasse precisamente questões como manutenção e crescimento futuro. Por sua vez, em 2015, com a crise já instalada no país, o discurso muda:

Em termos de estudos, de documentos, o Ministério da Educação tem esse estudo e fez com esse critério da população atendida, da espacialidade, em termos do raio de atuação de cada um dos *campi*, mas eu acredito que, pelo menos por enquanto, não vá haver uma fase 4 da expansão, porque a ideia nossa agora, pelo menos até onde eu consigo acompanhar, é fortalecer, fortificar o que já foi feito até agora, é de fato não mais expandir por expandir, parar um pouco essa expansão e consolidar o que já está feito, o que já está posto. Consolidar no sentido de se ter realmente uma cultura (Gestora Delta, 2015).

Sobre a expansão futura, na verdade o estudo que foi feito na primeira gestão da Presidenta Dilma, que foi a fase 3 da expansão, revela que ainda temos outros vazios, outros locais geográficos no estado que poderiam ter unidades. Nesse estudo que foi feito a época ainda, pelo professor Mariz, e se encontra em Brasília. Tem várias possibilidades que foram elencadas tanto no alto oeste como no litoral e, obviamente, surgiram agora novas demandas como é o caso de uma nova unidade, um novo *campus* em Mossoró, pelo tamanho da cidade, etc. Mas essas questões, embora tenham sido feitas, vão carecer de uma revisão. Por que? Porque se você for observar bem hoje, a Zona Norte de Natal tem uma população maior do que a população do município de Mossoró, ou seja, em tese o *Campus* Natal-Zona Norte comportaria uma ampliação do seu fazer. Então alguns *campi* hoje têm demandas de vagas maior que a oferta, na ordem de 13, 14 até 16 candidatos por vaga, ou seja, significa dizer que determinados *campi* tem, potencialmente, capacidade de ter muito mais oferta. Então é preciso que se faça uma avaliação mais criteriosa de uma possível expansão (Gestor Ômega, 2015).

A análise das falas expostas demonstra, de certa forma, que apesar de já se ter algumas cogitações de futuras cidades sedes e a perspectiva da expansão, em virtude do PNE, esse assunto ainda não entrou na pauta de discussão, ou seja, a mesma característica do início da expansão está acontecendo até hoje, a ausência de debate nos Conselhos e Colegiados. Denota-se aqui, um desafio quanto aos modelos organizacionais, uma desviada presença dos processos democráticos nos quais os gestores afirmam ter havido uma evolução.

O que se percebe é que alguns gestores já se preocupam com esse “expandir por expandir”, o que denota pressa, enquanto outros já falam de uma análise mais criteriosa, sugerindo não ter havido esse cuidado em fases anteriores. Por fim, comenta-se sobre uma possível mudança estrutural dessas novas unidades que surgirão, fato esse já concretizado com as unidades de Lajes e Parelhas e também

comentado pelo professor Topázio em 2015, com o surgimento de possíveis unidades descentralizadas, já previsto desde 2013 pelo gestor Alfa, conforme depoimento abaixo:

Então é natural essa diminuição da expansão, ao ponto de não termos só campus mas talvez unidades descentralizadas como tínhamos. Eu não tenho conhecimento quanto a projetos futuros, mas é natural que essa modificação seja analisada (Professor Topázio, 2015).

Projetos futuros de expansão já se fala. Talvez mais umas quatro ou cinco unidades. Lajes e Parelhas já estão certas, mas que não vai ser no modelo dessas, vai ser de uma outra filosofia. Escolas menores, como se fosse uma unidade descentralizada. Vai receber o nome de unidade descentralizada inclusive, ligada a um *campus* mais próximo. Hoje o modelo dos nossos *campi*, vamos dizer da fase 1, fase 2 e fase 3 é para 1.200 alunos, 60 professores e 45 administrativos. Essa eu acho que vai ser para 40 professores mais ou menos e menos administrativo (Gestor Alfa, 2013).

O surgimento dessa nova concepção de *campus*, com uma menor estrutura física e de pessoal, talvez venha a se adequar ao momento econômico vivenciado pelo país para o atingimento das metas estabelecidas no PNE. De uma forma geral, o que se depreende é que a palavra de ordem seja “readequação” à atual realidade, seja para tender as metas da próxima década, seja para manter o que já existe e talvez, este último, seja o maior desafio a ser enfrentado pela instituição: sua manutenção.

5.9 CONFLITOS DA EXPANSÃO

Um dos principais conflitos proveniente da expansão foi a inserção da política de remanejamento, na qual já foi tratada aqui neste capítulo sobre seus efeitos para a organização, seja quanto à continuidade dos seus processos administrativos, seja quando ao ensino propriamente dito, visto que movimenta os professores e, conseqüentemente, altera o ritmo de aprendizagem dos alunos, como exemplifica a gestora:

Nós temos a expectativa natural de retornar à capital porque muitos de nossos servidores vão para os *campi* do interior mas eles não estão fixados nessa localidade, eles têm residência mas vão apenas para passar o dia, então isso também gera conflitos de interesses internos e que por vezes perturbam e trazem alguma instabilidade ao desenvolvimento das ações daquela localidade, daquele *campus* (Gestora Delta, 2015).

Da fala da gestora, denota-se as turbulências e imprevisibilidade do modelo ambíguo quando o assunto é remanejamento. Além disso, outro problema é a “corrida” por funções dentro da instituição. De acordo com o organograma institucional de cada *campus*, existem algumas particularidades, como

a presença ou não de uma unidade produtiva (um cargo de direção a mais), que faz com que os servidores passem a optar pelo *campus* A ou B. Se antigamente existiam dois *campi*, Natal e Mossoró, para um quadro de menos de 500 servidores e aproximadamente 60 funções, hoje existe pouco mais de 3.000 servidores nos 21 *campi* de acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), “concorrendo” à 440 funções de acordo com o organograma (IFRN, 2012a) atual dos *campi*. Nessa concepção a gestora Delta diz que:

Hoje nós temos uma ação, embora não regulamentada, mas uma ação mais democrática em termos da escolha de todos os nossos cargos em vários *campi* e isso ajuda, porque as pessoas podem se sentir parte do processo da gestão, mas, por outro lado, na minha visão, por nós não termos uma formação muito sólida dos nossos gestores, alguns tem alguma formação, mas isso ainda é muito intrínseco da personalidade nossa (gestores) é de se tomar decisões, ou melhor, de muitas vezes não se tomar decisões ditas antipáticas porque se vislumbra um processo eleitoral. Esse, hoje, é um grande problema que nós temos institucionalmente: a falta de se tomar decisões necessárias para o funcionamento correto de algumas ações em função de nós pensarmos, e aí eu não me incluo por favor, os processos eleitorais da instituição (Gestora Delta, 2015).

Depreende-se da fala da gestora uma presença da dimensão política quando ela cita os processos decisórios que são feitos, muitas vezes, não preocupados com o desenvolvimento institucional, mas sim com a insatisfação, por parte de alguns grupos, que isso pode gerar. Além disso, percebe-se também que com a expansão surgiram processos mais democráticos, demonstrando certa evolução quanto a este ponto, a exemplo disso, está o processo eleitoral. Porém, esse fato revela a arena política na qual a instituição se encontra, quando acaba gera o problema da corrida por funções dos servidores, que também foi citado pelo professor Opala, em que ele chama de “interesses carguistas”:

Ai tem também os interesses “carguistas”, eu chamo interesse “carguistas”, que grande parte dos nossos professores e servidores interessados em mamar nas tetas da instituição. Então um carguinho aqui, um carguinho acolá, uma “FGzinha” aqui, uma “CDzinha” acolá e a instituição fica a reboque desse “carguismo” desenfreado. Por último, as lutas fratricidas dentro da própria gestão, que...Autofágica dentro do CODIR por escolha de candidatos futuros a Diretores Gerais ou a Reitor, principalmente a Reitor, que isso vem desgastando imensamente o ambiente político e o ambiente organizacional dentro da instituição, inclusive levando a essa última greve local. Uma greve completamente estapafúrdia! (Professor Opala, 2015).

Um terceiro problema ocasionado pela expansão, que aqui chamarei de “autonomia conveniente” é quando alguns diretores sabem que são possuidores desta autonomia, especialmente para a resolução de graves problemas, mas por conveniência passa essa responsabilidade à Reitoria. O gestor Gama ilustra a situação de cessão de um servidor da seguinte forma:

Se cedia ou não cedia deveria ser uma posição do diretor [...]. Então o diretor vem falar com o reitor, o reitor diz que não é o diretor, o diretor não diz se sim ou se não, mas quer que o reitor resolva o problema, ou seja, não quer se responsabilizar. Então veja como os conflitos acontecem e como as dificuldades acontecem. Às vezes a gente diz que o dirigente quer um nível de autonomia, mas apenas para decidir o que é bom. Quando chega as dificuldades ele quer transferir as dificuldades (Gestor Gama, 2013).

A fala do gestor levanta algumas questões como, por exemplo, qual seria função do diretor se não for para tomar decisões responsáveis e importantes do ponto de vista administrativo, pedagógico e organizacional? Que nível de autonomia é esse que não é utilizado nos momentos críticos? Os indícios apontados, de acordo com esse depoimento, nos levam a crer que a autonomia da organização seja velada, isto é, se trate de uma democracia centralizada, algo como o exposto na Figura 120, onde as manifestações diferenciadoras passam a se expressar nessa (neo)instituição, constituindo-se em uma importante dimensão cultural.

Importante dizer que todos esses problemas, até agora, são de cunho interno à instituição. Porém, também há aqueles problemas que tem origem externa, ou que de acordo com o modelo da ambiguidade, a instituição se deixa influenciar pelos fatores externos, especialmente quanto aos assuntos político-partidários. Essa é uma fala de professores e gestores inclusive:

Nesse momento o plano de expansão foi bloqueado tendo em vista os desastres evidenciados pela crise fiscal do governo. É como eu digo, você tem até o período da fase 2 o projeto de expansão que é muito válido, muito meritório. Daí pra frente creio que o projeto acabou se deturpando, muito mais em virtude da necessidade de atender a interesses político-partidários, do que propriamente aos próprios interesses da instituição (Professor Opala, 2015).

O conflito de interesse é mais na disputa das cidades para ter um *campus* do Instituto. Isso a gente percebe. Há disputas, inclusive, políticas de Deputados e de Senadores que querem levar e tal, bem como das cidades que vem com um apelo para a instituição (Gestor Beta, 2014).

Claro que não vou dizer que não houve interesse político no sentido se de propagar a expansão como sendo um feito heroico de alguém, nós tivemos isso como campanha do governo do estado, como campanha nacional, como campanha estadual em termos de câmara e senado, isso aconteceu com certeza, mas como eu coloquei eu acredito muito que nós conseguimos neutralizar internamente, pelo menos, nas ações estratégicas e nas ações até táticas e operacionais nós conseguimos neutralizar essa influência de modo que nossas ações sempre foram muito bem estruturadas, organizacionalmente. Tudo muito bem pensado, no sentido de não somente atender ao pedido de fulano, cicrano, beltrano da política, mas muito mais, de fato, promover essa transformação das localidades em que temos *campi* inserido (Gestora Delta, 2015).

Na verdade as forças políticas dos municípios sede dos *campi*, como das regiões geográficas, envidaram todos os esforços possíveis, para a implantação do *campus*.

Disponibilizando terrenos para a sua construção e outras ações de infraestrutura (Gestor Lambda, 2015).

Eu vou dá aqui um depoimento, que eu soube, que em Santa Cruz houve uma audiência pública para a abertura de dois cursos técnicos e um curso superior [...]. Posteriormente eu soube que, como havia dificuldade para a escolha do terreno onde funcionaria a unidade de Santa Cruz, foi dito ao então Prefeito da cidade, o <nome suprimido2¹²⁸>, que hoje é Deputado Estadual, tinha separado um terreno próximo a rodoviária, que ficava no alto, que hoje é um terreno doado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para construção do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e um dos Diretores da escola disse o seguinte: “se for esse terreno ai, o IF não será construído aqui e irá para Lajes do Cabugi”, onde hoje está sendo aberta uma nova unidade. Ora! Os cursos já estavam definidos: seriam informática, refrigeração e climatização e física. Eles foram definidos em audiência pública. Como é que se o terreno não desse certo o IF iria para Lajes e os cursos seriam os mesmos? Então isso é um indicativo de que a coisa não foi muito assim....né? Ela não foi planejada (Professor Opala, 2015).

Dessa forma, partindo-se do pressuposto, levantado pelos depoimentos dos gestores e professores, de que houve de fato influências externas sobre o processo de expansão e essas influências não são de hoje, mas sim, desde a criação, em 1909, nas Escolas de Aprendizes e Artífices, conforme afirma Cunha (2000), se faz necessário a compreensão da tomada de decisão deste processo para relacionar estas dimensões com os modelos organizacionais.

Na verdade, esses depoimentos vem mais uma vez ratificar a ambiguidade deste processo, especialmente quanto aos tipos de lideranças existentes, bem como a presença do modelo político quando a instituição procura não só atender aos políticos como aos seus próprios interesses, como citou a gestora Delta. O que se infere é que a liderança da influência exerce um papel presente na vida dessa organização desde a sua fundação como afirmou Cunha (2000).

Os depoimentos são apenas alguns exemplos de como a política-partidária está presente dentro do IFRN e de como ela age para alcançar seus resultados. Dessa forma, de acordo com o que foi coletado, a Figura 127 ilustra os tipos de conflitos internos e externos à instituição que encontram-se presentes atualmente.

¹²⁸ Por questões de ética na investigação o nome desse ator foi suprimido e substituído por <nome suprimido2>.

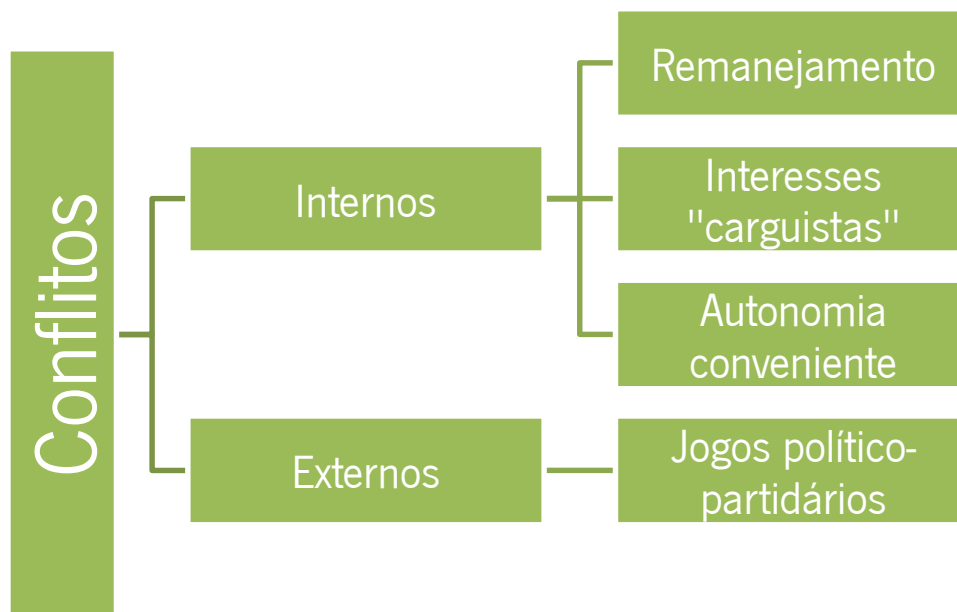


Figura 127: Conflitos atuais da instituição
Fonte: Elaboração própria.

