



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
CAMPUS RIO BRANCO

PATRICIA HAESER FERREIRA NERY

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Rio Branco

2021



PATRICIA HAESER FERREIRA NERY

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientador (a): Josina Maria Pontes Ribeiro

Rio Branco

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N456 Nery, Patricia Haeser Ferreira

Projeto político pedagógico no Instituto Federal do Acre: limites e possibilidades. / Patricia Haeser Ferreira Nery. – Rio Branco, 2021. 169 f.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021. Orientadora: Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro

1. Gestão democrática. 2. Participação. 3. Projeto político pedagógico. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. II. Título.

CDD 371.207

BIBLIOTECÁRIA MARÍLIA RODRIGUES DE ASSUNÇÃO CRB-11/976



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

No dia 30 de julho de 2021, a partir das 14h, realizou-se, por Web Conferência via Google Meet (Link: meet.google.com/cst-jcwy-oge), a Banca de Defesa da Dissertação referente ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justificou-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa Ifac/Proinp n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. A dissertação submetida para banca de defesa, teve por título "**Projeto político pedagógico no Instituto Federal do Acre: limites e possibilidades**", sendo registrada na linha de pesquisa "Organização e memória dos espaços pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de responsabilidade da mestranda Patrícia Haeser Ferreira Nery, orientada pela Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco). Destaque-se que esse foi o momento também para validação final do produto educacional intitulado "Projeto Político Pedagógico: diálogos sobre a necessidade de uma construção participativa". A presidente da Banca Examinadora apresentou os membros, Prof. Dr. Pierre André Garcia Pires (Ufac) como avaliador/Membro externo ao Programa e a Profª. Dra. Amélia Maria Lima Garcia (ProfEPT Ifac/Campus Avançado Baixada do Sol) como avaliadora/Membro interno ao Programa ProfEPT. Relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria entre trinta e quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição, sendo a ordem de arguição comum a de membro externo, membro interno e, por fim, o orientador. Solicitou aos virtualmente presentes que desabilitassem seus microfones e câmeras e não fizessem comentários pelo chat, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Destacou que aos presentes não é permitido arguição ou perguntas durante o processo. ou ao final. Assim, a discente apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional, no tempo de 45 minutos, e, em seguida, a banca iniciou seus comentários e arguições. Após a mestranda ter respondido aos questionamentos a banca se reuniu reservadamente para deliberação em outra sala de web conferência, pelo período de 10 minutos retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo a discente **APROVADA** em sua defesa de dissertação e validação final do produto educacional. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com a orientadora, bem como consideradas nas versões finais dos documentos. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às 11h 40min, participaram até 21 pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao Ifac, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, na condição de presidente da Banca lavrei e assinei esta ata que será também assinada pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do Ifac (SEI Ifac), após a disponibilização da mesma pela coordenação do ProfEPT.

Banca Examinadora:

Presidente: Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco).

Membro Interno: Profª. Dra. Amélia Maria Lima Garcia (ProfEPT Ifac/Campus Avançado Baixada do Sol)

Membro Externo: Prof. Dr. Pierre André Garcia Pires (Ufac)



Documento assinado eletronicamente por Josina Maria Pontes Ribeiro, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT, em 05/08/2021, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por AMÉLIA MARIA LIMA GARCIA, DOCENTE EBTT, em 06/08/2021, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pierre André Garcia Pires, Usuário Externo**, em 10/08/2021, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0378245 e o código CRC 0C83ECDA.

À minha amada filha Lavínia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda inspiração e sabedoria, que me deu forças para superar todas os obstáculos desta jornada.

À minha querida família, meus pais, Leani e Osmar, que fizeram tudo que estava ao alcance para que eu pudesse realizar o sonho de estudar; minhas irmãs Simone e Daiane por todo apoio e força que sempre me deram; aos amados sobrinhos e sobrinhas, por alegrar e adoçar a nossa vida: Bárbara, Catherine, Inácio, Bernardo e Arthur.

À amada filha Lavínia, por ter compreendido os períodos de ausência aos incessantes pedidos de “vamos brincar?”.

Ao meu bem Thiago, porto seguro em todos os momentos, entendendo minha ausência, enquanto eu encarava as madrugadas na solidão dos livros.

À querida orientadora e amiga Josina Pontes, pela paciência, dedicação, orientação e principalmente, por ter acreditado em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Às “meninas da COTEP” Cristiana e Marilândia, pelas conversas, horas de estudo e trabalho regadas a café e bolo. Que sabor delicioso tem o trabalho ao lado de vocês!

Às minhas eternas diretoras Hévea e Rubya, por apoiarem minha jornada de estudos.

Ao Instituto Federal do Acre, que transformou a minha vida desde o momento em que ingressei como servidora, em 2011 e que agora proporciona a realização de um grande sonho acadêmico: o mestrado.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, prof. Dr. Mário Lobão, Pierre Pires e Amélia Garcia pela contribuição com a melhora do trabalho.

A todos os docentes do curso pelos momentos de aprendizado.

A todos os colegas da turma 2018.2, em especial à Lia e Elane, por ajudarem a transformar em riso o que era “muro de lamentações”.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar (Paulo Freire).

NERY, Patricia Haeser Ferreira. **Projeto político pedagógico no Instituto Federal do Acre: limites e possibilidades**. 2021. 94 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, AC, 2021.

RESUMO

A presente dissertação versa sobre o projeto político pedagógico no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, instituída através da Lei 11.892/2008. Trata-se de uma nova institucionalidade, sobre a qual recai a responsabilidade de ofertar educação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, utilizando a mesma estrutura física e corpo docente. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar quais elementos são necessários à construção coletiva do projeto político pedagógico do Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol, considerando as referências teóricas e metodológicas da Rede Federal de EPT, bem como a complexidade da oferta de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades nessa rede. A pesquisa configura-se como qualitativa, e se desenvolveu através de três fases distintas, a saber: a apreensão da realidade (levantamento bibliográfico e documental), coleta dos dados (rodas dialógicas), e a proposta de intervenção em si, que teve como resultado das discussões a elaboração de um produto educacional, documento esse de orientações para a construção do projeto político pedagógico intitulado “Projeto Político Pedagógico: diálogos sobre a necessidade de uma construção participativa”. Como resultado, a constatação de que a construção coletiva do projeto político pedagógico do campus configura uma importante ferramenta de afirmação da identidade do campus.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Projeto Político Pedagógico.

NERY, Patricia Haeser Ferreira. **Political Pedagogical Project in the Federal Institute of Acre: limits and possibilities**. 2021. 94 f. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education - ProfEPT) - Federal Institute of Education, Science and Technology, Rio Branco, AC, 2021.

ABSTRACT

Political Pedagogical Project in the Federal Institute of Acre: limits and possibilities

This dissertation discourse about the Political Pedagogical Project within the scope of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which make up the Federal Network of Professional and Technological Education, established through Law 11.892/2008. It is a new institutionality, on which lies the responsibility to offer professional education at different levels and modalities, using the same physical structure and teaching staff. The main objective of this research was to investigate which elements are necessary for the collective construction of the Political Pedagogical Project of the Federal Institute of Acre – Baixada do Sol Campus, considering the theoretical and methodological references of the Federal Network of EPT, as well as the complexity of the teaching offer, at different levels and modalities in this network. The research is characterized as qualitative, and was developed through three distinct phases, namely, the apprehension of reality (bibliographic and documental survey), Data collection (Dialogical Wheels), and the intervention proposal itself, which will have as a result of the discussions, the elaboration of an educational product, a document of guidelines for the construction of the pedagogical political project entitled “Political Pedagogical Project: dialogues on the need for a participatory construction”. As a result, the realizing that the collective construction of Political Pedagogical Project in the campus is an important tool of affirmation of the identity of the campus.

Keywords: Democratic management. Participation. Political Pedagogical Project.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	18
2.1	RESUMO	18
2.2	INTRODUÇÃO	20
2.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO	22
2.4	CONCEITUAÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	26
2.5	A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
2.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
2.7	REFERÊNCIAS.....	42
3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADE E IDENTIDADES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	47
3.1	RESUMO	47
3.2	INTRODUÇÃO	48
3.3	CONCEITOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	50
3.4	IDENTIDADE DA REDE FEDERAL: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?	54
3.5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM CAMINHO POR TRILHAR	62
3.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
3.7	REFERÊNCIAS.....	66
4	DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA REDE FEDERAL	70
4.1	RESUMO	70

4.2	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	71
4.3	METODOLOGIA.....	72
4.4	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O INSTITUTO FEDERAL DO ACRE	74
4.4.1	Marcos históricos, políticos e sociais.....	74
4.4.2	O diferencial da educação profissional ofertada pela Rede Federal.....	80
4.4.3	O Projeto Político Pedagógico e os Institutos Federais	85
4.5	PARA FINAL DE CONVERSA OU INÍCIO DE OUTRA.....	89
4.6	REFERÊNCIAS.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
6	REFERÊNCIAS	94
7	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	95
8	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140
9	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	143
10	APÊNDICE D – CONVITE E ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE RODAS DIALÓGICAS	147

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o projeto político pedagógico (PPP) no contexto das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como um instrumento de fortalecimento da participação coletiva para afirmação da identidade. Teve como objetivo investigar os elementos necessários à elaboração do projeto político pedagógico no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol, de forma que represente de fato a identidade do referido Campus, considerando tanto os aspectos que caracterizam a Rede Federal, quanto aspectos locais, relacionados a cada instituição e, em última instância, a cada campus.

Como desdobramento do objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender as diretrizes, fundamentos, concepções e marcos regulatórios da EPT; b) analisar os mecanismos de gestão democrática na conjuntura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica c) realizar uma busca nos sites oficiais das instituições pertencentes à Rede Federal para verificar a publicização do projeto político pedagógico de campus; d) Verificar a importância e a necessidade de que cada campus tenha um projeto político pedagógico vivenciado de forma coletiva para condução dos trabalhos pedagógicos e administrativos do campus; e) construir, juntamente com os servidores das Coordenações Técnico-Pedagógicas do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol um documento com orientações sobre a construção do projeto político pedagógico voltado para a realidade de cada campus.