6 SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Após a representação da instituição pós-expansão, no tópico anterior, este destina-se a compreender o significado da instituição a partir do ponto de vista dos valores e importância que os servidores atribuem à mesma e, com isso, ser possível ressignificá-la. Para tanto, foi criada a categoria “Significado da escola” e, na sequência, as subcategorias “Importância”, “Escolha do IFRN”, “Motivos para concluir no IFRN” e “Motivos de não continuidade no IFRN”. Assim, a análise iniciará pela subcategoria “Importância” e seguirá, respectivamente, pelas demais.

6.1 IMPORTÂNCIA

Como foi dito no início do capítulo, de uma forma geral, os entrevistados carregam consigo um sentimento de orgulho em fazer parte da instituição, talvez porque “[...] ela sempre foi uma escola de qualidade pelo seu fazer acadêmico, pela sua capacidade de empregabilidade das pessoas após a sua formatura” (Gestor Ômega, 2015). Porém, se formos comparar aqueles que estão na gestão há muitos anos e que, principalmente, foram alunos da escola, isso se dá de forma bem mais intensa do que

para aqueles que não passaram pela instituição ou trabalham nela há pouco tempo, isto é, ainda falta identidade como foi visto anteriormente. Muitos gestores e alunos assumem, como um fato indiscutível, que o IFRN sempre foi uma escola de qualidade. Os critérios levados em consideração para avaliar a qualidade, pelo que podemos constatar, diz respeito, além da capacidade de suprir os alunos de conhecimento, a geração de oportunidades, visto que desde sua criação, em 1909, prepara o aluno para o mercado de trabalho e “[...] oportuniza aos estudantes do Estado a formação para continuar seus estudos a nível de terceiro grau e ao mesmo tempo uma formação profissional a nível médio que permite que ele já ingresse no setor produtivo (Gestor Gama, 2013). Assim sendo, pode-se complementar ao dizer que, na fala dos gestores e professores:

Outra importância é que independente das condições sociais dos nossos alunos eles tem condições de frequentarem uma escola de qualidade, sem serem obrigados a migrarem do seu local de origem. Uma das importâncias é o nosso aluno poder cursar todos os níveis da educação profissional sem mudar de escola, desde o Ensino Fundamental, em convênio com as prefeituras, Ensino Médio e Ensino Superior. O aluno é preparado, não só para o mundo do trabalho, como para a vida acadêmica (Gestor Lambda, 2015).

Agora no nosso caso, do Rio Grande do Norte, tem uma outra característica e uma outra importância dessa expansão que é o fortalecimento da educação básica, que todos nós sabemos que a educação básica pública do Rio Grande do Norte é uma educação que sofre, que carece de uma melhoria no seu fazer (Gestor Ômega, 2015).

A carência de ensino técnico gratuito e de qualidade no interior do estado, principalmente, justifica a expansão. Antes dele, quem queria estudar no IFRN tinha que vir para Natal ou Mossoró, e isso depois de passar por uma grande e forte concorrência. Hoje muita gente tem acesso a esse direito sem precisar deixar a casa dos pais (Professor Citrino, 2015).

Não queremos dizer com isso que, tomando a qualidade do ensino promovido pela escola como verdade, esse fato esteja associado ao aluno estudar junto à sua casa, mas sim que essa excepcionalidade favoreça o desempenho e promova a qualidade de vida do próprio estudante, ora quanto a não quebra do convívio familiar, ora por proporcionar possibilidade de uma carreira acadêmica na região na qual ele cresceu e, como consequência disso, agora tem a chance de ajudar a desenvolver.

A partir dessas três citações, pode-se elencar como elementos de importância: (i) a equidade social; (ii) a interiorização com a democratização do acesso; (iii) a verticalização, apesar de tênue, não só internamente, como também para fora, gerando oportunidades de emprego e (iv) a elevação da qualidade da educação básica no estado.

Dessa forma, a Figura 128 representa esses elementos que simbolizam a qualidade como uma instância multidimensional e que pode crescer em vários sentidos como uma colmeia.



Figura 128: Importância institucional dividida por etapas [visão dos servidores]

Fonte: Elaboração própria.

6.2 ESCOLHA DO IFRN

No capítulo VI desta tese, de análise da representatividade institucional do aluno, foi feito esse questionamento aos mesmos: “Por que eles escolhem o IFRN”. Como resposta, quase 70% dos inquiridos disseram que o fato de ser próximo a sua residência importava pouco ou nada, bem como 65% para “exercer a profissão de técnico” e 62% para “garantir emprego ao fim do curso”. A teoria da importância da interiorização e da verticalização levantada pelos gestores no tópico anterior não se mostra tão relevante para os alunos.

Por sua vez, a grande significância para os alunos diz respeito, em ordem decrescente de porcentagem, ao fato da instituição ser de qualidade e exigente (97%), ter boas estruturas (92%), pela preparação para o Ensino Superior (89%) e por ser gratuita (87%). Essas foram as respostas mais significativas em termos numéricos.

Dessa forma, na balança de prioridades entre as escolhas dos alunos e o que é importante a partir do ponto de vista dos servidores, representados pela Figura 129, há três elementos considerados importantes pelos alunos e não citados pelos servidores: trata-se da estrutura da instituição, da boa preparação para o Ensino Superior e da gratuidade.

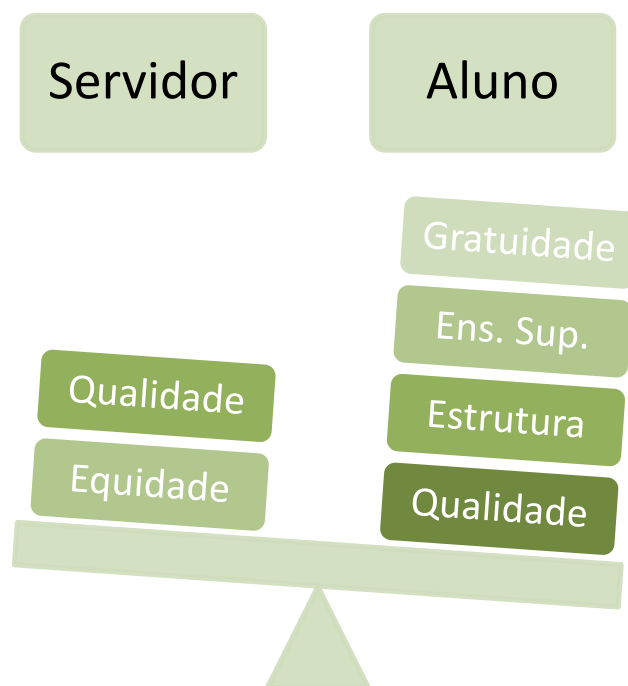


Figura 129: Balança de prioridades na escolha da instituição
Fonte: Elaboração própria.

O fato da preparação para o Ensino Superior é um dos elementos que consideramos fundamental, visto que em ambas análises, mas principalmente com os alunos, em especial, observou-se uma não continuidade dos estudos na própria instituição quando os alunos concluem o Ensino Médio e passam ao Superior. Na prática, o atual modelo organizacional atípico do IFRN democratiza o acesso mas não fideliza seus alunos para o nível superior, ou ainda, dito de outra forma, a verticalização proposta não atende aos interesses dos alunos que preferem deixar a instituição para cursar o Ensino Superior em uma outra.

Ao fazer o mesmo questionamento aos servidores eles demonstraram conhecimento sobre as necessidades dos alunos e elencam os seguintes pontos: (i) “Ele vem porque ele vai encontrar os melhores professores, [...] e depois você tem também instalações de melhor nível, por conta dos laboratórios, do que nas escolas privadas” (Gestor Gama, 2013); (ii) “[...] qualidade da educação que ela oferece” (Gestor Beta, 2014); (iii) “Ou ele busca uma oportunidade de ter uma pré-formação para lhe conferir uma empregabilidade, ou ele cursa na perspectiva de ter uma melhor formação para tentar ascender à universidade” (Gestor Ômega, 2015); (iv) “Por ser de qualidade e gratuita” (Lambda, 2015) e (v) “Sobretudo pensando no Ensino Médio, visando uma boa preparação para disputar uma vaga no Ensino Superior” (Professor Citrino, 2015), bem como

Se eu pensar os *campi* dos interiores aí eu posso elencar outras possibilidades. A qualidade, com certeza continua, mas eu tenho a possibilidade de ter uma formação profissional, eu tenho a possibilidade, por exemplo, de ter uma diminuição do gasto com escolas particulares, por ter uma instituição com qualidade similar ou superior aquela em que o aluno estudava e eu tenho a velha ideia que é uma instituição centenária, que tem nome, que tem qualidade (Gestora Delta, 2015).

Os alunos continuaram entrando no CEFET (e eu conheço muitos, inclusive filhos de amigos meus), entrando no IFRN, pelo orgulho que a instituição é, pela mística que a instituição traz, pela história de sucesso que a instituição tem, pelo vislumbre que muitos têm de conseguir progredir depois de estudar na instituição. Isso continua existindo, mas não continua existindo com a força que tinha antes (Professor Opala, 2015).

Após a análise dos discursos dos gestores e professores quanto à escolha do aluno, a qualidade continua sendo bem referenciada, bem como a boa preparação para o nível superior e a empregabilidade. Porém, o elemento “orgulho” citado pelo professor Opala, que já foi no passado motivo de atração do aluno para a instituição, como também citou o gestor Alfa (2013), no início do capítulo, não possui a mesma representatividade.

Dessa forma, chamamos atenção ao elemento “orgulho em fazer parte da instituição”, por estar intimamente ligado a identidade institucional e poder ser um elemento capaz de reverter o quadro da infidelidade institucional. Imagina-se que esse elemento pode ser o elo de ligação entre a saída e a permanência do aluno na instituição. A Figura 130 procura demonstrar como ficaria a balança de prioridades na escolha da instituição levando-se em consideração a inserção do elemento “orgulho”.

A razão de tal desequilíbrio desta balança quando comparada a anterior está no elemento “orgulho” que para esses alunos, além da qualidade, da estrutura e do Ensino Superior tem um alto valor. As duas pilhas de elementos encontram-se iguais, com exceção, de um lado, do “emprego” citado pelos servidores e, de outro, do “orgulho” mencionado, sob forte apelo, pelos discentes. Assim sendo, conhecedor da importância da instituição em suas vidas (ver depoimentos do Capítulo VI), o aluno tem a opção de escolher o IFRN para trilhar seu caminho acadêmico e profissional, mas mesmo assim não estão fazendo. Essa escolha baseia-se em fatores tais como os citados acima na Figura 130. Atualmente, esses alunos não têm concluído seus cursos em virtude da certificação obtida pelo ENEM já no terceiro ano e, além disso, tendo a opção de continuar os estudos na própria instituição migram para uma outra. Nessa concepção, o próximo tópico procura desvendar, a partir da voz dos gestores e professores, o que está a acontecer com os alunos dessa instituição.



Figura 130: Balança de prioridade na escolha do IFRN - modificada
Fonte: Elaboração própria.

6.3 MOTIVOS PARA CONCLUIR NO IFRN

Como dito no tópico anterior, esta categoria foi criada para tentar perceber os motivos que levam os alunos a concluírem seus cursos na instituição. Assim, o que se extraiu das vozes dos gestores e professores foi a contribuição que a escola pode dar para a vida de cada um desses alunos. Isso pode ser visto a partir dos seguintes depoimentos:

[...] o aluno que passa pelo atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte vai ter, antes de mais nada, uma formação que vai lhe conferir uma capacidade maior de ser sujeito ativo em nossa sociedade. Ou seja, além dele evidentemente ter o acesso a formação escolarizada, o conhecimento científico sistematizado e verbalizado e discutido de todas as formas no âmbito da instituição, ele vai poder desenvolver outras habilidades, outras competências, nas quais ele estaria muito restrito se não tivesse inserido em uma instituição tão plural e diversa quanto a nossa. Ele vai conviver, seja ele de classe média com aluno extremamente de um nível social muito inferior ao dele e a recíproca é verdadeira e todos serão tratados da mesma forma, sobre os mesmos parâmetros e isso confere um nível de interlocução diferente na formação desse sujeito. Além disso, evidentemente, tão importante quanto é que ele vai conviver e vai ter sua formação com profissionais qualificados que desenvolvem suas atividades em um nível de discursão bem mais elevado. Então para a formação integral desse sujeito, nós temos de fato um salto qualitativo quando o estudante passa pelo Instituto Federal (Gestor Ômega, 2015).

Percebe-se nessa fala os elementos: (i) formação como cidadão, (ii) conhecimento científico, (iii) equidade social e (iv) qualidade do ensino. Por sua vez, o gestor Gama, ao explicar a

transversalidade do curso de informática, justifica assim o motivo dele ter sido escolhido como eixo presente em todos os *campi* e, conseqüentemente, de ser uma possível opção do aluno para entrar na instituição:

Há uma concepção a nível nacional de que o curso de informática é aquele curso que, hoje em dia, prepara a pessoa para vida. Independente dele fazer o curso de informática, ele pode entrar na engenharia, na medicina, no jornalismo, onde ele for ele vai precisar. É um curso que se você não progredir em termos de estudo, lhe dá uma ampla visão de trabalho para que você possa desenvolver algum tipo de ação de renda (Gestor Gama, 2013).

Assim, destacam-se os elementos: (i) formação como cidadão e (ii) oportunidades profissionais e acadêmicas. Nessa concepção, já visando o Ensino Superior, e preocupada com a verticalização proposta, que não fideliza seus alunos, a instituição procura estratégias para mudar a concepção deles. Assim, “[...] é lógico que se houver um incentivo nessa permanência do aluno, no aproveitamento de um nível, talvez motive o aluno. A gente está pensando e já formatando as primeiras engenharias” (Gestor Beta, 2014). É importante frisar que quanto a verticalização proposta pelo gestor, esta já foi implementada mas, como já afirmamos anteriormente, tomando-se por base o inquérito dos alunos e a análise de conteúdo feita, não está sendo suficiente para convencer o aluno a permanecer na instituição. Quanto a formatação das primeiras engenharias, realmente aconteceu e já consta no PPP e na Organização Didática, porém, até a presente data (outubro/2015), não consta nenhuma previsão sobre o início da oferta, nem no portal institucional nem nos depoimentos aqui colhidos.