A realização da pesquisa sobre o tema surgiu da convergência de aspectos profissionais e acadêmicos, uma vez que sou servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, mais precisamente do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Coordenação Pedagógica do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol e aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

A primeira disciplina realizada no curso, intitulada “Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica” foi a geradora das inquietações iniciais sobre o tema, pois todos aqueles conceitos de educação integral, formação omnilateral, trabalho como princípio educativo, dualidade estrutural da educação profissional e básica, dentre tantos outros, necessários para entender como foi construído o projeto

de educação profissional para a Rede Federal, eram desconhecidos. Essa inquietação foi suscitada tanto pelo fato de me dar conta de que não conhecia o “be-a-bá” da Educação Profissional como pela possibilidade de haver outros servidores e/ou alunos em semelhante condição.

Como servidora da Equipe Pedagógica do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol a constatação de que não havia um documento que indicasse a identidade do campus e que pudesse nortear suas práticas pedagógicas, trouxe a reflexão de que o projeto político pedagógico seria de importância para que se compreendesse minimamente o Instituto Federal do Acre, dentro do contexto da Rede Federal e o seu papel dentro do cenário da educação profissional.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que, conforme Godoy (1995) parte de pontos de interesse amplos, que se definem ao mesmo tempo em que o estudo se desenvolve. Trabalha com a descrição de pessoas, lugares e processos interativos através do contato do pesquisador junto à situação estudada, buscando a compreensão dos fenômenos a partir da ótica dos sujeitos que participam da pesquisa.

Ancorado no materialismo histórico dialético, um método de interpretação da realidade que a apreende como objetiva e histórica e compreende sua dimensão diacrônica, nos permitimos observar a realidade da implantação da Rede Federal enquanto um processo em desenvolvimento (LEITE, 2018).

A pesquisa está delineada em três fases distintas, considerando o proposto por Ribeiro (2017). Assim, na primeira fase, denominada “apreensão da realidade” procedemos à pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, considerando a necessidade de aprofundamento em relação aos temas: gestão democrática da educação, projeto político pedagógico, educação profissional e tecnológica no país, histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Consultamos também documentos regulatórios, resoluções e legislações sobre os temas anteriormente referidos, além da busca pela publicização dos projetos políticos pedagógicos nos sites dos Institutos que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro passo foi buscar compreender as bases filosóficas que fundamentaram a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Destacamos aqui os autores Pacheco (2011, 2020), Ciavatta (2011), Frigotto (2018),

Ramos (2014), Otranto (2010), Shiedeck (2019), que estão presentes nos três capítulos que compõe esta dissertação.

Ao pesquisarmos sobre o projeto político pedagógico vimos que ele surge em um contexto de luta pela democratização do ensino em um cenário de redemocratização do país. Assim, para compreender a sua relevância foi preciso partir deste momento histórico do nosso país. Como principais autores temos: Paro (2016), Albuquerque (2012), Adrião; Camargo (2007), Castaman; Rodrigues (2018), Gracindo (2007), Cury (2002), Luck (2013), Minto (2006), dentre outros que possibilitaram a compreensão da importância do projeto político pedagógico, para o qual utilizamos como principais referências: Veiga (2013), Vasconcelos (2012), Padilha (2017), Gandin e Gandin (1999) e outros.

Como segunda fase da pesquisa estabelecemos diálogos com as servidoras da equipe pedagógica do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol – Instituto Federal do Acre. Esclarecemos que inicialmente os diálogos seriam estabelecidos com os servidores das equipes pedagógicas do Campus Rio Branco e do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol, no entanto, apenas as servidoras deste último campus responderam com interesse em participar da pesquisa, configurando assim, os sujeitos da pesquisa e redirecionando nosso *locus* investigativo.

Os diálogos foram organizados em formato de “Rodas Dialógicas” e aconteceram com o auxílio da ferramenta *Google Meet*, tendo em vista as medidas restritivas recomendadas pelas autoridades sanitárias em razão da pandemia de Covid-19.

É oportuno mencionar que o advento inesperado da pandemia compeliu um novo direcionamento ao desenvolvimento da pesquisa, posto que com a impossibilidade de realizar encontros presenciais, somada às novas exigências do trabalho através do *Home Office*, tivemos que pensar a pesquisa a partir de um contexto diferente.

Para conferir um ar mais leve aos encontros, intitulamos as Rodas Dialógicas de “Café Pedagógico”, uma alusão às reuniões pedagógicas que costumam acontecer sempre regadas a café. Assim, os nomes das participantes foram substituídos por nomes de café para garantir o sigilo de sua identidade, conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

As rodas dialógicas foram organizadas seguindo as orientações de Warschauer (2017b, p. 121-122) sobre os três momentos da roda: I Abertura –; II Desenvolvimento; III Fechamento.

Para Moura e Lima (2014, p. 101), as rodas de conversa compreendem um método de participação coletiva, de debate sobre determinado assunto, nas quais é possível dialogar através de um exercício reflexivo de expressão e escuta a si mesmo e aos pares. Permite a socialização de saberes e a troca de experiências, de conversas e conhecimentos, possibilitando a construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática desenvolvida. Assim, como técnica de pesquisa, as rodas dialógicas funcionam como uma forma de entrevista de grupo, que permite a coleta de dados a partir da interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa (MELO E CRUZ, 2014, p. 33).

Para que o foco fosse mantido na realização das rodas dialógicas, determinados procedimentos foram adotados, de acordo com orientações de Gatti (2005, p. 33). Assim, anteriormente a cada realização das rodas dialógicas, as participantes foram informadas dos temas a serem tratados, bem como foi solicitada a leitura de um material relacionado ao tema proposto. Elaboramos questões norteadoras para manter o foco dos diálogos, as questões eram exibidas na tela compartilhada com as participantes e quando o foco das discussões começava a se perder, passávamos para o próximo ponto a ser abordado. O papel do pesquisador enquanto mediador foi de fundamental importância, uma vez que era preciso deixar o diálogo fluir entre os participantes, sem que se perdesse o foco das discussões.

Os encontros foram realizados a partir de temas e questões orientadoras apresentadas em roteiro constante no apêndice D. Cada encontro foi gravado, com a permissão das participantes, em seguida as falas foram transcritas para que pudéssemos proceder à análise dos dados a partir da hermenêutica dialética. Assim, realizou-se a leitura flutuante ou leitura exaustiva dos registros em busca de homogeneidades, exaustividades, exclusividades e pertinências e foram definidas categorias analíticas, com base nos temas propostos em cada encontro das rodas dialógicas. Em seguida, procedemos à leitura transversal, fazendo os recortes de acordo com os temas, unidades de sentido e metáforas.

A organização das rodas possibilitou a reflexão em conjunto que resultou na estruturação de um produto educacional, um documento de orientação para

construção do projeto político pedagógico nos Institutos Federais, intitulado “Projeto Político Pedagógico: diálogos sobre a necessidade de uma construção participativa” que segue encartado a esta dissertação. Tal produto foi validado parcialmente pelas participantes da roda dialógica, através de um formulário na plataforma *Google Forms*. O modelo do formulário consta no Apêndice C.

Todo esse percurso se estrutura em três capítulos, em forma de artigo e culmina no produto educacional em si, atendendo as normas do Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. No primeiro artigo fizemos a contextualização histórica da democratização do ensino no país, resultado de lutas de educadores e cidadãos brasileiros, o reflexo do clamor popular na legislação bem como sua implicação em termos práticos nos sistemas de ensino público no país, em especial nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo artigo trata do projeto político pedagógico no contexto das instituições da rede federal de EPT, evidenciando como ainda estão incipientes as pesquisas relacionando o projeto político pedagógico nestas instituições e, ainda, como se dá pouca publicização nas instituições sobre a sua importância. Vale destacar que no Instituto Federal do Acre nenhum dos seis campi possui PPP publicado, ainda que o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (IFAC, 2020) conste como uma das metas.

O terceiro artigo apresenta o resultado das discussões realizadas com a equipe pedagógica do campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol sobre o caminho metodológico para construção do projeto político pedagógico no campus, que culminou com a elaboração do produto educacional encartado à dissertação como apêndice A.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 RESUMO

O presente artigo compõe uma série de reflexões realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tem como objetivo analisar como ocorre a efetivação do princípio constitucional de gestão democrática no ensino público, especialmente no que se refere aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Compreendemos que o atual cenário educacional brasileiro, especialmente em relação à Rede Federal de EPT apresenta avanços, mas também retrocessos do ponto de vista da gestão democrática e participativa, sendo necessário revisar o contexto histórico em que tal princípio se consolidou na legislação nacional, bem como apresentar as características deste modelo de gestão e seu papel na luta por uma educação de qualidade, traçando sempre um paralelo sobre sua aplicabilidade na referida rede federal. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, e está ancorada no materialismo histórico-dialético. Como resultado da discussão a constatação de que é de suma importância a defesa de uma gestão da educação democrática, garantindo autonomia aos sistemas de ensino comprometidos com uma educação libertadora que emancipa o sujeito para o exercício da cidadania e que, por assim dizer, assegure os reais objetivos e finalidades da Rede Federal de EPT.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Participação. Educação Profissional.

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract

This article is part of a set of reflections made in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education, research line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education and aims to analyze how the implementation of the constitutional principle of democratic management in public education, especially with regard to the Federal Institute of Professional and Technological Education. We understand that the current Brazilian educational scenario, especially with regard to the Federal Network, presents advances, but also setbacks from the point of view of democratic and participative management, being necessary to review the historical context in which this principle was consolidated in national legislation, as well as present the characteristics of this management model and its role in the fight for quality education, always drawing a parallel on its applicability in that federal network. The research is characterized as bibliographic, and is anchored in historical-dialectical materialism. As a result of the discussion, the realization that the defense of democratic education management is of paramount importance, guaranteeing autonomy to the education systems committed

to a liberating education that emancipates the subject for the exercise of citizenship and that, so to speak, ensures real objectives and purposes of the Federal EFA Network.

Keywords: Democratic Management. Participation. Professional Education.

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMEN

Este artículo forma parte de una serie de reflexiones realizadas en el Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica - ProfEPT, línea de investigación Organización y Memorias de los Espacios Pedagógicos en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y tiene como objetivo conceptualizar la gestión democrática en la educación de país como un acto político y participativo de toma de decisiones con la participación efectiva de todos los actores involucrados en el ámbito escolar. Este concepto parte del contexto histórico en el que el principio de gestión democrática tomó vigencia y se consolidó en la legislación nacional relacionada con el tema. Por ello, buscamos discutir las principales características de este modelo de gestión en educación y su rol en la lucha por la calidad educativa, trazando un paralelo sobre su aplicabilidad en la gestión de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. La investigación se caracteriza por ser bibliográfica y está anclada en el método histórico-dialéctico. Como resultado de la discusión, se infiere que, dados los retrocesos observados en el actual escenario político brasileño, la defensa de una gestión educativa democrática es de suma importancia, garantizando la autonomía a los sistemas educativos comprometidos con una educación liberadora que emancipa al sujeto. para el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras-Clave: Gestión Democrática. Participación. Educación Professional.

2.2 INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola pública enquanto princípio constitucional está diretamente vinculada à necessidade de se garantir às instituições de ensino autonomia e liberdade no tocante a tomada de decisões referentes às questões pedagógicas e administrativas. Logo, a autonomia deve ser concedida pelo próprio poder público, juntamente com as condições financeiras mínimas necessárias, a fim de que a instituição seja livre para, de forma coletiva e com a participação e envolvimento de toda a comunidade, definir os próprios rumos.

Trata-se de um princípio muito caro à sociedade brasileira, considerando que resultou de um processo de lutas e embates entre grupos antagônicos com interesses distintos, especificamente na defesa pelo ensino público *versus* defesa do ensino privado, durante os anos finais da década de 1980. Como resultados destes embates uma grande conquista: o conceito de gestão democrática do ensino público foi incorporado à Constituição Federal de 1988 e passou a ser determinação de lei, o que significou um grande avanço para o cenário educacional brasileiro, sobretudo no contexto pós ditatorial.

Entendo que a chave para uma gestão democrática está na promoção de um ambiente verdadeiramente participativo. É necessário, portanto, um esforço de todos para envolver a comunidade escolar (docentes, técnicos, terceirizados, alunos, familiares, comunidade do entorno) para vivenciar as decisões relacionadas à instituição de ensino. Nesse sentido, consideramos que não se democratiza a escola a partir de gabinetes, como bem explicita Freire (1991, p. 43): com a publicação de uma simples portaria ou através de receitas prontas elaboradas por meia dúzia de especialistas e estudiosos, sem ouvir os professores, alunos, pais. A democratização plena do espaço escolar passa, necessariamente, pela participação dos sujeitos nos processos democráticos, o que possibilita a transição de um estado de consciência ingênua para a conscientização e, posteriormente, para o exercício da consciência crítica. (FREIRE, 1967).

No rol de grandes conquistas da educação nacional também está a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica instituída em 2008, com uma proposta inédita e ousada de ofertar ensino público de qualidade em todos os níveis e modalidades, utilizando a mesma estrutura e o mesmo corpo técnico e docente.

Compreendo aqui que a criação da Rede Federal de EPT converge diretamente com o princípio de gestão democrática na sua expressão máxima, uma vez que todo o referencial teórico e metodológico que embasou sua criação remete à construção de uma nova sociedade para a qual concorra uma proposta de “[...] escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (Pacheco 2011, p. 8). Nestes termos, em poucos anos, os Institutos Federais que compõe a Rede tornaram-se referência de qualidade em todo o país, dadas às especificidades de sua organização e gestão, que tem como ponto de partida e chegada a figura o aluno, entendido como sujeito concreto, dentro das condições sociais e culturais nas quais produz sua própria existência.

Pouco tempo após completar o primeiro decênio da sanção de sua Lei de Criação, 11.892/2008 (BRASIL, 2008), no mesmo país em que se vivenciou uma revolução na educação profissional e tecnológica, com a aposta em um modelo de educação profissional que busca uma formação integral, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, inversamente assiste-se a um verdadeiro desmonte da possibilidade de sobrevivência de qualquer modelo de educação pública.

O primeiro grande abalo ocorreu com a criação do teto máximo dos gastos públicos primários pelo período de vinte anos e caminha com as medidas do atual governo (2019-2022) que, em apenas dois anos de mandato nomeou quatro Ministros da Educação, todos com pouca familiaridade com a pasta e envolvidos em polêmicas relacionadas a declarações nada admiráveis, mostrando maior preocupação em combater inimigos imaginários do que enfrentar os verdadeiros problemas da educação.

No presente artigo partiremos da conceituação da gestão democrática na escola pública enquanto princípio constitucional, discorrendo sobre o movimento histórico de sua inserção no texto Constitucional para, na segunda parte do artigo, tratar especificamente de como se desenvolve a gestão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO

A adoção de princípios democráticos para a gestão escolar responde a uma demanda histórica dos educadores brasileiros e da nossa sociedade, que buscava o reconhecimento da importância de relações escolares horizontais, permitindo assim o diálogo e participação, bem como a socialização do poder institucional como condições necessárias ao estabelecimento de um ambiente escolar mais propenso ao ensino e à aprendizagem (SOUZA E PIRES, 2018).

Conforme Pires (2016 p. 44-45) especialmente a partir dos anos finais da década de 1980, durante a redemocratização do país e quando as transformações ocorridas em todos os setores da sociedade suscitaram alterações nas relações sociais e de poder, os conceitos de democracia e participação passaram a ter para a sociedade uma importância significativa. De fato, o direcionamento e esforço para a democratização assinalava para a necessidade de um novo ordenamento social, o que incluía o sistema de ensino e suas instituições escolares.

Até então o termo gestão democrática enquanto princípio da educação era inédito na legislação nacional, sendo adicionado pela primeira vez no texto Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), um grande marco para a educação brasileira, uma vez que implica em atrelar toda e qualquer medida governamental relacionada à educação a este princípio, que se torna uma referência para validação das normas dele derivadas (ADRIÃO; CAMARGO 2007, p. 65).

Ainda que tenha representando um período crítico para a economia brasileira, especialmente se comparado ao período de “milagre econômico” observado nos anos 1967-1973, os anos 1980, denominados “década perdida”, são considerados muito promissores em outros campos da sociedade, em particular na educação, devido aos avanços relacionados à democratização do ensino. De fato, esse foi um contexto propício à reorganização dos movimentos sociais, com destaque para entidades como Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Partido dos Trabalhadores (PT), entre outros que somaram forças na defesa da democratização do ensino. Assim, dentre as bandeiras defendidas pelos movimentos

sociais e que representam os avanços obtidos na referida década, destacamos: a) a defesa de um sistema nacional de educação; b) concepção de uma educação pública e gratuita; c) a defesa da educação como um direito público subjetivo, que deve ser assegurado pelo Estado (MINTO, 2006, p.146-148).

Adrião e Camargo (2007, p. 66) detalham os embates ocorridos nas comissões e subcomissões encarregadas do tema educação no processo constituinte, no qual identificou-se a existência de duas diferentes posições, representadas por dois grandes setores, em relação ao sentido que deveria ser atribuído ao conceito de gestão da educação.

A primeira posição, representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (composto por Ande, Andes, Anpae, Anped, CPB, Cedes, CGT, CUT, Fenoe, Fasubra, OAB, SBPC, Seaf, Ubes e UNE), sendo tais instituições defensoras da participação da população usuária (pais, alunos, comunidade local) na definição das políticas educacionais. Este grupo defendia o papel da escola democrática na formação de cidadãos para atuarem em uma sociedade participativa. Para isto, a presença de mecanismos de participação na gestão da escola e dos sistemas de ensino se faziam necessários. Assim, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou o seguinte texto para definição da gestão do ensino: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”. Segundo Albuquerque (2012, p. 118) as entidades ligadas ao Fórum defendiam ainda o ensino público, laico, gratuito e de qualidade em todos os níveis, sendo dever do Estado prover as escolas, conforme a demanda social.

Já o segundo grupo, representado pelos proprietários de estabelecimentos de ensino privados leigos organizados através da Fenen, e confessional, organizados em torno da Abesc e AEC, defendiam os interesses do ensino privado. E esses interesses não incluíam a gestão democrática em seus estabelecimentos de ensino. O “grau aceitável” de participação na gestão desses estabelecimentos de ensino privados seria o de familiares e educadores colaborando de alguma forma na direção (ALBUQUERQUE, 2012, p. 120).

Então, devido a uma articulação política dos setores conservadores, o texto constitucional aprovado em plenário teve a inclusão do termo “público” na gestão democrática, restringindo às escolas da rede pública a obrigatoriedade de gestão democrática.

Nas palavras da autora:

O princípio da gestão democrática, mesmo sem ser negado, sofreu restrições com referência ao seu alcance, limitou-se ao ensino público. Note-se que na votação, as forças encabeçadas pelo setor privado conseguiram suprimir a gestão democrática para todos. O acréscimo do adjetivo “público” à palavra ensino acabou por excluir a extensão da gestão democrática ao ensino privado. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 122)

É, portanto, nesse confronto entre diferentes projetos de sociedade brasileira no Congresso Constituinte, que o texto Constitucional foi aprovado (SILVA, 2008; ADRIÃO, CAMARGO, 2007, p. 64), de forma que os incisos III e VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que, além da gestão democrática das escolas, versam também sobre a igualdade das condições de acesso e a garantia da qualidade do ensino, passaram a representar importante resultado dessa luta histórica (BRASIL, 1988, Art. 206). Nas palavras de Albuquerque, (2012, p. 131):

[...] a análise dos processos de institucionalização no âmbito do poder Legislativo demonstra que a inclusão da gestão democrática como princípio constitucional, em 1988, realizou-se sob forte disputa entre os grupos em conflito, da mesma forma que com outros temas, tais como a definição do conceito de educação, dos deveres do Estado com relação ao ensino, a distribuição dos recursos públicos, princípios de organização da universidade.

Ressalta-se que esse confronto teve seguimento no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente o Art.14, que apresenta orientações para a organização dos espaços físicos, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para participação dos docentes e para a integração das dimensões escola/comunidade (BRASIL, 1996).