Mais uma vez, percebe-se que as dinâmicas da educação mudaram, principalmente em virtude do surgimento de um exame nacional que dá aos alunos uma oportunidade de se certificar já no terceiro ano e não concluir o quarto ano, onde as disciplinas são mais profissionalizantes que os anos anteriores e, com isso, a instituição acaba perdendo-os para as Universidades. Talvez seja por isso que a gestora Delta diz que poucos alunos estão concluindo o quarto ano na instituição como pode ser visto abaixo:

Acho que nós não temos essa realidade, todos fazem ENEM no terceiro ano, mas alguns optam por concluírem o quarto ano antes de ingressar na universidade. O que faz eles optarem por isso é porque a instituição é muito gostosa de viver, então esse espírito colaborativo entre os estudantes, essa ação conjunta, esse carisma que a instituição tem, esse clima da instituição é muito bom ainda para os alunos, por outro lado eles tem feito o ENEM e temos tido um fenômeno de evasão tanto no interior, quanto que na capital (Gestora Delta, 2015).

Se estamos diante de uma instituição, inclusive, de Nível Superior — apesar de nova quanto ao nível ofertado e quanto a sua concepção —, onde alunos, professores e técnicos esperam que ela possua o mesmo reconhecimento que tem hoje o Ensino Técnico de nível Médio, faz-se necessário a valorização de todos os seus níveis de ensino para evitar a perda desses alunos para as Universidades, justamente enquanto esse clima, essa integração vivida na instituição “ainda” é muito boa para eles, ou seja,

[...] no tocante a conclusão dos cursos hoje, embora o ENEM tenha se tornado um vestibular diferenciado, porque agora é universal etc. O aluno nosso ainda tem a necessidade de concluir até mesmo por uma questão de integração. O nosso estudante ainda gosta muito da instituição por onde ele passa mas, via de regra, ele quer mesmo terminando o quarto ano, ascender à Universidade, principalmente os alunos do integrado (Gestor Ômega, 2015).

Apesar do gestor Ômega informar a necessidade do aluno em continuar, a visão do professor Citrino é bem diferente, visto que para ele “a maioria gostaria mesmo de sair do IFRN ao fim do terceiro ano. Os que concluem o 4º ano são porque realmente gostam do curso técnico e querem concluir ou porque não passaram no ENEM” (Professor Citrino, 2015). Depreende-se que mais uma vez a instituição ficou como “plano B” do aluno e a porcentagem que fica até a conclusão vai reduzindo-se cada vez mais, inversamente proporcional à democratização do acesso das Universidades. Dito de outra forma, quanto mais vagas as Universidades oferecem, maior probabilidade dos alunos deixarem o Instituto Federal. Para o professor Opala,

Nós perdemos a oportunidade na feitura do Projeto Político Pedagógico de termos feito os PPC's dos cursos técnicos em três anos. Era possível fazer em três anos. Haveria uma dificuldade grande mas era possível fazer, mas pelo nosso orgulho e pela nossa vaidade muita gente era contra. Eu vi diretores gerais e acadêmicos também gritando e esbravejando que quem quisesse estudar nessa instituição tinha que fazer em quatro anos, que nós não íamos fazer cursos de três anos não. E o que acontece? O aluno tem pressa, o jovem tem pressa. O mundo de hoje é um mundo de rapidez. O mundo moderno é um mundo de velocidade. Então ninguém quer passar mais um ano, vendo um colega que estudou no Ensino Fundamental e ter ido em um Ensino Médio de três anos e está fazendo já a faculdade, enquanto ele está fazendo o quarto ano do Ensino Médio. Então muitos alunos vêm abandonando a escola porque vão buscar um Ensino Superior fora da instituição (Professor Opala, 2015).

Dessa forma, houve a oportunidade de se construir um currículo diferenciado, que concorresse diretamente com outras instituições de Ensino Médio e minimizasse o quadro atual de evasão da instituição, mas por motivos de “orgulho e vaidade”, de certos servidores, os rumos das decisões foram diferentes. Esse depoimento também revela a presença do modelo político quando percebe-se os

jogos e coalizões internas à instituição, bem como a ambiguidade na liderança na tomada de decisões e a minoritária democratização dos processos decisórios.

6.4 MOTIVOS DE NÃO CONTINUIDADE NO IFRN

Dessa forma, com o quadro atual institucional, os alunos possuem alguns motivos que os fazem não continuar na instituição. Por sua vez, os gestores são conscientes dessa situação e dizem que:

Essa evasão se dá normalmente para cursos na universidade e eu acredito que seja por três motivos: primeiro porque o quantitativo de vagas na universidade é muito superior na graduação e também porque da mesma forma que existe a qualidade dos cursos técnicos de nível médio integrados do IFRN, há também essa qualidade reconhecida na graduação na UFRN e ainda não há em relação ao instituto, mas também nós temos aquela situação que em algumas localidades o aluno não se identifica com o curso que nós ofertamos, porque em geral, no interior por exemplo, a graduação que nós ofertamos é uma licenciatura, uma única ou no máximo duas e agora que nós expandimos para cursos superiores de tecnologia, mas são cursos que não tem esse reconhecimento pela sociedade. Então essa é uma questão que nós precisamos também retomar (Gestora Delta, 2015).

Os gestores não só são conscientes dessa evasão, visto que essas mesmas questões foram citadas pelos alunos no Capítulo VI, como também enumeram os motivos disso ocorrer, visto que além de ter um quantitativo menor e dos cursos superiores do IFRN não serem reconhecidos pela comunidade, não terem o “apelo”, tem o problema da identificação com a oferta. Identificação essa que pode ser porque os alunos entram sem ter conhecimento sobre o perfil profissional ou porque aquele curso não foi bem idealizado para aquela região. Sobre o primeiro aspecto,

[...] dada a grande oferta de vagas que temos atualmente, o filtro que havia antes, não existe mais. Muitos alunos que entram não conseguiriam entrar em anos anteriores. E apresentam muitas dificuldades básicas em ciências, o que atrapalha um bom desenvolvimento do curso como um todo. Além disso, a maioria também entra sem fazer uma escolha consciente do curso, muitos entram em um curso simplesmente porque rejeitam outro. Penso que o IFRN poderia fazer uma melhor divulgação das oportunidades de atuação dos formados em seus cursos, e ajudar a melhorar esse aspecto (Professor Citrino, 2015).

Quanto ao foco tecnológico projetado para a região, mais uma vez reaparece o problema e, por isso, torna-se importante a análise técnica e o debate com a comunidade, para a escolha dos cursos que cada *campus* vai ofertar. Quanto à diversidade de cursos eles dizem que:

Agora, a busca por outras instituições que não a nossa de Ensino Superior, se deve também que as outras instituições têm uma gama muito maior de ofertas, em áreas muito distintas a

nossa: de humanas, de exatas, de tecnológicas, de biológica, de biomédica, enfim. Você tem uma gama de oferta que lhe confere várias possibilidades, então se ele teve a sua formação que lhe permite todas essas possibilidades, ele termina buscando fazer um outro curso superior fora da instituição na qual cursou o seu ensino técnico de nível médio (Gestora Delta, 2015).

Primeiro que, como não somos Universidades e aí o próprio nome *lato sensu* já diz: é um universo de oportunidades que ele tem, com cursos de A à Z como se diz, além de cursos da área tecnológica, biomédica, das ciências humanas, ciências da terra, da natureza...Então tudo isso abre um leque de oportunidades muito grande na Universidade. Dentro do Instituto, por ela ser uma instituição, e aí como eu falei anteriormente, com um foco tecnológico e com um perfil de profissionalização no ensino técnico basicamente. Pelo menos 50% de oferta técnica, nesses 20% de licenciatura e mais 30% que pode ser de Ensino Superior, não dá para contemplar nesses 30% um leque de oferta muito grande de Ensino Superior. Então como não dá para ofertar um leque muito grande de Ensino Superior é natural que esses alunos que terminem o Ensino Médio integral na instituição procurem outros cursos diferentes daqueles que tem dentro da instituição (Gestor Beta, 2014).

Esse fato já foi apresentado, neste capítulo, quando abordado o diálogo entre os níveis médio e superior de ensino, visto que perpassa sobre a normatização vigente, que limita o número de oferta para cada uma das modalidades de ensino, bem como sobre o seu foco atual de ensino (Médio e Técnico), como citou o professor Beta. Portanto, se a instituição (i) pretende continuar com oferta de curso superior; (ii) se busca motivar seus professores de alta produção científica, que foram atraídos para trabalhar na instituição porque imaginavam interagir com alunos de nível superior e hoje se deparam, sem a qualificação necessária, com jovens de 14, 15 anos; ou se (iii) almeja fidelizar seus alunos que saem do Ensino Médio e vão para o Ensino Superior, faz-se necessário, como disse a gestora Delta, retomar essa questão de discussão, tendo em vista que

[...] apesar de nós ofertamos cursos superior não é aquilo para o qual fomos criados. O que nós sabemos fazer é Ensino Médio e o que nós sabemos fazer bem é ensino técnico integrado. Infelizmente nós estamos abrindo mão de fazer bem aquilo que nós sempre fizemos bem para fazermos coisas para as quais nós não temos o menor “cacoete”, como licenciatura, engenharia (tem gente gritando e esbravejando a necessidade de abrir engenharia), mestrados em educação quando nós não temos cursos superiores em educação. É um absurdo! Como é que nós abrimos um mestrado em educação se nós não temos um curso de pedagogia? Ah! Mas precisa atender a vaidade de alguém. Alguém que é meio frustrado por não estar na Universidade, precisa abrir uma Universidade dentro do IFRN, mas os nossos alunos, grande parte deles, não querem ficar, porque eles pressentem que o que nós sabemos fazer é o ensino técnico integrado. Então entre fazer o ensino técnico integrado bem e fazer o curso superior na Universidade, eles fazem aquilo que nós sabemos fazer bem que é o técnico integrado e vão fazer o superior na universidade que, venhamos e convenhamos, faz com muito mais competência do que nós (Professor Opala, 2015).

O professor Opala reforça o que foi dito pelo gestor Beta, no que se refere ao foco do ensino do Instituto Federal, sobre o forte da instituição, bem como a respeito do caminho que está sendo traçado, o que para o referido professor não faz o menor sentido, visto que estão sendo abertos cursos de pós-

graduação sem que antes haja qualquer maturação do Ensino Superior, apenas para atender interesses difusos à necessidade da comunidade, revelando mais uma vez a arena política na qual o IFRN está inserido. O gestor Beta, afirma que

[...] isso ocorreu inclusive no CEFET Paraná que quando foi transformado em Universidade Tecnológica, abandonou o Ensino Técnico. Isso foi muito ruim porque a base de história da Universidade Tecnológica, como CEFET Paraná era de Ensino Técnico, mas a vaidade e esse *glamour* do Ensino Superior e por ser um país bacharelesco e as pessoas querem ir muito para lá, então como CEFET a gente correu esse risco de iniciar como Ensino Superior. Mas graças a Deus a nossa instituição foi muito madura nesse ponto e a gente não foi com muita 'sede ao pote' como se diz. Então fizemos primeiro um curso superior e depois que esse curso estava em vigência fomos analisar se havia necessidade de um outro curso. (Gestor Beta, 2014).

Por fim, em relação a esse tema, o gestor Beta afirma que durante esse processo de rápida expansão a instituição recebeu muitos professores jovens que vinham com ideais universitários e ao chegar nela tendem a querer caminhar pela mesma rota, apesar deste não ser o foco da instituição. Para o citado gestor "A instituição precisa fazer Ensino Superior, tem essa prerrogativa, mas esse não é o nosso foco. A nossa principal ação é o Ensino Médio Técnico Integrado, a qualificação profissional, a formação profissional. Esse é a nossa referência, o nosso diferencial para a instituição" (Professor Beta, 2014).

Embora essa situação aparentemente não mostre ter relação com o fato do aluno continuar ou não na instituição, os fatos relatados até agora demonstram que há. Em primeiro lugar, porque o professor ingressa na instituição, pelo menos a partir da Lei de criação dos Institutos, ciente que é uma instituição de ensino básico, técnico e, também, tecnológico, ou seja, em um primeiro momento ele não sabe a porcentagem, conforme a política institucional, que é aplicado nas ofertas de cursos e, conseqüentemente, ele espera ministrar aulas para o Ensino Superior. Logo, quando isso não acontece, alguns tendem a se frustrar. Em segundo lugar, o professor uma vez frustrado perde a motivação em se dedicar a instituição, tendo em vista o Nível Superior acontecer de forma ainda ínfima, beneficiando a um grupo reduzido de professores. Aqui, mais uma vez percebemos a presença do modelo político e suas alianças. Por último, além do Ensino Superior que ainda estar em fase de maturação, os alunos podem vir a ser contaminados por essa frustração e por um discurso comparativo com a Universidade. A consequência disso é o desestímulo e, posterior, evasão, como mostra o gestor Lambda quanto à realidade do seu *campus*.

Em relação aos cursos de formação de professores, no nosso caso, Química, iniciam 40 e concluem 7, 9 ou 11 alunos. Acredito que seja pela dificuldade de acompanhar o nosso currículo. Outro motivo em relação aos cursos de Tecnologias de Alimentos é a não existência de mercado local e regional, pois temos dados que constataam que os setores econômicos da região, preferem contratar um técnico de nível médio, pois é mais barato. Em relação ao curso de Sistemas para a Internet, o mercado local e regional não contrata praticamente ninguém (Gestor Lambda, 2015).

Dessa forma, percebe-se aqui dois problemas graves: por um lado “[...] pelo motivo de não gostar do curso, sequer da área tecnológica, é que os alunos não continuam no IFRN e buscam cursos em outras áreas, como humanas ou biomédicas” (Professor Citrino, 2015); por outro por ausência de mercado de trabalho, mesmo para um *campus* em que seus cursos estão projetados, pelo menos teoricamente, para atender ao Arranjo Produtivo daquela localidade.

Ao utilizar a mesma simbologia anterior (a balança) para ponderar entre os motivos que levam os alunos a continuarem na instituição e os motivos que os fazem desistir, a Figura 131 faz esse recorte sobre o que disseram os servidores.



Figura 131: Elementos da escolha institucional

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Figura 131, pode-se perceber que, na visão dos servidores, no que diz respeito a continuação dos estudos na instituição, são representativos para os alunos os elementos, por ordem de prioridade, a “formação” recebida, ou seja as lições passadas aos alunos encontram-se na base dos

elementos considerados positivos, pois servirão de sustentação para que esses alunos possam trilhar seu futuro acadêmico e/ou profissional. É a partir desse ponto que surge o elemento intermediário, as “oportunidades”, visto que ainda permeia a mente dos servidores o seguinte: quem estuda na instituição consegue alcançar uma vida profissional promissora, visto que a “qualidade” da instituição, seja quanto a sua estrutura ou seus professores, é o elemento que encontra-se no topo da pilha de fidelização desses alunos.