Assim, a inclusão do conceito de gestão democrática como princípio educacional na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é considerada uma grande vitória para a educação brasileira e um marco para as discussões e estudos sobre gestão da educação. Segundo este princípio temos o direito de divergir uns dos outros, apresentar nossas contradições e pontos de vista individuais, pois somos livres para pensar. Se somos iguais e podemos pensar diferente, não temos relação de superioridade, assim, devemos estabelecer uma relação de respeito às diferenças para chegarmos a consensos.

Conhecer este processo tendo a clareza de que o princípio da gestão democrática não foi uma conquista tranquila e unânime no contexto de uma sociedade oprimida por mais de vinte anos de uma longa e violenta ditadura revela a importância deste tema e o quanto ainda devemos lutar para que a gestão democrática não figure apenas como teórica, mas que seja vivenciada diariamente no cotidiano escolar, uma vez que, como nos fala Freire (2013, p. 127) “se aprende como se ensina democracia, fazendo-se democracia”. Logo, é o ambiente escolar, pautado por relações democráticas e participação efetiva de todos os atores, o cenário mais propício para a formação cidadã numa sociedade democrática. É na escola que o discente irá aprender que pode ter voz e pode reivindicar melhorias, participar das decisões de conselho, acompanhar o orçamento, participar das decisões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Para além da previsão legal na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), temos ainda a inclusão deste princípio em outro importante documento, o Plano Nacional de Educação PNE- 2014-2024 (BRASIL, 2014), de vigência decenal que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o ensino no Brasil. O Plano em referido apresenta 20 (vinte) metas, sendo que uma delas, a meta 19, trata especificamente no tema gestão democrática.

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

Assim, procuramos evidenciar que a efetivação da gestão democrática deve resultar de um esforço conjunto entre estados federados Municípios, Estados e União. No entanto, a história da Educação no país é marcada por avanços e retrocessos. Se todo esse amparo legal discutido anteriormente possibilita aos Estados e Municípios a regulamentação interna de modelos de gestão democrática, a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), que congela os gastos públicos pelo período de 20 anos representou um grande retrocesso para o cenário educacional, uma vez que, com a impossibilidade de despendimento de recursos públicos, todos os direitos sociais constitucionais, inclusive o direito à educação, ficam prejudicados.

Este é o retrato de que, mesmo governos eleitos democraticamente pelo povo, podem realizar um projeto de governo autoritário, antidemocrático, completamente alinhado às agendas capitalistas em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, em uma conjuntura nacional que reflete a crise mundial por que passa a democracia liberal ao redor do mundo, ocasionando um verdadeiro “colapso gradual de um modelo de representação” como bem elucida Castells (2018, p. 8).

Assim, após discorrer sucintamente sobre esse processo histórico envolvendo a conquista da gestão democrática como princípio da educação pública brasileira, passaremos à sua conceituação à luz de autores que se dedicam ao tema. Partimos de uma visão de educação freireana, no sentido de que ela deve se comprometer com a emancipação da classe trabalhadora, com aporte teórico a partir do materialismo histórico dialético, uma vez que, conforme Freire (2020, p.108) somente através da compreensão da relação escola-sociedade numa perspectiva dialética é possível entender e trabalhar o papel da escola na transformação da sociedade.

2.4 CONCEITUAÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

No campo de estudo da educação, o tema de gestão democrática tem se tornado cada vez mais constante. Diversos autores tem se dedicado ao estudo, reflexão e debates desde que este princípio constitucional da educação passou a figurar no cenário educacional brasileiro. Entretanto, ainda que estudos sobre essa modalidade de gestão não sejam raros, também não são raras as associações de gestão democrática apenas às eleições de diretores / dirigentes das instituições escolares.

O conceito do princípio da gestão democrática e participativa está para além do voto, pois implica a efetiva participação de todos nas tomadas de decisão, implica em abertura de espaços destinados à participação de estudantes, professores, técnicos, sociedade civil, trabalhadores nas demais atividades administrativas da escola, ou seja, implica em trabalho coletivo, pois, conforme esclarece Pires (2016, p. 47) “É através do trabalho coletivo que a escola pode se transformar num espaço privilegiado de formação e democratização, não apenas para os alunos, mas para todos nela envolvidos”.

Neste artigo, utilizaremos Cury (2002, p. 164-165) que parte da retomada do significado etimológico do termo gestão, a fim conceituá-lo:

Provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. (...) Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provem os termos genitora, genitor, germen. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma pessoa humana. (CURY, 2002, p. 164-165)

Partindo dessa visão etimológica, o autor defende que gestão é a geração de uma maneira diferente, nova de administrar uma realidade, de forma democrática, e se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, posto que sua raiz etimológica permite trazer esse sentido, diferentemente do termo *gerente* que traz a ideia de comando frio, autoritarismo e tecnicismo.

Além do significado com base na raiz etimológica, Cury (2002) também aponta para a importância de se buscar entender o termo como um movimento histórico, traduzindo a exigência das pessoas por um novo modelo de governo. Tal movimento está relacionado com a contestação observada durante a vigência do Regime Militar no Brasil, da qual o professorado sempre participou ativamente. A mobilização popular derrubou o regime autoritário e provocou a criação de um novo ordenamento jurídico nacional de cunho democrático, o que se alastrou por todas as áreas, inclusive a educacional.

De acordo com Gadotti (2000, p. 35) as discussões relacionadas à escola e ao seu papel institucional nessa nova era da sociedade, pós-moderna, pós-industrial, que vivencia a globalização da economia e das comunicações, vai além da antiga dicotomia Tradicional *versus* Moderna. A autonomia se torna motivo de reivindicações nessa sociedade em que não se tem mais espaço para qualquer forma de uniformização. Assim, prossegue o autor “a multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo”. É nesse contexto que se deve situar as discussões sobre a escola e seu papel na sociedade.

Paro (2016) defende que uma gestão democrática com participação efetiva de todos os envolvidos na vida da escola (funcionários da escola, alunos, pais e comunidade) é entendida como sendo utópica. Entretanto, continua o autor, “utópico se refere a um lugar inexistente, mas que pode vir a existir”. Assim, ainda que inexistente, a utopia da gestão democrática se configura como algo de valor, considerando que resultaria na solução dos problemas da escola. Desta forma, o primeiro passo no sentido de se alcançar a utopia é ter consciência das condições ou contradições concretas, que possibilitem a democratização das relações na escola.

O autor defende uma mudança da escola pública, a fim de que se tenha uma educação de fato transformadora e que não reproduza as ideologias das classes dominantes, legitimando injustiças. Defende assim, uma educação que desenvolva a consciência crítica, rompa com a ideologia e proporcione à classe trabalhadora a apropriação dos saberes historicamente acumulados, concorrendo assim, para uma verdadeira transformação social. Entrementes, para que esta transformação aconteça, é preciso que a classe trabalhadora se aproprie da escola pública. E essa apropriação defendida por Paro (2016) não pode se dar fora da participação efetiva.

Corroborando com esse entendimento, Luck (2013, p. 24) afirma que para que uma organização social tenha êxito é necessária uma ação conjunta dos seus integrantes, através do trabalho associado, sendo este o cerne do conceito de gestão democrática. Nas suas próprias palavras, gestão democrática pode ser definida como:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LUCK, 2013, p. 24)

Assim, para a autora, o alcance dos objetivos educacionais está diretamente relacionado ao adequado uso da energia dinâmica das relações que acontecem no contexto escolar, empregados no sentido de se atingirem os objetivos concebidos e assumidos coletivamente por todos os seus componentes. Ou seja, a participação nas ações e decisões da escola é de suma importância para que os sujeitos efetivamente se apropriem da escola.

Paro (2016) defende a importância da participação da comunidade nas decisões da escola, pois, se a comunidade não está incluída, ainda que numa forma de gestão colegiada, há o risco de que essa gestão se constitua um arranjo entre os funcionários do Estado, acatando interesses prioritariamente que não sejam compatíveis com os interesses da classe trabalhadora. Neste contexto, de acordo com Pires (2016, p. 54) a participação configura-se como uma proposta que tem por objetivo descentralizar o poder e democratizar o processo de tomada de decisões não apenas no âmbito pedagógico, mas também no administrativo e organizacional, de forma que possibilite uma maior ação direta dos sujeitos, ou seja, que acontece sem precisar de mediação ou representação, uma vez que o sujeito participa diretamente do processo.

Além disso, continua Paro (2016), é preciso ainda que a escola participe da vida na comunidade, que se mostre presente e atenta aos seus problemas, uma vez que, se a escola não se abre para a participação da vida na comunidade em que está inserida, a comunidade pode não se sentir à vontade em participar da vida em comunidade na escola. E exemplifica com uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo que indicou, além das condições de trabalho e de vida das pessoas da comunidade, que a escola oferece certa resistência à participação da comunidade no cotidiano escolar. Assim como a percepção dos usuários da escola de que esta está completamente alheia aos problemas que acontecem na comunidade, refutando assim o discurso de muitos diretores de que a falta de participação resulta da falta de interesse em participar, quando, na verdade, a pesquisa nessa comunidade evidenciou que a comunidade não se sentia convidada a participar.

Desta forma, é preciso “abrir os portões” da escola, convidar a comunidade a participar, e permitir que participe. Não somente para comunicar decisões, mas para construir um projeto de escola que tenha como base a democracia. Se a comunidade não se sentir convidada, bem vinda, será mais difícil garantir a sua participação. Mas, se a instituição escolar se faz presente na vida da comunidade, se a comunidade tem o sentimento de pertencimento, pois ali é um espaço público e, sendo público, é de todos, responsabilidade de todos, a participação dessa comunidade na escola será efetiva.

Vale lembrar que a participação a que referem os autores vai muito além da escolha do diretor, ou da participação em reuniões com o propósito de repassar meros informes, a participação a que se referem os autores é uma participação no sentido pleno, na qual os sujeitos realmente fazem parte dos processos decisórios.