Apesar disso, como é perceptível, a balança encontra-se desequilibrada para o lado dos que desistem da instituição para trilhar um caminho fora quando chegam ao nível superior. Sendo assim, eles destacam na base da pilha o elemento “identidade” com a instituição, que em virtude da expansão parece ter-se dissipado e hoje encontra-se modificada. Após isso, surge o item “desmotivação” causada pela comparação com a Universidade ou pela falta de oportunidades no “mercado” de trabalho. Assim, sem esse estímulo financeiro, os alunos tendem a se desestimularem e evadirem da instituição. Por fim, relacionado a afinidade com o que é ofertado pela instituição e também relacionado a motivação, ou a ausência dela, estão os “cursos” que não atraem o interesse dos alunos e unido ao apelo pela academia, eles acabam migrando para a Universidade como pode ser visto no depoimento dos egressos do Capítulo VI.

7 REPRESENTAÇÃO FINAL

Ao finalizar este capítulo, percebe-se no discurso dos entrevistados, mesmo naqueles mais inflamados, um sentimento de que ao mesmo tempo em que estão orgulhosos, gratos e estão felizes com o crescimento da instituição, também estão preocupados com a consolidação dela e pode-se perceber isso a partir das falas abaixo: “Eu entendo que a expansão e a interiorização do nosso IFRN é de uma importância vital para o nosso Estado. Precisamos lutar para que esta política de expansão e interiorização seja uma política de Estado e não do governo de plantão” (Gestor Lambda, 2015). Da mesma forma que o gestor Lambda alerta para a política e os interesses difusos que fizeram parte do crescimento da instituição, o professor Opala, no qual pode se ver em seus depoimentos fortes críticas sobre o desenvolvimento do IFRN nessa nova etapa, fala sobre a sua percepção em relação a esse crescimento:

Eu sou um crítico mordaz do processo de expansão tal qual ele vem acontecendo, mas eu não sou crítico da expansão do IFRN. Eu acho que a expansão do IFRN é extremamente válida. Levar boa educação para os quatro cantos do Estado é muito válido, mais válido demais, só que não da maneira que estamos fazendo! Não da maneira que estamos nos expandindo. É preciso frear a expansão para arrumar a casa. Casa arrumada tratamos de expandir de novo, de abrir outras unidades. Agora não dá para arrumar a casa crescendo desenfreadamente como nós estamos crescendo, porque a cada vez que nós tentamos arrumamos os cômodos que existem, outros cômodos estão abertos e estão desarrumados (Professor Opala, 2015).

Dessa maneira, arrumar a casa significa parar de crescer e debater o que existe hoje: seus acertos e suas falhas, para só, então, debater o futuro. Esse posicionamento será determinante para a instituição que se quer construir e para a fidelização dos alunos. Esse sentimento misto dos servidores quanto a instituição (orgulho, gratidão, alegria e preocupação) também foi visto no final do Capítulo VI, quando foi feita a retrospectiva da representação organizacional dos alunos.

Ao fazer essa análise de conteúdo, pode-se perceber algumas similaridades, como também algumas diferenças entre a opinião dos gestores e professores. Apesar de não ter dividido as análises, durante o processo, percebeu-se em alguns casos, em alguns discursos, um sentimento de defesa da instituição por parte de alguns gestores, enquanto que outros, mesmo estando na posição de gestor, se despiram, aparentemente, de seus cargos e expuseram a instituição ao fazer uma avaliação profunda do trabalho, que muitas vezes eram deles próprios e, assim, por vezes, criticavam quando tinham que criticar e elogiavam quando tinham que elogiar.

Por sua vez, os professores também contribuíram e, apesar do menor número nas entrevistas (apenas quatro), trouxeram um ponto de vista particular que, por vezes, contrapunham-se aos gestores em alguns momentos. Dessa forma, a fim de fazer um recorte da representação desses atores quanto a organização, a Figura 132, simbolicamente, procura a representar. Ao analisar esta organização, chamada IFRN, pode-se perceber, nas palavras que apresentam maior destaque e que aleatoriamente¹²⁹ foram posicionadas nesses determinados sítios, alguns detalhes sobre a instituição.

¹²⁹ Essa nuvem de palavras foi gerada a partir da transcrição das entrevistas dos gestores e professores. Dessa forma, a partir do *Word Tagul Clouds*, um recurso gratuito e disponível *online* em <https://tagul.com/>, o texto foi exportado para o programa que, aleatoriamente, gera a nuvem ao tomar por base a repetição das palavras de um texto. Dito isto, quanto maior a palavra aparece na imagem, mais vezes ela foi citada pelos entrevistados, o que ocorre também de forma inversa, ou seja, palavras menores indicam menos citações.

neste capítulo, destacam-se as adversidades, que tem sua representação simbólica na palavra “mas” e que envolvem diversos aspectos, a saber: (i) diálogo entre o “nível médio-técnico” e “superior”, que de acordo com a atual conjuntura não fideliza o “aluno”, levando-o à uma busca pela “Universidade”; (ii) relação entre os “*campi*” e sua autonomia, no que diz respeito à “política” adotada pela “Reitoria”; (iii) a visibilidade que o *Campus* Natal-Central possui em detrimento aos demais.

Para finalizar este capítulo, será utilizado o recurso das metáforas organizacionais (MORGAN, 2006) a partir da imagem criada conforme a Figura 132, que representa uma casa e suas estruturas: a base, as colunas, o telhado, a porta, a fachada principal e a chaminé. Pode-se concluir que a palavra “ensino”, que está na base da coluna esquerda da casa, representa o alicerce fundamental para a permanência do estudante na “instituição”, que por sua vez está no centro do alicerce, por representá-la. Do lado oposto, na coluna direita, o “trabalho” efetuado pelas “pessoas” que compõem o “Instituto”, dentre elas os “professores”, também dão sustentação à instituição. Na porta de entrada da casa, as palavras “nós”, “mas” e “Universidade” representam os processos democráticos que passaram a gerar adversidades dentro do Instituto, como por exemplo, as eleições e a equiparação com as Universidades. Na fachada principal, observam-se as palavras “curso” e “não”, as quais podem vir a representar a falta de identificação dos alunos com as ofertas propostas. O telhado, onde estão presentes os “alunos” que buscam a sua “formação”, representa a proteção que eles possuem atualmente, a partir do assistencialismo pedagógico, encontrado nos “projetos” políticos educacionais. Por fim, a chaminé, onde está presente a palavra “escola”, pode simbolizar a imagem que a sociedade faz do ensino quando se trata de uma instituição “pública”, e mesmo apesar de se referir ao IFRN, uma escola federal, encontra-se na base dessa chaminé, prestes a ser expulso da “casa” e vir a ser colocado no mesmo conjunto das outras instituições públicas municipais e estaduais, que traz características duvidosas quanto à qualidade de ensino no Brasil.

CONCLUSÃO

Desde os anos de 1990, a educação no Brasil vem passando por transformações no que diz respeito à democratização do acesso, especialmente do Ensino Superior. Com o tempo, este fenômeno se alargou e, desde 2006, passou a atingir também o Ensino Médio Técnico. Trata-se da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a consequente interiorização de seus *campi*, iniciada no Governo do Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que se estende pelo mandato da sua sucessora, a atual Presidenta, Dilma Vana Rousseff. A partir da implementação desta política educacional, desde 2008, com a instituição da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, os Institutos Federais foram criados e o número de escolas, em todo o território nacional, aumentado substancialmente.

Dito isto, e após o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos apresentar algumas considerações finais que serão relacionadas a partir de agora. Porém, antes, é importante dizer que, como a instituição ainda se encontra em processo de expansão, o que se busca com esta tese é proporcionar um contributo para o melhor entendimento sobre esta reestruturação organizacional, que culminou com o surgimento de diversas escolas, dentre elas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Não se deve considerar, por isso, este trabalho como finalizado, mas, sim, como sendo mais um passo para a compreensão de tal organização.

Antes mesmo de iniciar os estudos sobre o IFRN, havia uma questão recorrente enquanto atuávamos apenas como docente, ainda como um “investigador oculto”: tratava-se da dúvida sobre a eficiência da expansão. Quanto ao aumento quantitativo do número de *campi*, percebíamos que, apesar das dificuldades apresentadas durante a expansão, os números da organização cresciam, muito embora percebéssemos algumas questões intrigantes, dentre elas: como será que a instituição se comportará nesta nova fase, com tantos *campi*? E os servidores? E os alunos? As preocupações não eram apenas de cunho estrutural, mas também organizacional e pedagógico e, por isso, algumas vezes, nós também nos perguntávamos se não seria melhor construir menos escolas e estruturar as já existentes, do que “expandir por expandir”. Enquanto docente, tais questionamentos não eram só meus, mas de outros atores, bem como da sociedade, que se perguntavam se a qualidade “dessas escolas” do interior seria a mesma da escola sede, a saber: o *Campus* Natal-Central.

Nessa perspectiva, começamos nossos estudos e logo percebemos uma dinâmica mundial diferente, em se tratando das políticas educativas, no sentido de uma maior preocupação com a

educação para todos. Assim, a democratização do acesso vinha sendo disseminada e era acompanhada de algumas recomendações da OCDE, do FMI e do Banco Mundial, sendo que estas últimas agências adotam um discurso, na maior parte do tempo, de feição neoliberalista, fato que, enquanto docente, acabou também nos chamando atenção.

A partir de então, resolvemos nos despir de qualquer orgulho profissional, enquanto docente da instituição, e usar uma lente investigativa que nos mostrasse a realidade deste crescimento, a fim de contribuir para um melhor desenvolvimento da instituição. Nesse sentido, o estudo das políticas educativas, a partir da década de 1990, trouxe-nos mais alguns questionamentos, dentre eles a dúvida sobre os efeitos que a globalização traria para os Estados-nação, isto é, se esse processo estaria sendo responsável pela quebra da autonomia/hegemonia desses Estados, bem como a questão da homogeneidade cultural *versus* identidade de cada país. Esse fato, inicialmente, foi discutido no campo macro, mas acabou por nos revelar a possibilidade de tal situação estar acontecendo no IFRN, visto a sua natureza multicampi, disseminada por várias cidades de culturas diferentes.

Não é por acaso que Hall (2005) traz à tona o tema da crise de identidade cultural onde, segundo ele, os quadros de referência que se tinham até então e que davam aos indivíduos uma estabilidade no mundo social, estão sendo quebrados, tendo a globalização forte influência sobre tal fato, ao mesmo tempo que não se deve desprezar a sua ação enquanto elemento motriz de ampliação da cultura de um país. Essa quebra pode acontecer de maneira ativa, quando há de fato uma ação que gera ruptura de uma certa cultura (como a proibição do ensino da sua própria língua), ou de maneira passiva, quando a população não percebe as alterações que estão sendo impostas à sua cultura.

Assim sendo, se a globalização tem efeito sobre um país inteiro, certamente também contribuirá para influenciar os rumos da expansão que se está a estudar, seja enquanto a identidade e os conflitos dos atores (alunos, professores e gestores), seja quanto a identidade e os processos burocráticos da comunidade em que a instituição está inserida. De uma forma geral, após essa nova leitura, a identidade cultural e os modelos burocráticos e políticos passaram a povoar nossos estudos e a ganhar uma importância cada vez maior a medida em que vamos avançando.

O que se percebeu é que as questões da globalização levantadas e seus efeitos sobre um Estado tornam-se relativas de país para país, visto que cada um poderá ser influenciado e/ou mudado de forma passiva, quando há uma imposição da cultura imperceptível para a população, ou ativa,

quando há a intenção de quebra com a cultura. Dessa feita, de modo análogo, podemos pensar o IFRN e seus diversos *campi*, cada um com uma cultura específica, com a capacidade de sofrer ou gerar influências dos demais, visto que estamos a tratar de uma rede. Esta afirmação baseia-se na distância existente entre eles que, em alguns casos, pode chegar a quase 400Km e na norma instituidora desta organização que atribui a característica de “malha” a mesma.

Essa concepção nos leva a pensar, tal como o fizeram Afonso (2001a), Antunes (2004) e Dale (2001, 2007), sobre a hegemonia que detém os países mais poderosos e, conseqüentemente, a influência que eles podem gerar sobre os demais, especialmente sobre os mais fracos, isto é, da mesma forma como ocorrem as relações de poder em uma realidade hegemônica. Assim, ao traçar um paralelo de acordo com o nosso estudo de caso, inevitavelmente as questões correm no sentido do papel hegemônico que a Reitoria tem sobre os *campi* ou, ainda, se há algum deles que se sobressaia sobre outros como, por exemplo, em número de alunos, cursos, servidores, orçamento, estrutura, eventos, etc. Isto torna-se importante para a definição da instituição enquanto uma rede com unidades cooperativas ou uma malha de escolas isoladas, como ilhas.

Após a análise de várias referências bibliográficas, aos quais também se unem Santos (2001) e Oliveira, D., (2005), pode-se concluir a notória influência que a globalização exerce sobre a educação, apesar da necessidade do melhoramento da definição de ambos os termos estudados, tendo em vista a relatividade da abordagem, entre a “atividade” e a “passividade”, quanto a inserção em um contexto social. Dessa forma, se o foco é tirar o máximo de proveito dessa relação, pretende-se contribuir, a partir deste estudo, para um crescimento equitativo e, com isso, gerar iguais oportunidades a todos os atores e *campi* desta “rede”. Para isso, parece haver a necessidade de reequilibrar o que estiver em desequilíbrio, seja através da democratização dos seus processos, seja por intermédio e força da política em seu sentido *stricto*, ou ainda, da *polis*, do Estado, da instituição e dos indivíduos.

É nesse contexto, de correção de rumo e de reequilíbrio, que entram as políticas neoliberais e que, nesta tese, são metaforizadas às receitas de bolo, tendo em vista as suas fórmulas matemáticas para o atingimento da eficiência e a não percepção de variáveis fundamentais que cercam esse tipo de política. É nesse sentido que deixamos uma crítica a esse fenômeno que o Brasil viveu até 2001, fim do Governo de FHC, em que não se percebia que uma “receita” mal administrada geraria um produto com muitos defeitos: (i) aumento demasiado do desemprego ou uma diminuição dos salários, (ii)

aumento da dependência do capital externo e, por último, (iii) os ricos tornarem-se mais ricos e os pobres mais pobres. Foi nesse ínterim que surgiu, na educação mundial, a política do quase-mercado e, no Brasil, a tentativa de regulação interna com a privatização dos bens estatais. A partir daí, não se tinha mais os alunos como discentes e sim mercadorias, que precisam ser comercializadas para uma melhor eficiência do país, de forma a suprir o mercado com a mão de obra necessária. Não se formava para vida, formava-se para satisfazer o interesse do empresariado.

Não se pretende aqui formular hipóteses dos últimos governos presenciais vigentes no país, comparando A e B, nem tão pouco levantar bandeira em defesa de um partido ou outro, mas sim apontar para o que consideramos mais viável do ponto de vista educacional brasileiro e, definitivamente, uma política educativa, apoiada por organismos internacionais, de interesse eminentemente econômico, no nosso modo de pensar, não trilha esse caminho.