Luck (2013 p. 24) entende que a participação no sentido pleno acontece quando

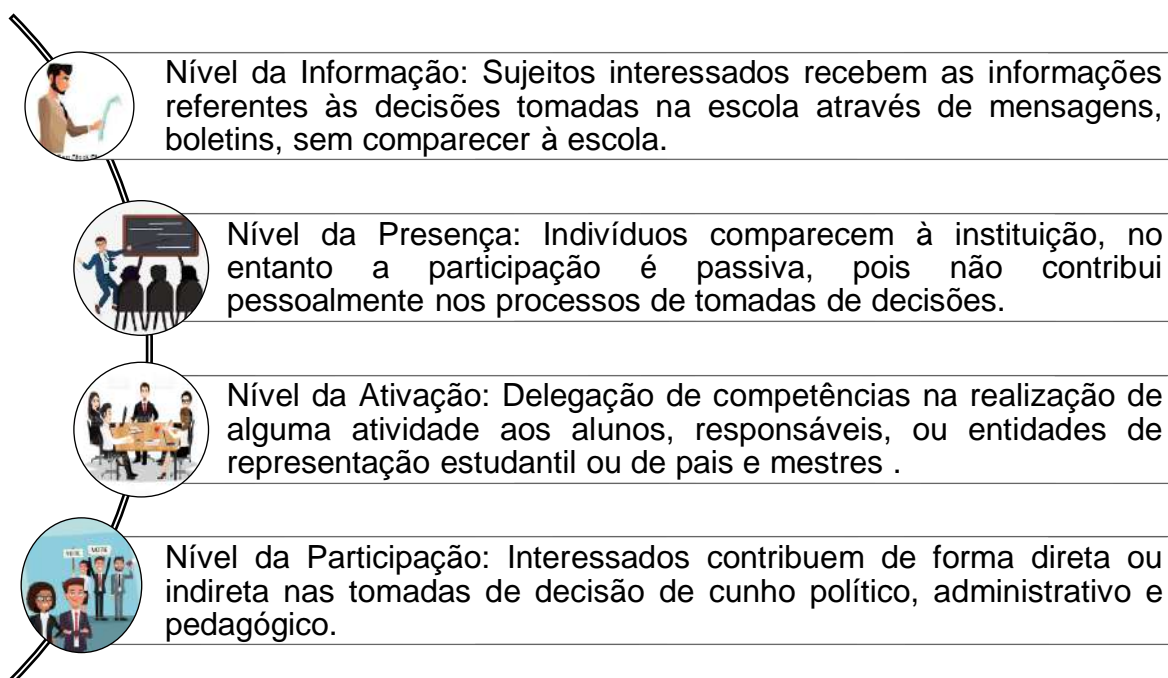
[...] membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

Assim é que, para Luck (2013), quando os professores, coletivamente organizados, se reúnem para discutir e analisar a problemática pedagógica vivenciada na escola e decidem juntos os direcionamentos necessários à superação das

dificuldades apresentadas geram um sentimento de autoria e responsabilidade coletivas pelas ações da escola, pois possibilitam exercer o espírito democrático e a prática da autonomia. Do contrário, quando os problemas e soluções são apontados pelo diretor, os professores não tem esse sentimento de autoria. A participação de todos os sujeitos remete, pois, a uma questão da cidadania, por estar diretamente ligada à coletividade política.

Neves (2013, p. 104) explica que a participação pode se dar em quatro diferentes níveis, quais sejam:

Imagem 1: Níveis de Participação dos Sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Neves (2013).

Destarte, aqui defendo que uma gestão democrática se concretiza no nível da participação. Deve-se, então, ter esse olhar nos processos participativos para averiguar em que nível se dá a participação, com base nos quatro níveis trabalhados pela autora para, a partir disso, elaborar estratégias que levem ao último grau desejado.

Entre as estratégias que podem corroborar a promoção da participação no sentido pleno Luck (2013, p. 79) defende algumas ações que são fundamentais nesse processo de implementar todo um ambiente propício à participação, tais como a criação de uma visão de conjunto aliada a uma ação cooperativa; estímulo de um

clima baseado na confiança e reciprocidade nas relações; valorização dos participantes em suas capacidades e aptidões; associação e integração de esforços de todos; extinção das divisões; o desenvolvimento de um trabalho centrado em ideias e não em indivíduos e o estabelecimento da prática de que as responsabilidades sejam assumidas em conjunto.

Para Freire, o ambiente democrático é fortalecido quando a escola passa a ouvir os outros, respeitando as diferenças e acatando o voto da maioria.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1995, p.91)

A promoção de um ambiente participativo não é uma tarefa fácil, uma vez que, conforme Gadotti (2000) será necessária uma “mudança de mentalidade” de todos os sujeitos da comunidade escolar. Tal mudança significa reconhecer a escola como conquista da comunidade, e não apenas um aparelho burocrático do Estado, a comunidade deixaria de ser mera usuária dos serviços da escola para ser participante da gestão.

Essa “mentalidade” a ser mudada nos remete ao texto de Pacheco (2020, p. 5) no qual assevera que a população brasileira não desenvolveu uma cultura democrática, tendo em vista que, dos seus 518 anos de história, 388 (quase quatro séculos) foram vividos em regime escravocrata, regime este sustentado por uma elite perversa, preconceituosa e antidemocrática. Destaca, ainda, que o período vivenciado de forma democrática soma apenas 47 anos, e ainda assim, com grandes limitações e interrupções por golpes.

Indo ao encontro desse entendimento, Cunha (1991) pondera que na história do nosso país, fala-se mais facilmente na ausência de democracia do que na democracia propriamente, haja vista os quatro séculos de regime escravocrata, ditaduras, democracia restrita e seguidos golpes. E, considerando a relação orgânica entre as relações sociais dentro de determinada sociedade situada em qualquer contexto histórico e os processos educacionais vigentes em tal sociedade, a ausência de democracia se aplica também aos processos educacionais.

Após a redemocratização do país, seguiu-se uma política de pautas neoliberais, especialmente a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1994-2002), que delineou um panorama social pouco favorável à classe trabalhadora: direitos sociais sucessivamente atacados, demissões em massa como resultado da repressão às manifestações organizadas em prol da garantia desses direitos; aumento do desemprego e das formas precárias de trabalho. No funcionalismo público o cenário também não era promissor, visto que foi marcado por repressões a greves, arrocho salarial, direitos previdenciários e trabalhistas restritos, dificuldade de acesso a créditos, alta de juros e impostos, entre outras conjunturas que indicavam quem pagaria pelo suposto equilíbrio da economia. Suposto, visto que ao término dos mandatos, evidenciou-se um enorme déficit em conta, dobro em dívida pública, altas taxas de juros e índices baixíssimos de crescimento econômico (CEA, 2019).

Posteriormente, houve a vitória nas urnas pelo Partido dos Trabalhadores, em 2003, momento a partir do qual teve início o processo de consolidação de políticas públicas para educação profissional, em um ambiente que se mostrava favorável aos debates e participação coletiva sobre um modelo de educação comprometida com os interesses das classes trabalhadoras e não com o mercado de trabalho, pautado nos princípios da integralidade e omnilateralidade, para superar a dicotomia entre educação geral e educação profissional (RAMOS; CIAVATTA, 2011). Tal processo culminou com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como veremos a seguir.

2.5 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Falar sobre a gestão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sem recorrer à sua história é falar de forma incompleta, há uma historicidade gigantesca por trás e identidades que vem sendo (des)construídas ao longo dos anos. Tal história remonta há mais de cem anos, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices no governo Nilo Peçanha, em 1909, através do decreto 7.566, de 23/09/1909 (BRASIL 1909). De acordo com Ramos (2014, p.25) as dezenove unidades criadas através do Decreto tinham como público alvo os filhos das classes mais pobres da população, denominados “desvalidos da fortuna”, para assim os

manter distante dos vícios e crimes. Possibilitando, desta forma, a ampliação do horizonte de atuação da educação profissional para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria, o que representou um grande passo rumo ao redirecionamento da educação profissional no Brasil.

De acordo com Pacheco (2011), no decorrer dos anos, as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foram constituindo determinadas características que as diferenciavam, sendo uma delas a autonomia pedagógica e administrativa em relação ao Ministério da Educação. Assim, por muito tempo, as Escolas Técnicas Federais eram identificadas como instituições voltadas para o Ensino Técnico, na qual trabalhavam pessoas com diferentes formações e níveis de estudo, bem como diferentes formações acadêmicas. Ligadas ao Ministério dos Negócios e da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas passaram, em 1930, para supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, à época recém criado.

No cenário econômico, político e educacional, grandes transformações acontecem na sociedade brasileira, que irão refletir nos rumos da educação profissional, com o desenvolvimento industrial e tecnológico associado e subordinado ao grande capital no Governo Juscelino Kubitschek. Para viabilizar o plano de expansão da indústria, era necessário formar trabalhadores. Embora configurasse uma necessidade, a educação profissional não integrou a política educacional, reforçando a dualidade entre ensino básico e propedêutico (RAMOS,2014).

Em 1937 as escolas são transformadas em liceus industriais. Em 1942, agora com a configuração de nível médio profissional, os liceus passaram a ser chamados de escolas industriais e técnicas e, em 1959, passam a ser organizadas com o *status* de autarquias federais, chamadas de Escolas Técnicas Federais.

Durante esse período se constituiu, ainda, a rede de Escolas Agrotécnicas Federais, baseadas no modelo de escola-fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura. A partir de 1967, elas passam para o Ministério da Educação e Cultura e se tornam escolas agrícolas. Em 1978 as escolas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná são transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os Cefets, o que as concede a equiparação aos centros universitários, no contexto da oferta de educação superior.

Ao longo dos anos 1990 muitas outras escolas técnicas transformaram-se em Cefets, o que constituiu o sistema nacional de educação tecnológica, em 1994. A partir de 1998, o governo federal passou a direcionar, através de vários atos normativos, o ensino técnico às instituições privadas e aos estados, sendo a construção de novas escolas federais proibida pelo governo federal. Os Cefets ficaram incumbidos, então, da oferta de ensino superior e ensino médio regular. Durante os setes anos seguintes, a atuação do Cefets no cenário da educação pode ser classificada como “embate”, posto que, a separação entre ensino técnico e ensino médio e o direcionamento para a oferta de ensino superior acentuaram as segmentações existentes e, no nível superior, percebia-se uma oscilação entre os cursos de viés mais acadêmico (como engenharias) e as tecnologias, que apresentavam uma proposta cada vez mais fragmentada (PACHECO, 2011).

Em 2004 as políticas para a educação profissional e tecnológica tiveram uma reorientação, com a retomada da possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, posteriormente, a partir de 2005, com a alteração da lei que impedia a expansão da rede federal.