Nessa conjuntura, o Brasil, após um período de estatizações, passou a reformar seus documentos que regulamentam a educação, nomeadamente a LDB (1996), que rege a base da educação nacional em todos os seus níveis, e o PNE (2001/2014), responsável por traçar as metas que devem ser alcançadas para a melhoria do desenvolvimento da educação do país. Assim, apesar das reformas, atualmente, entrarem no campo legislativo, ainda assim, sofrem influência dos organismos internacionais, especialmente da OCDE (ESTRELA; TEODORO, 2008), muito embora, o processo de Copenhaga tenha promovido um compartilhamento da educação profissional face a realidade europeia. A partir desse ponto, percebe-se, na análise dos resultados dos inquéritos colhidos e da Lei nº 11.892/2008, que a inovação educacional trazida pelos Institutos Federais possuem características em comum com os sistemas educacionais de países como a França e a Alemanha, apesar desta Lei não atender, em sua plenitude, à realidade do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, pode-se afirmar que tal inovação proposta, pela citada Lei, se aproxima de uma cópia do que vem sendo aplicado face a realidade europeia, passando apenas por adaptações de acordo com a conveniência educacional de pessoas e estruturas.

Assim, tratando-se do caso em estudo e a partir das alterações da LDB, com a inserção da educação profissionalizante e do PNE, aprovado em 2014, que traz como meta para os próximos 10 anos a triplicação das matrículas do ensino público, a continuidade da expansão, aqui estudada, parece ser uma consequência natural. Dessa forma, espera-se verdadeiramente que aconteça, a partir

de agora, um reequilíbrio de tais instituições, a começar pela oferta de cursos condizentes com a necessidade brasileira e não pelo que sugerem os organismos e/ou acordos internacionais.

Após tratar da conveniência governamental, a partir da criação dos Institutos Federais, fato que se deu de forma inovadora, é preciso ser explicitado o tamanho do investimento para a implementação deste processo de expansão, evento nunca antes ocorrido na história do Brasil e que, em nove anos, teve o número de *campus* aumentado de 140 para praticamente 600 unidades. Em relação ao RN, essa expansão também ocorreu de forma significativa, pois teve um aumento de 700%, sendo a 2ª maior do Brasil, quando comparado a outras capitais que já possuíam *campi* desde 1909, ano de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 19 capitais brasileiras, pelo Presidente Nilo Peçanha.

A fim de compreender quais os fatores que levaram um Estado a destacar-se mais que outro, efetuamos várias análises a partir de novas variáveis, como, por exemplo, uma distribuição por cada Estado de acordo com a população, densidade demográfica, renda familiar, número de escolas para cada 50 mil habitantes, PIB, IDHM da educação, PISA e Ideb. Assim, reordenamos tais variáveis para que se pudesse concluir dentro do contexto do território brasileiro. Dessa forma, as conclusões obtidas foram as seguintes: (i) quanto ao filtro por população verificou-se uma tendência de que os estados de menor população tenham sido mais bem atendidos, exceto os casos de Alagoas, Mato Grosso, Sergipe, Tocantins e Roraima; (ii) para a densidade demográfica confirmou-se também a direta proporcionalidade com o crescimento quantitativo dos *campi*, exceto nos casos de Goiás, Pará, Amazonas e, novamente, Tocantins, Mato Grosso, e Roraima; (iii) para a renda familiar, percebeu-se que quanto menor a renda maior o crescimento do número de *campus*, exceto para Bahia e, novamente, aparecendo Sergipe, Amazonas, Pará e Alagoas; (iv) quanto à meta de uma escola por 50 mil habitantes alcançada na maioria dos Estados, fogem à regra Espírito Santo e, mais uma vez, Roraima, Tocantins, Alagoas e Sergipe; (v) para o PIB, os mais pobres foram os mais beneficiados, exceto Alagoas, Sergipe, Tocantins e Roraima; (vi) quanto ao IDHM, os que estão abaixo da média nacional foram mais beneficiados, exceto Pernambuco e, mais uma vez, Sergipe, Pará, Bahia e Amazonas; (vii) quanto ao PISA, chama-se atenção para baixo índice de Pernambuco, Sergipe, Pará, Bahia, Tocantins, Alagoas e Goiás que, de acordo com o *ranking* da expansão, elaborado nesta pesquisa, ficaram entre os 20 últimos; e, por fim, (viii) o Ideb, que ao se analisar apenas os Estados que tiveram um índice menor que a média nacional, observou-se que Sergipe, Pará, Bahia e

Amazonas, além de possuírem um dos menores Ideb's, apresentaram, também, baixos índices de expansão.

Ao fazer um reordenamento [Estado (nº de ocorrências)] apenas com os Estados que fugiram à regra e que se encontram citados no parágrafo anterior, percebe-se que (em ordem crescente) Espírito Santo (1), Goiás, Mato Grosso e Pernambuco (2), Bahia (3), Roraima e Amazonas (4), Pará, Tocantins e Alagoas (5) e Sergipe (7) apesar de possuírem baixo índice, de acordo com as variáveis elencadas, não foram contemplados com tantas unidades e, conseqüente, menos alterações tiveram em sua dinâmica organizacional. Depreende-se então, que há aqui uma tendência que aponta para uma menor democratização no Ensino Médio, uma vez que tais Estados apresentam um baixo número de *campus*, contrariamente ao que propõe a maioria das variáveis analisadas, como, por exemplo: o Ideb, o PISA, o PIB e o número de escolas por habitantes. Era de se esperar que estes Estados tivessem um maior incentivo no processo de expansão, o que na prática não tem ocorrido.

Diante disso, chamamos especial atenção para os seis últimos Estados, apresentados anteriormente, que fugiram a regra da expansão em 50% ou mais das variáveis, sendo quatro da região norte e dois da região nordeste. A nossa conclusão é que, dada a dimensão continental do Brasil e as especificidades de cada região, não é possível atender todos os requisitos unanimemente, basta olhar para um Estado como o Amazonas e Sergipe que estão em polos antagônicos quanto a área geográfica, o primeiro sendo maior que a França, Alemanha e Inglaterra juntos e o segundo, o menor do Brasil. Somando-se a isso, há de se destacar a necessidade de haver uma ponderação em algumas variáveis levantadas, tendo em vista que, por exemplo, para um Estado como o Amazonas, que possui uma imensa área verde e não habitada, apenas a variável densidade demográfica não seja suficiente para justificar a sua expansão. Dessa forma, o levantamento acima não inclui essas variáveis secundárias. Trata-se de uma primeira análise, em um contexto global, levando-se em consideração uma igualdade de condições para todos, apesar de sabermos não ser plenamente exequível, pelos fatos acima expostos.

De todos os Estados analisados, chama-se atenção para Sergipe e Alagoas, os dois menores do Brasil. Além disso, eles estão no litoral e já possuíam alguns *campi* antes da expansão, respectivamente, três e quatro unidades. Imagina-se que, por isso, não tenham sido tão beneficiados,

muito embora existam outras variáveis que dão indicativos da sua necessidade. Acredita-se que, nesses casos, haja um outro fator que gere influências sobre a expansão: a política partidária.

Ainda sobre a expansão e a visão que os alunos têm sobre este processo, utilizamos a análise fatorial para correlacionar as variáveis da estrutura organizacional do IFRN com o processo de expansão e, com isso, perceber a significância existente entre elas. Após a aplicação do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ratificamos a utilização deste procedimento para a validação da aplicação da análise fatorial, visto que encontramos um grau de satisfação próximo do ótimo. Com isso, a partir das três primeiras componentes, com 53% de explicação dos dados, foi possível produzir a matriz de componentes rotativa, utilizando o método “varimax”, de onde retiramos as categorias “Expandir para democratizar”, “Democratizar com responsabilidade” e “Democratização como política de equidade”. Depreende-se assim, que para os ex-alunos, a expansão realizada com responsabilidade pode democratizar o acesso a educação e, conseqüentemente, contribuir para o aumento do progresso do Estado.

Ao concluir esse ponto, que trata de algumas influências internas (gestores, docentes, técnicos e alunos) em uma organização, pode-se dizer que estes elementos, associados aos externos (Banco Mundial, FMI, OCDE, ONU, política partidária), contribuem para a sua dinamicidade, além de se juntar, por sua vez, a tensão da “não dicotomia” de Mintzberg (1982). Com isso, há uma melhor adaptação à realidade, o que vem a favorecer a compreensão e interpretação da instituição de uma forma mais ampla. De forma sintética, o que acontece é a saída do mundo 2D e a imersão em uma nova realidade, de acordo com uma visão 3D, como aqui passamos a chamar, muito mais ampla, nítida e que permite uma melhor visualização dos pormenores institucionais.

É nesse sentido, de um hibridismo dinâmico, que se forma o IFRN. Afirmamos isso em virtude da dificuldade que, assim como Silva (2008), tivemos em sistematizar alguns modelos (Racional Burocrático, Político, Ambíguo, Anárquico, Sistema Social e Cultural), perspectivas (Hiperburocrático) e modos de funcionamentos (Díptico) da organização aqui discutidos. Porém, com o andamento da pesquisa, foi possível a construção de um esboço teórico de análise a percepção da presença, de forma mais significativa, dos modelos Racional Burocrático, Político e Ambíguo, apesar de não excluirmos totalmente a existência de outras possibilidades teóricas de análise para se estudar o IFRN. Em um segundo momento, de acordo com a dedução da representação dos alunos, a partir da

formulação de algumas questões e aplicação do inquérito, encontramos indícios mais presentes, para estes atores, dos modelos Sistema Social, Cultural e, igualmente ao nosso quadro teórico, ao Racional Burocrático.

Para ratificar o que nós defendemos anteriormente, isto é, para uma melhor compreensão da instituição torna-se necessário ampliar os horizontes de análises com a implantação de uma visão 3D, numa tentativa de ampliação de uma análise diferenciada e inversa à tradicional, em que, ao se partir do ponto de vista dos alunos, se pode fazer um cruzamento com os outros atores institucionais, nomeadamente gestores e professores.

Nesse contexto, ao fazer a avaliação global do IFRN, sob o ponto de vista dos alunos, utilizamos mais uma análise fatorial para perceber a significância de variáveis que tratam da estrutura da instituição (sala de aula, higiene, bibliotecas e laboratórios), da qualidade do atendimento e dos cursos, da oportunidade de estágios, do desempenho dos servidores e da relação com os alunos. Em seguida, associamos a organização a uma caixa preta e categorizamos as variáveis da seguinte forma: “Eficiência administrativa”, “*Inputs e Outputs*”, “Organização estrutural” e “Oportunização do conhecimento”, de acordo com a matriz de componente rotativa. Assim, a partir de uma entrada “X” é produzido uma saída “Y”, em que esta última tem seu objetivo relacionado às oportunidades e a qualidade educacional. Como *feedback*, este sistema está embasado na identidade, no orgulho e na motivação, por isso, encontramos indícios de que estes elementos tenham influência sobre o início do sistema, a eficiência administrativa e, conseqüentemente, sobre as demais etapas.

Foi nessa concepção que iniciamos nossa jornada metodológica e epistemológica, a fim de resgatar as representações organizacionais de diversos atores do IFRN, nos quais, todos possuem sua respectiva importância, de modo a produzir, ao fim deste trabalho, contribuições para que a instituição passe a se conhecer melhor. Dessa forma, durante o andamento desta investigação, encontramos características que, enquanto servidores e espectadores do desenvolvimento da instituição, não tínhamos a capacidade de enxergar, como, por exemplo, os quatro tipos de lideranças existentes (do poder, das intenções, da experiência e a do êxito) e as dificuldades ocorridas na expansão, nas quais tiveram como pontos de maior destaque: o remanejamento, a identificação dos alunos com a instituição, a relação existente entre professores e alunos e a ausência de capacitação para os docentes.

Sobre este último ponto, é importante destacar que próximo ao fim do lapso temporal aqui estudado (2007-2013) teve início uma política de capacitação inédita na instituição que visa a formação e, conseqüente, ampliação do seu quadro de professores doutores. Essa ação está associada a um convênio entre o IFRN e esta Universidade (UMinho – Portugal) e, em três anos, tem como objetivo formar, aproximadamente, 100 doutores. Assim sendo, passamos a fazer parte desta formação que acaba por ser concomitante ao processo de expansão.

A partir destas características, oriundas da expansão, se desenrolaram uma série de outros problemas, dentre os quais, chamamos atenção para o diálogo incipiente que há entre o Ensino Médio e Superior, justamente o ponto que torna a instituição atípica do ponto de vista pedagógico e, por isso, a nossa tese é que, apesar de democratizar o acesso à educação, o IFRN não fideliza seus alunos para um nível superior, de acordo com a verticalização proposta até então. Isso se deve ao formato no qual a instituição foi criada, “em rede” e cuja topologia, nomenclatura proveniente da Tecnologia da Informação, nós caracterizamos como “em estrela”, sendo a Reitoria o concentrador que os *campi* utilizam para se comunicarem uns com os outros, apesar de, muitas vezes, apresentarem e/ou desenvolverem sinais de formação de ilhas.

Essa configuração da topologia em estrela torna-se preocupante, levando em consideração que, diferentemente da aplicabilidade significativa que ela exerce no campo da informática, nessa perspectiva organizacional mostra-se contrária e problemática, se partirmos do pressuposto pela qual ela foi criada, tendo em vista os princípios da eficiência e da eficácia. É importante destacar que, na concepção tecnicista do conceito de redes (topologia estrela), a eliminação ou deficiência de um *campus* (nó) não interfere no funcionamento dos demais, o que, de acordo com a idealização proposta, não deveria ocorrer. Se a intenção é promover a cooperação entre estas escolas, onde elas estariam nutrindo-se mutuamente, o melhor conceito seria o de que a topologia da rede do IFRN é “*mesh*” ou “malha”. Dessa forma, todos os nós estariam melhores conectados uns aos outros, o que favoreceria uma eficiente manutenção, além de facilidade e implantação de novos nós, o que os tornariam mais tolerantes a eventuais falhas. A conexão que isso possibilita com os modelos organizacionais está relacionada ao fato de que a racionalidade burocrática, unida a uma interação dos sistemas sociais, poderia contribuir para um desenvolvimento cultural baseado no contexto em que cada *campus* se encontra instalado.

É nesse contexto, de desestabilização da instituição, que percebemos três pontos negativos: a indiferença, a segregação e a imaturidade. Tal percepção não pode ser considerada como única definidora da instituição, muito pelo contrário, visto que podemos destacar como pontos positivos a interiorização e a união familiar, promovidas a partir da expansão e da formação completa do indivíduo, juntamente ao seu orgulho, cujas raízes encontram-se há uma centena de anos atrás, nas Escolas de Aprendizes e Artífices. Então, para que se compreenda o dilema proposto no desenvolvimento desta tese, “mais e melhores escolas”, parece ser necessário que haja uma atenção aos pontos destacados inicialmente, como, por exemplo, a questão da oferta dos cursos, a rotatividade dos servidores, dentre outros, sob pena da formação completa e do orgulho serem deixados de lado pelo processo de expansão.