Com a publicação da Lei 11.892/2008, contudo, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo estes definidos em seu Art. 2º como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

A partir desse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a ter uma configuração nova, tendo em vista que a Lei 11.892/2008 trouxe uma particularidade aos Institutos Federais: a verticalização do ensino, que tem como objetivo otimizar a estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, promovendo a integração da educação básica à superior, além da pesquisa e extensão indissociáveis ao ensino, mediante atuação do mesmo corpo técnico e docente (BRASIL, 2008). Por esse motivo, Pacheco (2020, p.5) refere-se aos Institutos Federais como o inédito viável de Paulo Freire, dada à ousadia de sua proposta tanto de operacionalização de um ensino verticalizado, quanto pela

concepção assentada em bases marxistas de formação humana integral, a partir de uma educação omnilateral, na qual todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) estão integradas. O trabalho entendido em seu sentido ontológico como atividade inerente ao ser humano e no sentido histórico relacionado ao modo de produção como uma atividade econômica; a ciência entendida como o conhecimento acumulado pela humanidade e que possibilita o crescimento das forças produtivas, e a cultura, que representa os valores éticos e estéticos presentes nas normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2014, p.86)

Para Ciavatta (2012) isto representa um passo importante na superação da dualidade educacional estabelecida historicamente no Brasil, sustentada pela divisão entre a educação geral e a educação técnica, em que a educação geral se destinava aos filhos da elite enquanto que a formação técnica, fragmentada, destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras.

Aqui encontramos um dos pontos que desnudam a grandiosidade da proposta dos Institutos Federais, pois não desmerece o saber “prático” ante o saber “intelectual”, posto que não concebe um conceito fora do outro. Na concepção pedagógica e filosófica da educação proposta e idealizada pelas Instituições da Rede Federal, educar é um ato político, tendo em vista a indissociabilidade entre educação e política como processo dinâmico de formação e leitura do mundo e da palavra para entendermos a realidade. E finalmente, atuar sobre ela para modifica-la. (FREIRE, 2015)

Assim, os 38 Institutos Federais criados, acrescidos de 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II, integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que abrange 643 *campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, dentre docentes e técnicos (CONIF, 2019). Trata-se de uma rede com capilaridade gigantesca e de operacionalização complexa, considerando os seus objetivos e finalidades, uma vez que é de sua reponsabilidade a oferta de: a) 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 (50% do total de vagas de cada *campus*); b) cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; c) cursos superiores nas modalidades de licenciaturas (20% do total de vagas de cada *campus*, especialmente

na área de ciências e matemática), bacharelados/engenharias e cursos superiores tecnológicos; d) cursos de pós graduação lato sensu e stricto sensu.

As Instituições da Rede Federal possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Um parêntese deve ser feito para destacar que as Escolas Técnicas Federais e Cefets já possuíam o *status* de autarquia, portanto esta condição não foi uma inovação da criação da Rede Federal.

O que caracterizou a nova institucionalidade foi a habilitação dessas instituições em ofertar diversos níveis e modalidades de ensino e a verticalização, com uma estrutura administrativa comparada às universidades organizando-se em torno de uma unidade central, a reitoria, comandada por um reitor eleito para mandatos de quatro anos, auxiliado por cinco pró-reitorias (Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento Institucional, Gestão de Pessoas e Gestão da Tecnologia da Informação).

Mais do que formar cidadãos para o mundo do trabalho, a consolidação das instituições da rede federal possibilitou a materialização de um ideal de educação democrática, permitindo ao público o acesso ao conhecimento produzido historicamente bem como a promoção da justiça, solidariedade e cooperação, valores coletivos importantes para a vida em sociedade. (FRIGOTTO, 2018 p. 26). Mais do que isso, a Rede Federal de Educação Profissional possibilita que se questione uma visão fragmentária do conhecimento e se busque suprimir a dualidade entre educação geral e específica, entre educação humanista e profissional, entre educação política e técnica.

Isto posto, é pertinente questionar: como pensar uma gestão que seja compatível com toda essa estrutura e seus princípios filosóficos? É preciso pôr em conta todos os aspectos pertinentes à rotina de funcionamento da instituição como um todo. Torna-se, portanto, um desafio organizar e gerir questões acadêmicas, pedagógicas, administrativas, financeiras e de pessoal, levando em consideração o arranjo *multicampi*, em que cada unidade tem autonomia para tomar as próprias decisões, sem, no entanto, ir de encontro ao planejamento geral da Instituição, pois os seus interesses devem estar correspondentes.

Felizmente, a Lei de criação, 11.892/2008 (BRASIL, 2008), em seu artigo 10, da Seção IV, já enfatiza que “a administração dos Institutos Federais terá como órgãos

superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”. Claramente apontando para uma gestão colegiada, em que as decisões devem ser tomadas na esfera da coletividade. Não sobra espaço para uma gestão centralizadora, autoritária, antidemocrática. A inserção do artigo 10 na Lei 11.892 institui a gestão democrática na Rede Federal, elas nascem juntas, não devem, portanto, se separar sob nenhum aspecto.

Nesse sentido, Pacheco (2020) esclarece que a própria construção da Lei foi conduzida de forma democrática entre os Cefets, Escolas Técnicas Federais e Ministério da Educação. Ainda, a criação da rede federal foi toda concebida de forma democrática. A definição do número de institutos, Distribuição dos IF's nos Estados, localização dos campi e reitoria, cursos a serem ofertados, etc. A cultura democrática está no DNA dos Ifs, continua Pacheco (2020), uma vez que, desde as primeiras ideias em relação a criação de uma rede nacional de educação profissional, foram concebidas no coletivo.

Além disso, a própria composição do Conselho Superior das Instituições é definida conforme orientação da Lei de Criação dos Institutos, conforme se observa:

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

Ao todo sete categorias devem ser contempladas na composição do Conselho Superior, quais sejam: Docentes, Técnicos Administrativos em Educação - TAE's, estudantes, sociedade civil, MEC, Colégio de Dirigentes, garantindo assim a representatividade necessária nas tomadas de decisão realizadas por este órgão colegiado. A cada órgão, cabe elaborar o seu Regimento de forma que os processos de escolham sejam realizados também de forma democrática.

Para buscar compreender a importância do Conselho Superior, fizemos um resgate histórico de sua origem, dentro das organizações empresariais, a partir da década de 1930, momento marcado pela Grande Depressão após a queda da Bolsa de Nova Iorque.

Conforme Rodrigues e Seabra (2011) os grandes conglomerados empresariais passaram a adotar os conselhos administrativos com o objetivo de diminuir o controle

dos proprietários das empresas, fazendo surgir um novo modelo de gestão empresarial, de forma descentralizada. Não demorou para que este modelo fosse importado ao Brasil e mais tarde chegasse à administração pública e, principalmente, às instituições de ensino, especialmente durante a década de 1980, nas já mencionadas lutas e embates pela redemocratização do país, tornando-se mais comum durante a década de 1990.

Os Cefets já dispunham de um Conselho Diretor como órgão consultivo e deliberativo, entretanto, sua composição não era paritária entre os segmentos. Verifica-se, portanto, que a exigência de composição paritária através da Lei 11892/2008 configura um passo importante para a construção de uma gestão participativa nos institutos federais. Cabe, contudo, a cada instituição aprovar o regimento interno de seu Conselho Superior e garantir que as regras estabelecidas de participação/eleição dos conselheiros sejam de fato democráticas.

A participação estudantil neste espaço tão importante permite ao estudante o conhecimento sobre o funcionamento da instituição, de como se dão os processos decisórios relacionados à gestão financeira, pedagógica e administrativa da instituição a que pertencem e assim fortalecer o exercício da cidadania.

Conforme evidencia Gracindo (2007, p. 42), o conselho superior é o:

[...] órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não deve configurar-se como instrumento de controle externo, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. E, nessa linha de raciocínio, a função principal do Conselho Escolar está ligada à essência do trabalho escolar, isto é, está voltada para o desenvolvimento da prática educativa.

A outra instância colegiada de gestão superior é o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, tem o objetivo de auxiliar a reitoria nos processos decisórios. É composto pelo reitor, pró-reitores e diretores gerais dos *campi* e suas competências devem ser definidas no Estatuto de cada Instituto Federal.

A exigibilidade de um Colégio de Dirigentes permite que importantes decisões relacionadas principalmente a questões administrativas e financeiras tenham um olhar da gestão de forma coletiva, especialmente se levarmos em conta que os Diretores Gerais são eleitos, tal como os reitores.

Vale ressaltar que, de acordo com Demo (2014, p. 119) além do requisito “ser eleito” dirigente de uma instituição, é preciso ainda ter competência técnica para tal

cargo. Uma vez que ao eleger um mau professor para o cargo de diretor (Reitor, no caso dos Institutos) seria o mesmo que democratizar a incompetência, substituindo a indicação autoritária vinda de cima, por uma indicação manipulada vinda de baixo.

Entretanto, mesmo dispondo de um “DNA democrático”, causa estranheza o impedimento aos servidores ocupantes dos Cargos de Técnicos Administrativos em Educação – TAES, de concorrer às eleições para o Cargo de Reitor / Reitora, considerando a existência de servidores com formação e experiência em gestão e dada a especificidade de alguns cargos. Mais coerente seria, então, permitir a candidatura de ambas as classes que de diferentes maneiras fazem a educação profissional, mantendo somente as exigências de tempo de serviço e titularidade. A título de exemplificação, atualmente um servidor TAE – Pedagogo, que trabalhasse em uma instituição da Rede Federal há cinco anos, mesmo possuindo título de Doutor em Educação e sendo servidor estável, não poderia concorrer ao escrutínio pelo simples fato de não pertencer à carreira Docente. Entretanto, caso aprovado em Concurso para o Cargo de Docente, automaticamente, torna-se um elegível. Dessa forma, nos questionamos sobre quais saberes técnicos acompanhariam o novo código de vaga ocupado pelo nosso fictício servidor. Mais coerente não seria a comprovação de algum tipo de tirocínio técnico, uma vez que “Papel principal do dirigente de escola não é a administração física, mas a promoção da qualidade da educação. Precisa, pois, estar à altura dela”. (DEMO, 2014, p. 120)

Isto posto, consideramos que suprimir a exclusão dos servidores pertencentes à categoria dos Técnicos no processo de escolha do Dirigente Máximo da Instituição seria reconhecer a importância dessa classe de servidores no funcionamento, o que significaria dar um passo à frente na caminhada rumo à uma instituição cada vez mais democrática. Ainda assim, há que se frisar que a autonomia para escolha dos dirigentes através de voto paritário, ou seja, em que o voto do docente e do TAE tem o mesmo valor, é um avanço significativo.