O que se depreende disso é que, se nenhuma ação inovadora for tomada, a fim de mudar o quadro em que se encontra a instituição, a mesma permanecerá em um círculo vicioso constituído por: (a) expansão, (b) nova institucionalidade, (c) incertezas, (d) imaturidade, (e) oportunidade e (f) interesses difusos. Dessa forma, os conflitos, apesar de intrínsecos a qualquer organização, continuarão a ser determinantes para a definição de um quadro ambíguo da organização.

Ao fazer um balanço de prioridades sobre a escolha do IFRN, a partir do ponto de vista dos alunos, há de se perceber nos discursos (inclusive dos gestores) um peso muito significativo do orgulho de fazer parte da instituição, bem como a sua qualidade de ensino e estruturas. Por outro lado, percebe-se que a não fidelização dos alunos, no que diz respeito a permanência na instituição no momento da transição do Ensino Médio para o Superior, está diretamente ligada à desarticulação e descontextualização da oferta de cursos. Depreende-se então, que os alunos têm orgulho de cursar o Ensino Médio na instituição, porém o Ensino Superior ainda não desperta, nos mesmos, tal identificação.

De uma forma global, essa jornada fez-nos perceber a imaturidade da instituição, do ponto de vista da implantação de políticas e estratégias que favoreçam a permanência do aluno em seus mais variados níveis e modalidades de ensino. Isso deve-se pela jovialidade de sua criação, apenas sete anos, bem como dos seus novos servidores que, na maioria dos casos, por não terem qualquer identificação com o passado da mesma, veem nela um “guarda-chuva” temporário, não se

preocupando em fundar alicerces sólidos e seguros que possam erguer essa “casa”, a fim de sustentá-la na presença de alguma tempestade.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, p. 33-48, 2001a.

_____. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). 1998. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educ. Soc.**, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001b.

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel. **A escola em Portugal**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

AMADO, João. A técnica de análise de conteúdo. **Revista Referência**, v. 5, p. 53-63, 2000.

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. **Sociologia, Problemas e práticas**, n. 47, p. 125-143, 2005.

_____. **Políticas Educativas Nacionais e Globalização**. Novas Instituições e Processos Educativos. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

ARAÚJO, Helena Costa. Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 5, p. 161-174, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Arimá Viana. **Mapeando a qualidade de vida em Natal**. Natal: Secretaria Municipal de Planeamento e Gestão Estratégica. 2003.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, Feb. 2003.

ARTEXES, Carlos. Mais alunos na sala de aula – MEC amplia investimentos para melhorar qualidade do ensino médio. In: **IPEA – Desafios do desenvolvimento**, ano 6, edição 49 (entrevista concedida a Gilson Luiz Euzébio). Brasília. 06 abri. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1539:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 15 set. 2015.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa**. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial. Lisboa: Edições ASA, 2000.

B

BACHARACH, Samuel B.; LAWLER, Edward J. **Power and politics in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARROSO, João. Defender, debater, promover a escola pública: consequências para o ensino da Matemática. **Associação Nacional de Professores de Matemática**. Lisboa: 2004a.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

_____. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Revista Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 63-92, 2003.

_____. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 39, n. 1, p. 19-28, 2004b.

BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel; FONTOURA, Madalena; AFONSO, Natércio. As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. **Revista Ciências da Educação**, v.4, p. 05-20, 2007.

BECHER, Tony. Principles and Politics: an Interpretative Framework for University Management. In: A. Westoby (Ed.). **Culture and Power in Educational Organizations**. Philadelphia: Open University Press, p. 317-327, 1988.

BEETHAM, David; **A burocracia**. Tradução Maria Fernanda Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Estampa, 1988.

BEZERRA, Fátima. **Fátima participa de debate para definição dos cursos para o IFRN de Parelhas e Lajes**. Disponível em: <<http://portal.fatimabezerra.com.br/noticias/4554/ftima-participa-de-debate-sobre-definio-dos-cursos-para-ifrn-de-parelhas-e-lajes#.VZfnGPIViko>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**, San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1984.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL. **Concepção e Diretrizes**: instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/200966171437915ifs_livreto.pdf> Acesso em: 04 maio 2014.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996. Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1996a.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004a.

_____. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 2004b.

_____. Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2004c.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos Estados. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909.

_____. Decreto nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2011.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012a.

_____. Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2012b.

BRASIL. Decreto nº 8.166, de 23 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 2013.

_____. Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014. Regulamento o Programa Bolsa Família e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 maio 2014a.

_____. Decreto nº 8.381, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2014b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contas Regionais do Brasil - 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014c. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2012/default_xls_2002_2012.shtm>. Acesso em: 01 Jul. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE estados@**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 25 jun. 2015b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2012**. Tabelas completas. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2012/default_xls.shtm>. Acesso em: 25 jun. 2015c.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação População**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 25 Jun. 2015d.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 1937b.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 1959.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 1998.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei nº 11.498, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.709, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2008b

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008c.

_____. Lei nº 11.944, de 28 de maio de 2009. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de fevereiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009.

_____. Lei nº 12.255, de 15 de junho de 2010. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de janeiro de 2010, estabelece diretrizes para a política de valorização do salário mínimo entre 2012 e 2023 e revoga a Lei nº 11.944, de 28 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2010.

_____. Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o valor do salário mínimo em 2011 e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 out. 2012c.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014d.

_____. Linha do tempo. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2015e.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Preliminar de Curso – CPC**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>>. Acesso em: 22 jul. 2015f.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Editais do ENEM – 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015g.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística do Ideb 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 01 Jul. 2015h.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores>>. Acesso em: 22 jul. 2015i.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **InepData**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>. Acesso em: 07 Jun. 2015j.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015k.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 jun. 2015l.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Terce – Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/terce>>. Acesso em: 23 jul. 2015m.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 07 jun. 2015n.

_____. Ministério da Educação. **Investimento**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=19253:orcamento-da-educacao-cresceu-2057-em-uma-decada-afirma-ministro>>. Acesso em: 22 Dez. 2015o.

_____. Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 14 abr. 2014f.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 07 Jun. 2014g.

_____. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – FASE II**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015p.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012d.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 696, de 22 de novembro de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelos concluintes do ensino médio. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/103339>>. Acesso em: 20 set. 2015q.

BRASIL, **Ranking do IDH dos Estados**. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, Brasília: PNUD, 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara de reforma do Estado, 1995.

BROWN, Daniel J. **Decentralization and school-based management**. Londres: The Falmer Press, 1990.

BUSH, Tony. **Theories of educational leadership and management**, 3. ed. Londres: Sage Publications, 2003.

C

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique (2010). Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do cefet-rn. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

CAMPELLO, Tereza. **Plano Brasil sem miséria**. Apresentação da Ministra com base nos dados do PNAD – Trajetória da extrema pobreza. Site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/acao_informacao/institucional/gabinete-da-ministra/apresentacoes/201411_Camara%20dos%20Deputados%20nov14.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2015.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação. PROST, A. et al. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 141-151, 2002.

_____. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004.

CANDOTTI, Ennio. Educação e Movimentos Sociais na Coréia do Sul. In: GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Coréia: visões brasileiras**. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, Fundação Alexandre de Gusmão, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do estado. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**, v. 6, p. 15-20, 1998.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klaus Brandini. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.

CATTELL, Raymond B. The scree test for the number of factors. **Multivariate behavioral research**, v. 1, n. 2, p. 245-276, 1966.

CHIZZOTTI, Antônio. **As origens da instrução pública no Brasil**: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G. **Leadership and Ambiguity**: The American College President. New York: McGraw-Hill Book Company. 1974.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative science quarterly**, v. 17, n.1, p. 1-25, 1972.

COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. **Tempo Social**, v. 11, n. 2, p. 183-197, 2000.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, v. 2, p. 75-123, 1996.

CORREIA, José Alberto. **Sociologia da educação tecnológica**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Edições ASA, 1996.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista portuguesa de educação**. Universidade do Minho, v. 15, n. 1. p. 221-243, 2002.

CROZIER, Michel. **Le phénomène bureaucratique**: essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel. Paris: Éditions du Seuil, 1963.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. São Paulo: Moderna, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000.

D

DALE, R.. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 11, Jul. 2008. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/565/462>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 133-169, 2001.

_____. Specifying globalization effects on national policy. **The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics**, v. 14, n. 1, p. 48, 2007.

DA HORA, Carlos Eduardo Pereira; MEDEIROS, Fernando Antônio Carneiro de (Orgs). **Anuário de Natal**. Natal: SEMURB, 2014.

DE ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; AMBONI, Nerio. **TGA - Teoria Geral da Administração**: das origens às perspectivas contemporâneas. São Paulo: Ed. Campus Elsevier, 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior**. 1999. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11088>>. Acesso em: 28 maio 2015.

DECLARAÇÃO DE COPENHAGA. Copenhaga. 2012. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:ef0018>>. Acesso em: 28 maio 2015.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. **Estrutura e funcionamento da educação básica**, 1998a.

_____. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica** – leituras. São Paulo: Pioneiras, p.1-5, 1998b.

DGEEC. Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. **Educação em Números 2014**. Disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/96>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial. p. 921-946, out. 2007.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 88, p. 153-179, 2010.

E

EBC SERVIÇOS. Presidenta Dilma fala sobre a expansão da Rede Federal de educação em seu estado. In: **Café com o Presidente**. Disponível em: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensino-superior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros>>. Acesso em: 03 Jul. 2015.

ELLSTRÖM, Per-Erik. **Four faces of educational organizations**. Higher Education. v. 12, n. 2, p. 231-241, 1983.

_____. Rationality, Anarchy, and the Planning of change. In: Educational Organizations. **Linköping Studies in Education**, n. 22, 1984.

ESTEVAO, Carlos Alberto Vilar. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional**. 1998.

ESTLER, Suzanne. Decision making. **Handbook of research on educational administration**, p. 305-319, 1988.

ESTRELA, Elsa; TEODORO, António. As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. **Revista Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, 2008.

EURYDICE. **Countries**. Description of national education systems. Disponível em: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>>. Acesso em: 10 Jul. 2015a.

_____. **Organização do Ensino Particular**. França. Disponível em: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Organisation_of_Private_Education#Under_contract_private_education>. Acesso em: 10 Jul. 2015b.

_____. **Sistemas e Políticas Educativas de 36 países Europeus**. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/Information%20brochure/Eurydice_brochure_2013_PT.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2015c.

EUROPEIA, União. **Os países da União Europeia**. Disponível em: <http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm>. Acesso em: 09 Jul. 2015.

F

FAUNDEZ, Antônio. **Educação, desenvolvimento e cultura**, São Paulo: Cortez, 1994.

FAYOL, Henri. **Administração geral e industrial**. São Paulo: Atlas, 1960.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, Manuel. **Agrupamentos de escolas: Indução política e participação**. Coimbra: Almedina, 2005.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 5-16, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

G

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2003.

GASPARINI, Carlos Eduardo; RAMOS, Francisco de S. Efetividade e eficiência no ensino médio brasileiro. **Economia aplicada**, v. 7, n. 2, p. 389-411, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. Ideologia e trabalho do Estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOMES, Candido Alberto da Costa. **Tendências da educação e formação profissional no Hemisfério Norte**. Brasília: Série Estudos Educacionais, n. 4. 2008.

GREEN, Andy. **Education, Globalization and the Nation State**. Londres: Institute of Education, 1996.

GRIFFITHS, Daniel. The case for theoretical pluralism. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 25, n. 4, p. 371-380, 1997.

GRIFFITHS, Daniel E.; HART, Ann Weaver; BLAIR, Billie Goode. Still another approach to administration: Chaos theory. **Educational Administration Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 430-451, 1991.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Um outro espírito, um outro capitalismo**. O papel da economia antiga na tipologia do capitalismo em Max Weber. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K; Lincoln, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, p. 105-117, 1994

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde a origem aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

H

HALL, Richard H. O conceito de Burocracia. Uma Contribuição Empírica. In: Edmundo Campus (org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. p. 29-47, 1971.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 10 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell. 1996.

I

IPRI. **As 15 maiores economias do mundo (em PIB e PIB-PPP)**. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/images/analise-pesquisa/tabelas/top15pib_ppp.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

J

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'Etat en action**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 5-27, 2005.

K

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. Cortez, 1997.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educ. Soc**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

L

LALANDE, André. **Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie**, Paris: P.U.F., 1960.

LAWRENCE, Paul R.; LORSCH, Jay W. **Organization and environment**: managing differentiation and integration (Harvard Business School Classics). 1986. |

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: R. S. Woodworth Editor, 1932.

LIMA, Daniel. A relação entre renda familiar e a nota na redação do ENEM. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://infograficos.oglobo.globo.com/educacao/a-relacao-entre-renda-familiar-e-nota-na-redacao-do-enem.html>>. Acesso em 27 Nov. 2015.

LIMA, Licínio Carlos. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 1992.

_____. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições de finanças. In: **Jornal da FENPROF**, n. 24 (entrevista concedida a José Paulo Oliveira), 2010.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; JÚNIOR, João dos Reis Silva (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012b.

_____. **Formação e aprendizagem ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gestão das escolas secundárias**: a participação dos alunos. Lisboa: Livros horizontes, 1988.

_____. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 43-59, 1997.

_____. Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. In: L. Lima. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 577-604, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LUTZ, Frank W. Tightening up loose coupling in organizations of higher education. **Administrative Science Quarterly**, p. 653-669, 1982.

M

MARCH, James G. Analytical Skills and the University Training of Educational Administrators. In: BUSH, Tony *et al.* (ed.). **Approaches to School Management**. London: Harper & Row, p. 437-456, 1980.

MARTIN, Joanne. **Cultures in organizations**: Three perspectives. New York: Oxford University Press, 1992.

MARTINS, Humberto Falcão. **Reforma do Estado na era FHC**: diversidade ou fragmentação da agenda de políticas de gestão pública. Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, 2007.

MARTINS, Susana da Cruz. **Escolas e Estudantes da Europa**. Estruturas, recursos e políticas de educação. Lisboa: Mundos sociais, 2012.

MARX, Karl. **The poverty of philosophy**. Chicago: Digireads.com Publishing, 1956.

MEIRELES, Elizângela Cabral de. Da escola de aprendizes artífices ao centro federal de educação tecnológica; uma análise econômica In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes UNED (Unidade de Ensino Descentralizada). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/uned-unidade-de-ensino-descentralizada>>. Acesso em: 21 de dez. 2015.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, v. 98, 1998.

MERLE, Pierre. **L'école française, démocratique ou élitiste?** Disponível em: <http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150908_merle.pdf>. Acesso em: 19 Dez. 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Theoria: **estudios sobre sociedad, naturaleza y desarrollo**, n. 15, p. 10, 2007.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. The Structure of Educational Organizations. In: John W. Meyer & W. Richard Scott. **Organizational Environments: Ritual and Rationality**. Newbury Park: Sage Publications, p. 71-97 (ed. Orig. 1978). 1992.

MEYERSON, Debra; MARTIN, Joanne. Cultural change: an integration of three different views. **Journal of management studies**, v. 24, n. 6, p. 623-647, 1987.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. Curitiba: Editora UFPR, **Educar**, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTZBERG, Henry. **Structure et dynamique des organisations**. Paris: Les Éditions d'Organisation. 1982.

_____. **The structuring of organizations**: A synthesis of the research. New Jersey: Prentice-Hall, 1979.

MINTZBERG, Henry; BEHAR, Jean-Michel; TREMBLAY, Nathalie. **Le Management**: voyage au centre des organisations. Paris: Les Éd. d'Organisation, 1990.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MAROY, Christian. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?. **Sociologie et sociétés**, v. 40, n. 1, p. 181-201, 2008.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MOSCOVICI, Fela. Laboratório de sensibilidade - uma inovação no treinamento de líderes. **Revista de Administração Pública**, v. 4, n. 1, p. 101-134, 1970.

MUNDIAL, Banco. **Brasil: aspectos gerais**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#1>>. Acesso em: 26 Nov. 2015a.

MUNDIAL, Banco. **"World Development Indicators 2013"**. Washington, DC: Banco Mundial. Despesa da educação pública (em % do PIB). Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/content/expenditure-education-public-gdp>>. Acesso em: 20 Jul. 2015b.

N

NATAL. Prefeitura Municipal de Natal. **Natal em dados 2009**. Natal: SEMURB, 2009.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. Rio de Janeiro: Ed. Consultor, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

NÓVOA, António. **História da Educação**. Provas de Agregação Não Publicadas. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

_____. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 13-34, 1995.

O

OCDE. How does BRASIL compare? **OCDE Employment Outlook 2014**. Setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/EMO-BRA-EN.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2015a.

_____. How does FRANCE compare? **Employment Outlook 2015**. Julho de 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/france/Employment-Outlook-France-EN.pdf>>. Acesso em: 11 Jul. 2015b.

_____. How does GERMANY compare? **Employment Outlook 2015**. Julho de 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/germany/Employment-Outlook-Germany-EN.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2015c.

_____. How does PORTUGAL compare? **Employment Outlook 2015**. Julho de 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/portugal/Employment-Outlook-Portugal-EN.pdf>>. Acesso em: 17 Jul. 2015d.

OCDE. How does the UNITED KINGDOM compare? **OCDE Health Statistics 2015**. Julho de 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/unitedkingdom/Employment-Outlook-UnitedKingdom-EN.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2015e.

_____. **Education Policy Outlook UNITED KINGDOM**. Janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/UKM_profile_final%20draft_EN.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2015f.

_____. **Income inequality data update and policies impacting income distribution**: United Kingdom. Fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/unitedkingdom/OECD-Income-Inequality-UK.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2015g.

_____. **Nível de ensino**. Disponível em: <<https://data.oecd.org/education.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2015h.

OFFICE, Cabinet. **2010 to 2015 government policy**: young people. Última atualização em 8 de maio de 2015 [online]. 2015. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-young-people/2010-to-2015-government-policy-young-people>>. Acesso em: 16 Jul. 2015.

OLIVEIRA, André Luiz Ferreira de. **Evasão na Ead** – um estudo de caso no curso de segurança do trabalho no campus São Gonçalo do Amarante – RN. In: José A. Palhares & Almerindo J. Afonso (Orgs.), O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias. Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação, Vol. III. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educ. Soc.**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

_____. A educação para além do capital. **Revista Educ. Soc.**, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, 2006.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

ORTON, J. Douglas; WEICK, Karl E. Loosely coupled systems: A reconceptualization. **Academy of management review**, v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.

P

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIR, Claude. A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. In: **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Organizador Jacques Delors. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

PANDOLFI, Dulce. Apresentação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, p. 101-120, 1999.

PARSONS, Talcott. An Outline of the Social System. In: Talcott Parsons, Edward Shils, Kaspar D. Naegele e Jesse R. Pitts (orgs.), **Theories of Society**: Foundations of Modern Sociological Theory, 30-79. (2.^a ed., em um volume) Nova York: The Free Press, 1965 [1961].

PEGADO, Érika Araújo da Cunha. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a escola de aprendizes e artífices até o cefet-rn. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, César Bernardo dos Santos. **Ciberadministração educacional e identidade docente**: dinâmicas de poder e lógicas de sobrevivência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde humanas e sociais. São Paulo: Edusp, 1999.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais**: a complementaridade do SPSS, 6. Ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

PICANÇO, Iracy Silva. Gênese do ensino técnico industrial no Brasil. **Relatos de pesquisa**. INEP, n. 33, 1995.

PISA. **Relatório Nacional PISA 2012**. Resultados brasileiros [online]. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2015.

PNAD. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. **Tabelas por Unidade da Federação**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_tabelas_uf.shtml>. Acesso em: 01 Jul. 2015.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. *Ranking* IDHM Unidades da Federação 2010 [online]. 2010. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-UF-2010.aspx>>. Acesso em: 30 Jun. 2015.

PONTE, João Pedro da. **Estudos de caso em educação matemática**. 2006. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

PORDATA. **Base de Dados Portugal Contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.pordata.pt>>. Acesso em: 09 Jul. 2015.

Q

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. 1998. Disponível em: <<http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

R

RAMIREZ, Francisco; BOLI, John. La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. **Sociología de la Educación**. Barcelona: Ariel, p. 297-314, 1999.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Revista Edu. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista) In: **Administração Escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968.

_____. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. Planificação educacional (planejamento escolar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores Associados, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014)**. Plano Estadual de Educação (2015-2024). 2015.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil império. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

S

SAMPAIO, Marcus Vinícius Duarte. **Educação profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local de egressos no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SÁ, Virgínio. A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder. In: L. C. LIMA (Org.). **Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional**. Porto: ASA, p. 197-247, 2006.

_____. A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações educativas: Entre a aquiescência e a manipulação. **Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia**. Lisboa: 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, p. 40-86. 2004.

_____. **As tensões da modernidade**. Porto Alegre: 2002. Disponível em: <<http://www.antroposmoderno.com/textos/astensoes.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro; BOSI, Alfredo. Filosofia da educação brasileira. In: **Filosofia da educação brasileira**. Civilização Brasileira, 1985.

SCIENCES, Institute of Education. **Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)**. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/TIMSS/>>. Acesso: 23 de jul. 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Edu Soc.**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, Eugénio Adolfo Alves da. **O burocrático e o político na administração universitária.** Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

SOLTIS, Jonas F. **Reform or reformation.** In: S. B. Bacharach (Org.) Education Reform: marking sense of it all. Boston: Allyn and Bacon, p. 410-414. 1990.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes. 2000.

SOUZA, Cláudio Reynaldo Barbosa de. **O processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SUNGALIA, Helen. Organizations Alive: Have We at Last Found the Key to a Science of Educational Administration? **CCEA Studies in Educational Administration**, v. 52, p. 3-26, 1990.

T

TANENBAUM, Andrew. S. **Redes de Computadores**, 15. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.36, n. 84, 1961. não paginada.

TEODORO, António Neves Duarte. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.

TORRES, Leonor Lima. Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 2, p. 89-124, 2005a.

_____. **Cultura organizacional em contexto educativo**. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

_____. **Cultura Organizacional Escolar**: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa. Oeiras: Celta Editora. 1997.

_____. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, p. 435-451, 2005b.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, v. 30, n. 30, 2015.

_____. Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. **Sociologia da Educação – Revista Luso-Brasileira**, Ed. Especial, Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Braga: Húmus, 2014.

TUCKMAN, Bruce W. **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

TURNER, Colin. "Organizing Educational Institutions as Anarchies". In: Adam Westoby (ed.). **Culture and Power in Educational Organizations**. Milton Keynes, Open University Press, 79-83 (ed. Orig. 1977). 1988.

TYLER, William. **Organización escolar**: una perspectiva sociológica. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

U

UNESCO. **Countries**. Disponível em: <<http://en.unesco.org/countries>>. Acesso em: 10 Jul. 2015a.

_____. **Relatório de Monitoramento Global EPT 2015**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em 20 Jun. 2015b.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2015**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015c.

V

VIEIRA, Victor. Jovem sem 3º ano do ensino médio não pode usar ENEM como vestibular. **Estadão**. São Paulo. 18 maio 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,jovem-sem-3-ano-do-medio-nao-pode-usar-enem-como-vestibular,1689812>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

VINCENS, Jean. Dinâmica da educação e dos sistemas educativos. **Revista Europeia Cedefop**, n. 25, p. 9-26. 2000.

VON BERTALANFFY, Karl Ludwig. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.

W

WAGNER, Peter; GRASSET, Jean-Baptiste. **Liberté et discipline**: les deux crisis de la modernité. Paris: Editions Métailié, 1996.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Economía y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de cultura económica, 1964.

_____. **Ensaaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores (trad. Port.). 1979.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os fundamentos da organização burocrática: Uma construção do tipo ideal. In: **Sociologia da burocracia**, CAMPOS, Eduardo. (Org., int. e trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 15-28, 1978

_____. **Textos selecionados**: Max Weber, 10 Ed. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997

_____. **The theory of social and economic organization**. Nova York: Macmillan, 1964.

_____. The essentials of bureaucratic organization: An ideal-type construction. **Reader in bureaucracy**, v. 19, p. 19-21, 1952.

WEICK, Karl E. **Educational Organizations as Loosely Coupled System**. Administrative Science Quarterly, p.1-19. 1976.

_____. **Sources of order in underorganized systems**: Themes in recent organization theory. Beverly Hills: Sage, 1985.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil**: transição para um novo modelo? Porto Alegre: Indic. Econ. FEE, v. 39, n. 3, p. 97-110, _____ 2012. Disponível _____ em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2631/3062>>. Acesso em: 11 maio 2015.

Z

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 39-46, 2013.

FONTES DOCUMENTAIS

CEFETRN. Conselho Diretor. Resolução N° 02, de 12 de março de 2007. Aprova o relatório de Gestão 2006. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao/relatorio-2006.pdf/view>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Conselho Diretor. Resolução N° 06, de 26 de abril de 2006. Aprova o regulamento dos cursos superiores de tecnologia, 2006.

_____. Conselho Diretor. Resolução N° 28, de fevereiro de 2008. Aprova o relatório de Gestão 2007. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao/relatorio-2007.pdf/view>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (2004 a 2006).

IFRN. Colégio de Dirigentes. Deliberação N° 08, de 29 de outubro de 2012. Aprova a atualização do ordenamento de cargos e funções CDs e FGs da Estrutura Administrativa. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-de-dirigentes/deliberacoes/2012/deliberacao-no-08-2012/view>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Conselho Diretor. Ata de reunião ordinária 06/2005. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/atas/2005/ata-06-2005/view>>. Não paginado. Acesso em: 30 out. 2015.

IFRN. Conselho Diretor. Ata de reunião ordinária 06/2006. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/atas/2006/ata_de_junho_14_06_06.pdf/view>. Não paginado. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Conselho Diretor. Ata de reunião ordinária 04/2007. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/atas/2007/ata-04-2007>>. Não paginado. Acesso em: 30 out. 2015.

IFRN. Conselho Superior. Resolução N° 04, de 21 de março de 2014. Aprova o Relatório de Gestão do Exercício 2013. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-04-2014/view>>. Acesso em: 15 jun. 2015a.

_____. Acordo de metas 2010-2022. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/acordo-de-metas-e-compromissos-2010-2022/view>>. Não paginado. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 05, de 13 de março de 2015. Aprova o Relatório de Gestão de 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/2014-relatorio-de-gestao-1/view>>. Acesso em: 03 jul. 2015b.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 15, de 29 de outubro de 2010. Aprova o Regimento Geral. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/resolucao-no-15-2010/view>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 17, de 1 de julho de 2011. Aprova o Regimento Interno dos *campi*. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 29, de 31 de outubro de 2014. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018 do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-29-2014/view>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 38, de 21 de março de 2012. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-38-2012/view>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Conselho Superior. Resolução N° 66, de 31 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/066_Aprovar%20Ad%20Referendum%20o%20Estatuto%20do%20IFRN.pdf/view>. Acesso em: 23 abr. 2015.

IFRN. Pró-Reitoria de Ensino. Edital nº 10/2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec/proitec-2015/documentos-publicados/edital-10-2015-retificado-01>>. Acesso em: 27 set. 2015c.

_____. Relatório 2014 da Autoavaliação institucional. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/avaliacao/relatorios-avaliacao/Avaliacao_Institucional_2014%20-%20Relatorio.pdf/view>. Acesso em: 27 set. 2015d.

Portugal. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 115-A /98, de 4 de maio. 1998. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Questionário aos ex-alunos de Informática

Prezado(a) ex-aluno(a) do IFRN,

O meu nome é André Oliveira e estou realizando um doutorado em Organização e Administração Escolar, no âmbito do Protocolo de Cooperação do IFRN com a Universidade do Minho-Portugal. O tema da minha tese aborda a expansão do ensino técnico e superior no Rio Grande do Norte.

Nesse estudo, tem-se como público-alvo os alunos egressos das turmas de informática dos *campi* da primeira fase de expansão do IFRN (Ipangaçu, Natal-Zona Norte e Currais Novos) e os alunos do Campus Natal-Central, no período que compreende 2010 a 2013.

Dessa forma, venho convidá-lo(a) a responder e, assim, contribuir, com sua opinião, sobre assuntos que são tão pertinentes para a construção, desenvolvimento e avaliação do ensino no IFRN.

As informações coletadas serão usadas sob reserva de confidencialidade e, portanto, tratadas apenas no conjunto de dados obtidos.

Qualquer dúvida que surja no preenchimento do inquérito e sobre os objetivos da pesquisa, não hesite em contatar-me pelo seguinte endereço eletrônico: andre.oliveira@ifrn.edu.br.

Estando, desde já, imensamente grato pela atenção que este pedido venha a merecer, apresento meus sinceros agradecimentos.

André Luiz Ferreira de Oliveira
Professor do IFRN

Página 01 – Caracterização do aluno

01 – Em que ano você se formou?

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013

02 – Em Campus você estudou?

- Currais Novos
- IPangaçu
- Natal-Zona Norte
- Natal-Central

03 – Qual a sua idade?

04 – Sexo

- Masculino
- Feminino

05 – Estado Civil

- Solteiro (a)
- Casado(a) ou mora com um(a) companheiro (a)
- Divorciado (a)
- Outro:

06 – Você tem filhos? Se SIM, quantos?

- Não tenho filho(s)
- 1 filho
- 2 filhos
- 3 filhos
- 4 ou mais filhos

07 – Como você se considera?

- Branco (a)
- Preto (a)
- Pardo (a)
- Amarelo (a)
- Indígena
- Não declarado
- Outro:

08 – Sendo você da cor parda ou preta, você se considera negro?