No entanto, observamos que, a partir 2019 eventuais interferências superiores observadas em algumas instituições da rede, representam uma ameaça à autonomia das instituições da rede bem como à sua gestão democrática. Especificamente no caso do Cefet-RJ, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e no Colégio Pedro II, não estão sendo respeitadas as decisões democráticas da comunidade escolar e foram nomeados dirigentes

“interventores” que, por vezes, sequer participaram do processo eleitoral. Estes atos autoritários causam grande desgaste na gestão da instituição, uma vez que a escolha do dirigente é um princípio básico na gestão compartilhada e não deve ser suplantada, especialmente por motivos frívolos.

Frigotto (2018) e Ramos (2019) falam do Estado de exceção implantado no Brasil a partir do Golpe de 2016, que destituiu Dilma Rousseff da Presidência do País, financiado pela burguesia brasileira, em consonância ao grande capital, minando as poucas conquistas sociais obtidas pela classe trabalhadora durante os períodos democráticos, especialmente na era Lula/Dilma. Como resultado, vivemos um período de enormes retrocessos, especialmente na educação, com posturas autoritárias e desordenadas e que parecem ter se intensificado a partir do Governo de Jair Bolsonaro (desde 1º de Janeiro de 2019 – dias atuais)

Ressaltamos que autoritarismo não deve ser confundido com autoridade, considerando que esta última é necessária ao dirigente, mas que deve ter o seu limite respeitado para que não se transforme em autoritarismo, assim como a liberdade não deve ser confundida com licenciosidade (FREIRE, 2020, p.121). Isso nos remete ao quão complexa é a relação entre autoridade e liberdade, visto que precisam um do outro para serem compreendidos. Conhecer a liberdade em si não é possível, na medida em que não é possível entender a autoridade em si. Trata-se de uma relação complexa, tensa, contraditória em que a reflexão sobre uma delas desencadeia na reflexão sobre a relação entre as duas (FREIRE, 2020, p. 256). Desse modo, é possível exercer a autoridade sem autoritarismo, desde que respeitemos a liberdade dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Castaman e Rodrigues (2018, p. 499-500) sugerem que a gestão democrática no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica não pode se furtar da compreensão do contexto em que está inserida, contexto que é plural e polissêmico. Para os referidos autores “a gestão democrática e participativa ainda está sendo constituída nos IF’s, enquanto ato político”. Essas instâncias, além de outras, também importantes, como os órgãos internos de representação estudantil, os Núcleos, Comissões e Colegiados, estão, a cada ano, dando um formato mais sólido à complexa engrenagem participativa da gestão dessas instituições, uma vez que considera “comunidade” não somente os servidores da instituição, mas abrange, pelo menos tenta abranger, pais, alunos e lideranças locais.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese todas as conquistas políticas já existentes, materializadas na constituição de 1988, estamos em processo de aprendizagem, estamos aprendendo a ser democráticos, a fazer democracia. Devemos, portanto, utilizar melhor os espaços das instituições escolares para favorecer que este processo aconteça.

Ainda que a perspectiva organizacional aponte para a gestão participativa, com os instrumentos institucionais e realização de ações que fomentem processos de participação nas decisões da escola, é preciso avaliar categoricamente cada sujeito que faz parte da gestão, como forma de estimar o grau de democracia nos processos de gestão do ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. É necessário investigar como os sujeitos que compõe a gestão na EPT se sentem em relação ao processo participativo. Além disso, é importante saber o grau de satisfação e de desejo de participação nos processos de decisão relacionados à instituição, também é necessário saber como os sujeitos se sentem em relação às decisões que afetam o presente e o futuro da Instituição.

Certamente a abertura ao diálogo e criação e manutenção de ações e espaços voltados à participação nas tomadas de decisão são um passo importante na consolidação de uma gestão democrática e participativa. Mas a sua efetivação só será verificada na prática, nas relações entre os indivíduos, na condução da arena de disputa dentro da instituição, de forma clara e transparente. Isto posto, entende-se que a luta em prol da igualdade e democratização é permanente, uma vez que a correlação de forças entre capital e trabalho no capitalismo também é de cunho permanente e impacta diretamente no seio da sociedade.

Indubitavelmente a luta pela consolidação de uma gestão democrática no âmbito dos Institutos se faz mais urgente no contexto atual, em que se presencia constantes ataques à autonomia das instituições federais de Ensino. Em dois anos de mandato do atual presidente dezesseis eleições foram desrespeitadas (incluindo Universidades Federais, às quais os Institutos são equiparados). Interferências desta natureza não deveriam ocorrer no Estado Democrático de Direito, elas remetem aos anos de Ditadura, representam, pois, um retrocesso para toda a sociedade brasileira. Este cenário nos fez lembrar a célebre frase de Roberto Scarpit, citado por Manuel Castell

(2018, p.11) “Democracia é quando batem na sua porta às cinco da manhã e você supõe que é o leiteiro”.

2.7 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; CAMARGO, R. B. **Gestão, financiamento e Direito à Educação**, São Paulo/SP: Xamã, 2007.

ALBUQUERQUE, A. E. M. **O princípio da gestão democrática na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 2012b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional n 95, de 16 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei. 11.892/2008. 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, 2008.

BRASIL. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Decreto 7.566/1909, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitales dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**, 1909.

CASTAMAN, A.S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec**, Manaus, v.4, n. 08, p. 494-500, nov. 2018.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CÊA, G. S. S.; SILVA, S. R. P.; SANTOS, I. M. De educação para todos para todos pela educação. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 181-210, Jan.-Jun./2019.

CIAVATTA, M. 2012. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**, in Ensino Médio Integrado – concepções e contradições. Organizado por G. Frigotto et al., pp. 83-106. São Paulo: Cortez. 2012.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico da Rede Federal**. Disponível em <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em 30 set. 2019.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 18, n.2, jul.dez. 2002.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **A Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**: Projeto Pedagógico. São Paulo: Cortez, 1991
(Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4393>>.
Acesso em 19/11/2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos Federais de Educação**, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

MINTO, L.W. Administração Escolar no Contexto Da Nova República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago 2006.

NEVES, C. M. C. Autonomia da Escola: Um enfoque operacional. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/Brasília: Moderna, 2011.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº 1, 2020.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PIRES, P. A. G. **Gestão Democrática**: Impasses e Desafios para a Elaboração da Lei Estadual nº 1513, do Estado do Acre. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M.N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**. Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 2 -11 jan./jun. ANO 2019.

RODRIGUES, Jorge; SEABRA, Fernando. Conselho de administração: Que funções? **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Lisboa, PT: v. 10, n. 1-2, p. 2-12, jan. 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

SILVA, A. F. Processo constituinte e educação: discussões sobre o Professor (1987-1988) In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Anais... Caxambu, 2008.

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**. Vol. 34. nº 68. Curitiba. Mar./abr. 2018.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADE E IDENTIDADES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

3.1 RESUMO

Este artigo objetiva analisar a importância da elaboração participativa de um projeto político pedagógico para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de forma a contribuir para construção de sua identidade, sem desconsiderar a necessidade de reforçar a identidade de cada unidade que compõe a rede. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental ancorada no materialismo histórico-dialético. Como resultado da discussão a constatação de que identidade é algo em permanente construção, especialmente no ambiente educacional e em instituições da Rede Federal de EPT, a discussão sobre o tema na rede está devidamente vinculada à necessidade de construção democrática e participativa de um projeto político pedagógico de cada campus, de forma que se reflita na diversidade uma unidade enquanto rede federal de EPT.

Palavras-chave: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Identidade. Projeto Político Pedagógico.

THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT: A DISCUSSION ABOUT IDENTITY AND IDENTITIES IN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract

This article aims to analyze the importance of the participatory elaboration of a Political Pedagogical Project for the construction of an identity of the Federal Network of Professional and Technological Education, without disregarding the need to reinforce the identity of each unit that composes this network. It is a bibliographical and documentary research anchored in historical-dialectical materialism. As a result of the discussion, the realization that identity is something in permanent construction, especially in the educational environment and in institutions of the Federal EPT Network, the discussion on the topic on the network is duly linked to the need for democratic and participative construction of a Political Pedagogical Project of each campus, so that a unit is reflected in diversity as a federal network.

² Trabalho submetido à Revista Educação em Revista. Aguardando avaliação.

Keywords: Federal Network. Professional and Technological Education. Identity. Construction. Pedagogical Political Project.

3.2 INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

Com esse pequeno trecho do educador Paulo Freire iniciamos nossa reflexão sobre a importância do projeto político pedagógico no processo de construção da identidade no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, processo que engloba as identidades locais de instituições de ensino que compõe tal rede. Trata-se de uma reflexão realizada por pesquisadores que tem como horizonte uma proposta de educação profissional que possibilite uma formação humana integrando trabalho, ciência e cultura no processo formativo, com vista a formação pautada na politecnia e omnilateralidade (CIAVATTA; RAMOS, 2011). E, mais ainda, que sabem que tal proposta só pode se concretizar com o esforço coletivo de todos que fazem parte do cenário educacional: docentes, técnicos, alunos, trabalhadores terceirizados, pais, etc.

Por entendermos a beleza e a importância do “caminhar”, estabelecer trajetos, vias, percursos, entendemos que o caminho então deve ser construído à medida em que se avança, ao mesmo tempo em que se aprende a caminhar e a fazer o caminho. Não se trata de caminhar na aleatoriedade, mas de traçar um planejamento a partir da realidade concreta que se apresenta para assim, então, compreender com mais clareza os pontos de partida e chegada, valorizando o percurso. Planejamento caracterizado por Padilha (2017, p.31) como “[...] um caminho, uma ambiência espacial e temporal de encontro democrático, coletivo, crítico e criativo, para que possamos viver e transformar a realidade que hoje temos na realidade que queremos”.