Se não estiver nessa condição, passe a questão 09

- Sim
- Não

09 – Atualmente você trabalha?

- Não
- Sim, mas não é na área do curso
- Sim, na área do curso

10 – Qual a profissão que você exerce atualmente?

Descreva-a de forma mais completa possível. Caso não trabalhe passe a questão 11.

11 – Tendo por base que o salário mínimo (s/m) corresponde a R\$ 788,00, qual o rendimento mensal familiar?

- Até 1 s/m
- Entre 1 e 2 s/m
- Entre 2 e 3 s/m
- Entre 3 e 5 s/m
- Mais de 5 s/m

Página 02 – Órgãos e estrutura organizacional do IFRN**12 – Você participou, enquanto aluno, ou participa como egresso, em algum desses órgãos?**

- CONSUP (Conselho Superior)
- CONSEPEX (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão)
- Conselho Escolar
- Colegiado da Direção Acadêmica
- Colegiado de Curso
- Conselho de Classe
- Nenhum

13 – Quanto desses documentos institucionais você conheceu ou conhece?

	Não conheço	Conheço pouco	Conheço Bastante	Conheço muito
PPP – Projeto Político Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regimento Geral do IFRN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regimento Interno do Campus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPC – Projetos Pedagógicos de Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização Didática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 – Você participou de alguma reunião ou debate, dentro ou fora da escola, sobre o processo de expansão do IFRN?

- Sim
 Não

15 – Numa escala de 1 a 5, avalie quanto você se sentiu representado no processo de expansão do IFRN em relação a:

Participação nas reuniões onde o processo foi discutido

	1	2	3	4	5	
Nada representado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito representado

Definição da zona de expansão do IFRN

	1	2	3	4	5	
Nada representado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito representado

Definição do foco tecnológico (tipo de cursos) do Campus

	1	2	3	4	5	
Nada representado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito representado

Perspectiva de expansão futura. Criação de novos *campi* (escolas)

	1	2	3	4	5	
Nada representado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito representado

Articulação cultural, administrativa e científica entre *campi* (escolas)

	1	2	3	4	5	
Nada representado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito representado

16 – Quanto a estrutura organizacional do IFRN e ao processo de expansão, responda de acordo com uma escala de discordância-concordância.

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
A expansão foi um processo democrático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os gestores ligados ao processo de expansão fizeram um trabalho responsável e meritório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve recursos humanos e materiais em igualdade, entre todos os <i>campi</i> (escolas da primeira fase)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
No meu Campus existiam os melhores professores do IFRN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seria indiferente fazer o curso de informática no Campus Natal-Central ou em quaisquer <i>campi</i> (escolas) da primeira fase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expansão do IFRN afetou o prestígio da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expansão do IFRN fez parte das políticas de democratização do ensino público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi preferível o IFRN ter mais <i>campi</i> do que permanecer apenas com o Campus Natal-Central e Mossoró	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expansão do IFRN correspondeu aos interesses das comunidades locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expansão do IFRN ajudou a combater as evasões da instituições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expansão do IFRN foi um processo sustentado apenas nos interesses dos professores e da Reitoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 – Tendo em conta as seguintes imagens, caracterize o IFRN numa escala de 0 (Discordância total) à 10 (Concordância total)

O IFRN é uma instituição hierárquica que se caracteriza pelo controle e o cumprimento estrito das normas legais

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição que cumpre as normas legais, mas por vezes toma decisões que não se enquadram nessas normas

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição que toma as suas decisões após um processo negocial e após a satisfação dos interesses de cada grupo em particular

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição que funciona na base do diálogo, da participação coletiva e da tomada de decisão democrática

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição com uma identidade cultural que define a sua ação em função dos valores e da sua história

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição que legitima a sua ação tendo em conta as influências externas e a sua imagem social

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

O IFRN é uma instituição cuja missão é vaga e as suas ações nem sempre obedecem a uma política racionalmente definida

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordância total	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordância total

Página 03 – Atividades atuais

18 – Gostaria de ter estudado no Campus Natal-Central?

Apenas para os alunos que estudaram no *campi* Natal-Zona Norte, Ipangaçu e Currais Novos. Quem estudou no Natal-Central passe a questão 20.

- Sim
- Não

19 – Por que? Justifique

Apenas para os alunos que estudaram nos *campi* Natal-Zona Norte, Ipangaçu e Currais Novos.

20 – Você, atualmente, está fazendo curso superior?

- Sim
- Não (Passe para a questão 22)

21 – Se SIM, é no IFRN que está fazendo o curso superior?

- Sim, na mesma área que acabei o ensino técnico
- Sim, mas em outra área de atuação
- Não, estou estudando em outra instituição

22 – Se NÃO está estudando no IFRN, nos diga o(s) motivo(s) que o levou a não continuar na instituição.

- Não existia o curso superior que eu desejava fazer
- Sempre desejei estudar em uma Universidade
- Os cursos superiores de tecnologia não são bem aceitos no mercado de trabalho
- Porque pretendia proseguir com mestrado e doutorado na área, mas o IFRN não oferecia
- Outro:

23 – O IFRN é uma instituição que oferece, atualmente, não só o Ensino Médio mas também o Ensino Superior e a Pós-graduação. Como é que avalia esta situação?

	Muito negativo	Negativo	Indiferente	Positivo	Muito positivo
Existência dos 3 níveis de ensino no IFRN (Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24 – Indique quais os aspectos positivos relativamente ao fato de o IFRN ter, atualmente, os 3 níveis de ensino:

- Articulação curricular entre as três modalidades de ensino
- Acesso direto aos níveis superiores
- Aumento do prestígio social da instituição
- Ingressar no Ensino Médio e sair Pós-graduado
- Melhoria da qualidade das aulas
- Promoção da qualificação dos técnicos formados no IFRN
- Reforço do vínculo (identidade) do aluno à instituição
- Tornar a instituição mais forte do ponto de vista educativo
- Outro:

25 – Indique quais os aspectos negativos relativamente ao fato de o IFRN ter, atualmente, os 3 níveis de ensino:

- Torna a instituição mais complexa
- Perda da identidade do IFRN como instituição do ensino médio
- Pouca qualificação dos professores para a lecionação do nível superior
- Menor investimento da qualidade do ensino médio
- Falta de status dos cursos superiores ofertados pela instituição
- Degradação do ambiente de trabalho na instituição
- Dificuldade de um aluno do ensino médio acessar ao ensino superior
- Outro:

26 - Em seu entender, qual foi o aspecto mais positivo que a expansão do IFRN teve nas comunidades:

- Com a expansão do IFRN, as comunidades beneficiadas tiveram mais próximo de si um ensino médio e superior
- As comunidades ganharam com a formação de mão de obra qualificada
- A expansão do IFRN trouxe o interesse de novas empresas pela região
- A expansão do IFRN reforçou as parcerias com as prefeituras e as instituições dos municípios
- A expansão do IFRN permitiu o acesso a um ensino público gratuito e de qualidade
- Maior dinamismo cultural nas comunidades
- A expansão do IFRN criou mais emprego nas comunidades (servidores, fornecedores de serviços, etc.)
- Ajudou a desenvolver o comércio na comunidade
- A expansão do IFRN não foi positiva para a comunidade
- Outro:

Página 04 - Escolha do curso e da escola

27 – A escola que você frequentou antes de entrar no IFRN era:

- Pública
- Privada
- Outro:

28 – Concorda com o sistema de cotas?

- Sim
- Não

29 – Justifica sua resposta anterior

--

30 - De que forma você entrou no seu curso?

- Processo seletivo na lista geral
- Processo seletivo na lista de cotas
- Transferência voluntária
- Transferência ex-officio (garantida por Lei)
- Outro:

31 – Por que escolheu o IFRN?

Diga-nos quanto essas informações o influenciaram

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Por ser mais próxima de minha residência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque foi indicada por conhecidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ser gratuita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ter sido indicação dos meus pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ser uma escola que prepara bem os/as alunos/as para o ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por preparar para o desempenho de uma profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por a instituição dar garantias de emprego no fim do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ser uma escola com excelente imagem social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32 – Por que escolheu esse curso?

Diga-nos quanto essas informações o influenciaram

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Tinha algum conhecimento/curiosidade na área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitava maiores oportunidades de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pretendia exercer a profissão de técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pretendia prosseguir com estudos na área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Era reconhecido como um bom curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitia-me ingressar no curso superior que desejava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Página 5 – Avaliação global do IFRN

33 – Numa escala de 1 a 5, avalie a sua experiência no IFRN quanto:

Salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação, quadros...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Biblioteca (empréstimos, acesso, local, atendimento...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Laboratórios e oficinas (salubridade, atualização, quantidade e qualidade).

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Respeito aos direitos e deveres dos alunos

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Informações e participação da escola em eventos externos (feiras, exposições...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Eventos abertos à comunidade organizados pela escola

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Atendimento dos funcionários (presteza, atenção, cordialidade...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Atendimento da secretaria (rapidez, cordialidade, atenção...)

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Oferecimento de oportunidades de estágios

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Condições de segurança física dos alunos dentro da escola

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Coordenação do curso

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Acolhimento dos novos alunos

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Clima de Trabalho

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Relação dos alunos com os professores

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Desempenho global dos professores

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

 Qualidade global do curso de informática

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

34 – Avalie sua satisfação com o seu curso quanto a:

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito Satisfeito
Conhecimentos adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação para a vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo ensinado e sua relação com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualidade dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competência dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projetos interdisciplinares (desenvolvidos por diferentes disciplinas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecimento público do diploma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35 – Avaliação geral do curso

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
O curso atendeu ao que esperava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concluí meu curso de forma satisfeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O currículo do curso atendeu a demanda do mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar no IFRN foi uma garantia para o acesso ao mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36 – Favor deixar seus comentários ou sugestões aqui

APÊNDICE II
GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos de orientação
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que ela surge; - Valorizar a contribuição do entrevistado (a); - Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido; - Pedir para gravar; - Agradecer a participação no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicando o contexto da pesquisa (A0) - Os nossos objetivos estão claramente explicitados? (A1) - Permite a gravação desta entrevista salvaguardando o seu anonimato? (A1) - Há alguma questão que queira colocar antes avançar? (A1) 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo Confidencialidade Anonimato Gravação Duração
B A origem, o público e a estrutura organizacional do IFRN	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história e a localização do que hoje é o IFRN; - Conhecer o público-alvo que frequenta a escola em sua fundação e nos dias atuais. - Conhecer a estrutura Organizacional; - Saber como funciona o IFRN. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que ano o senhor começou a trabalhar na escola e como era a política educacional naquela época? (B1) - Foi a primeira experiência como docente (gestor)? (B2) - Quem era o público alvo dessa época? (B2) - Fale um pouco sobre a estrutura organizacional encontrada por você na escola (DG, DIAC...). (B3) - Como funciona o IFRN hoje em dia? O que regula a escola hoje? (B3) - Perguntar como encontrou no campus e como recebeu o convite para gestão (B3.1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale-nos um pouco da sua história na escola e o contexto político da época. - Público-alvo - Estrutura organizacional - O que regula a escola hoje?
C Processo de expansão institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de expansão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se constituiu este processo de expansão? (C1) - Como e porque surgiu? (C1) - A expansão foi iniciativa de quem? (C2) - Houve razões geográficas na definição das zonas de expansão?(C2) - Como foi definido o foco tecnológico de cada campus? (C3) - Em sua opinião quais as razões que justificam a expansão no Instituto? (C3) - Houve conflitos de interesses nesse processo? Se houve, como se manifestaram? (C4) - Quem liderou esse processo no IFRN? (C4) - A expansão do IFRN deu-se por conveniência ou por uma inovação educacional? Existe algum estudo de projetos futuros? (C5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do processo de expansão; - Foco tecnológico; - Conflitos no processo; - Lideranças. - Projetos futuros

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos de orientação
<p>D Descrição da estrutura e do funcionamento da instituição</p>	<p>- Recolher elementos sobre a organização da escola face à anterior organização ao nível da gestão das escolas.</p>	<p>- Qual a sua opinião acerca da articulação existente entre os câmpus? (D1) - Nos dias atuais há alguma diferença em relação à época em que havia apenas dois campus, ou seja, antes da expansão? (D1) - Qual a sua opinião acerca da forma da gestão, pós-expansão? (D2) - Há vantagens? (D2) - Há inconvenientes? (D2) - O que acha da forma como os professores se integram na administração e gestão do IFRN: há mais envolvimento ou menos? (D3) - O IFRN seria uma instituição que trabalha em rede? Se sim, de que forma? (D3) - Possui uma estrutura descentralizada? (D4)</p>	<p>- Compreensão da organização escolar; - Trabalho em rede</p>
<p>E Inserção do Ensino Superior no IFRN</p>	<p>- Recolha de informações sobre a inserção no Nível Superior</p>	<p>- Em 1998 o IFRN ofereceu o primeiro curso superior de sua história. O senhor poderia falar um pouco sobre esse processo? - A partir de então o IFRN passou a oferecer Ensino Médio e Ensino Superior. O senhor acha que existe alguma relação/diálogo entre essas modalidades de ensino? (E1) - Será que existe alguma política pedagógica que pode contribuir com o currículo dos alunos que saem do Ensino Médio e entram no Ensino Superior? (E2)</p>	<p>- Curso Superior - Relações entre o Ensino Médio e Ensino Superior.</p>
<p>F Função Social do IFRN</p>	<p>- Recolha de informações sobre a importância do IFRN para a comunidade; - Saber como se dá a participação dos conselhos no processo de expansão;</p>	<p>- Em sua opinião qual a importância dos cursos do IFRN para a comunidade? (F1) - Qual a importância da passagem dos alunos pela escola? (F1) - Como os Conselhos (CONSUP [Conselho Superior], CONSEPEX [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão], Colégio de Dirigentes e Conselho Diretor) contribuíram com a expansão? (F2)</p>	<p>- Importância do IFRN para a comunidade - Participação dos Conselhos na expansão</p>

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos de orientação
F Função Social do IFRN	- Tentar compreender o que se passa com os alunos para não continuar os estudos na instituição.	- O que leva o aluno a escolher o IFRN? (F3) - O que o faz concluir o ensino integrado(4 anos) ao invés de fazer o ENEM já no terceiro ano e ingressar no ensino superior? (F3) - Quais os motivos que levam os alunos a não continuarem no IFRN no ensino superior? (F3)	- Aceitação do E.S. no IFRN pela comunidade
G Observações	- Observações	- Gostaria de acrescentar mais algum aspeto que considera importante para a nossa entrevista? (G1)	- Relevâncias
H Validação da entrevista	- Fechamento	- Obrigado pela sua disponibilidade, voltamos a lembrar que as respostas são confidenciais e que, posteriormente disponibilizaremos os resultados da mesma. (H1)	- Agradecer a disponibilidade e a colaboração