Desta forma, a metáfora da caminhada nos remete ao projeto político pedagógico, justamente por configurar-se não apenas como documento norteador de todas as práticas pedagógicas, mas como um processo de construção da identidade da instituição escolar, nunca acabado. Ocorre que embora pareça um consenso entre os profissionais da educação que construir de forma coletiva o PPP seja de suma importância para cada unidade escolar, ainda encontramos muitas instituições sem

esse documento norteador, ou, quando muito, elaborado em cima de um modelo de outra escola e engavetado em algum armário.

Concernente aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, criados através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), definidos pela lei de criação como:

Art. 2 Instituições de educação superior, básica e profissional, plurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

A criação da rede foi o resultado da luta de um movimento de intelectuais e políticos brasileiros progressistas, com vistas a um modelo de educação profissional completamente novo, com a oferta de um ensino verticalizado, da educação básica à pós-graduação, tendo como horizonte a formação integral de seus educandos, e o trabalho como princípio educativo. Ainda que configure um todo coeso, a Rede Federal, presente em todos os estados brasileiros, desenvolve suas particularidades no interior de cada instituto, de cada campus, considerando valores, diferenças socioeconômicas e culturais de cada região, estado e municípios brasileiros. Como integrar então estas particularidades regionais, locais, às bases teóricas e filosóficas que fundamentaram a criação da Rede Federal?

No intuito de responder a essa questão o artigo compõe, então, uma série de reflexões realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tem como objetivo fazer uma discussão sobre a importância da elaboração participativa de um projeto político pedagógico para a construção de uma identidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sem que se perca de vista as identidades de cada unidade que compõe a rede.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental ancorada no materialismo histórico-dialético, dentro de uma abordagem qualitativa. Para tanto, empreendemos uma minuciosa busca em *sítes* oficiais dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais criados pela supracitada lei, mais os 2 (dois) Centros Federais (Cefets) e o Colégio Pedro II, pertencentes à Rede Federal. Como resultado mais imediato das buscas verificamos

que todas as 41 (quarenta e uma) instituições possuem o Projeto Político Institucional (PPI), um documento global da instituição, que faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mas somente em 12 (doze) delas encontramos o projeto político pedagógico a nível de *campus* publicizado em site. Considerando o caráter *multicampi* dessas instituições, partimos do pressuposto de que PPI sozinho não tem a capacidade de abranger de forma satisfatória todas as particularidades evidenciadas em cada um de seus *campi*, haja vista que em cada unidade os alunos serão outros, por conseguinte, a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico também será outra. Além disso, os docentes, os cursos, os técnicos, a comunidade serão outros. Outra, portanto, será a sua identidade.

Assim, ao longo desse artigo buscamos evidenciar a importância de que cada *campus* construa o seu projeto político pedagógico, compreendendo que não se trata de “mais um documento” para dar conta, mas representa a própria identidade do campus na medida em que se faz pela participação e construção coletiva. Falaremos especificamente sobre projeto político pedagógico na primeira parte do artigo, trazendo as definições encontradas em pesquisadores do tema gestão educacional. Posteriormente, veremos como é complexo falar da construção de uma identidade na Rede Federal, dada a sua historicidade e capilaridade, estando situado em um país multicultural como o Brasil e, por fim, apresentaremos os resultados de uma pesquisa a partir de PPP's publicizados em sites dos institutos federais.

3.3 CONCEITOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para entendermos melhor a conceituação trazida pelos autores que se dedicam ao PPP como objeto de estudo, iniciaremos pelo seu significado etimológico. Assim, como explica Veiga (2013 p.12) projeto vem do latim *projectu/projicere*, que quer dizer lançar para frente, como um plano, intento, desígnio. Desta forma, continua a autora, a construção de um projeto para uma escola implica em planejar o que se tem intenção de realizar nessa escola. Lançar-se para frente, com base na realidade concreta que se apresenta, mas objetivando alcançar o possível, uma realidade diferente da que se apresenta. É, pois, pensar e realizar um futuro diferente do presente.

Retomamos aqui a metáfora do caminho, que levará ao sonho compartilhado por todos. O sonho é o ideal de escola que se pretende alcançar, é ele quem define o

rumo, a direção a seguir; o caminho são as estratégias, metas, técnicas que serão necessárias para concretização do sonho, pois, conforme nos ensina Paulo Freire: a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia” (2013, p.49).

Projeto pedagógico, proposta pedagógica, projeto político pedagógico, são termos utilizados por diferentes autores para o mesmo documento. É preciso então definir qual termo utilizar. Neste estudo, decidimos pela utilização do termo projeto político pedagógico, considerando que todo ato educativo é um ato político (FREIRE, 1972). No ato de educar expressamos nossa visão sobre o mundo, usando a palavra para entendermos o mundo do qual fazemos parte. Ainda que se suponha neutra, tem o poder de interferir na realidade, nas próprias relações entre os sujeitos e suas condições de vida. Não pode então ser considerada neutra.

Seguindo essa linha de pensamento, Veiga (2013, p.13) justifica que os termos político e pedagógico são indissociáveis na medida em que o projeto da escola se articula com o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria da população, com uma formação cidadã para determinado tipo de sociedade. Assim, o projeto político pedagógico pode ser definido:

[...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. (VEIGA, 2013, p. 13)

Conforme analisa a autora, as dimensões política e pedagógica estão, portanto, em uma relação recíproca. Vasconcellos (2012, p.169) ao definir o projeto político pedagógico também recorre à ideia de uma contínua caminhada, que se aperfeiçoa durante o processo. Nas palavras do autor, é definido como:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. (VASCONCELOS, 2012, p. 49)

Para Veiga (2013) o projeto político pedagógico de uma escola é a própria organização do trabalho pedagógico. Mais do que um documento da equipe pedagógica, o projeto precisa ser construído e vivenciado em cada etapa pelos interessados na organização da instituição de ensino, tendo em vista que ele indica uma direção, um caminho a seguir para se chegar a determinados objetivos compactuados de forma coletiva.

O projeto político pedagógico ganha relevância à medida em que a partir dele se materializam ações de uma gestão e planejamento participativo. Consoante a esta última formulação, Camargo e Flach (2013) enfatizam a relevância desse documento para concretização do papel social da escola na sociedade atual, pois, na medida em que este documento confere mais autonomia à instituição de ensino, possibilita uma tomada de posição que favoreça os mais interessados em uma educação comprometida com a qualidade.

Logo, na construção do PPP é necessário levar em consideração a importância e a finalidade desse documento, muito mais do que uma etapa burocrática a ser cumprida, é preciso entender sua dimensão e seu papel fundamental na busca por uma educação emancipadora de qualidade. Mais do que isso, é preciso considerar que dimensões política e pedagógica são indissociáveis.

Sua construção é espaço para discussão e reflexão sobre as questões da escola e também da busca por possíveis respostas para os problemas enfrentados no fazer pedagógico, pois através do diálogo podemos chegar à conscientização dos sujeitos sobre o poder de mudança e, partir disso, à transformação da realidade, rompendo com a ordem discursiva segundo a qual rege o se pode ou não fazer, dizer ou pensar. Destarte, a dialogicidade deve sempre estar presente nos atos de educação, pois o diálogo é condição para humanizar os sujeitos. Neste contexto, não se trata somente de dar comunicados e informes, mas sim, de dialogar, ouvir o que a comunidade tem a dizer, considerá-los como sujeitos da história (FREIRE, 1972).

O projeto político pedagógico é um importante instrumento defendido na literatura sobre gestão democrática, sendo também entendido como um “processo”, sempre em construção, da identidade da instituição escolar. Sobre esse assunto Neves (2013, p. 110) define o projeto político pedagógico como:

[...] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita

uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Gracindo (2007, p.64), por sua vez, define projeto político pedagógico, como instrumento de planejamento coletivo, capaz de garantir a unidade no trabalho escolar, sem divisão entre os que planejam e os que executam. Sabemos que essa divisão entre o trabalho de planejamento e o trabalho de executar é algo intrinsecamente ligado à lógica do capitalismo, que valoriza trabalho intelectual em detrimento do manual, e separa teoria a prática. Assim, numa escola que tenha o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, essa separação não deve ocorrer. É preciso reconhecer o trabalho enquanto totalidade. Assim, ao elaborar, executar e avaliar de forma conjunta, uma nova lógica é criada, pois os diversos sujeitos envolvidos cumprem suas tarefas específicas, tendo a compreensão do todo para que a tarefa não seja estanque ou fragmentada.

As discussões e estudos sobre o projeto político pedagógico passaram a ficar mais evidentes após publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL 1996), que trouxe, no artigo 12, a obrigatoriedade de que cada estabelecimento de ensino elabore a sua proposta pedagógica, a qual deverá conter as diretrizes para as ações educacionais desenvolvidas na escola:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Gandin e Gandin (1999, p. 14) alertam-nos sobre o fato de que apenas obrigatoriedade da lei não tem o poder de transformar as escolas em instituições competentes, especialmente quando adentra questões pedagógicas, que deveriam ficar a cargo de profissionais da educação. No entanto, consideram um aspecto positivo que, pela primeira vez, o pensamento educacional brasileiro valorize mais o planejamento como ferramenta de implementação de processos pedagógicos em detrimento do regimento, e que esse pensamento tenha refletido no texto da lei.

De acordo com Faria e Salles (2007) a escola define sua identidade através do projeto político pedagógico, haja vista o papel deste documento, de orientar sua

prática pedagógica, tornando-se uma “linha mestra” para o trabalho a ser desenvolvido na escola. As ações devem estar atreladas aos objetivos definidos coletivamente no PPP, e este se constitui em um documento singular para determinada comunidade escolar, levando em consideração também, a sociedade da qual faz parte.

Conforme Romão e Gadotti (1994, p. 42) para entender o projeto político pedagógico de uma escola é preciso compreender que ele está relacionado a “[...] situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade?”.

As respostas a estas perguntas devem resultar do entendimento partilhado por todos e a partir dessas respostas será possível observar com mais clareza os aspectos que constituem a identidade da instituição. Mas, o que seria identidade, neste contexto? É o que buscaremos responder a partir daqui.

3.4 IDENTIDADE DA REDE FEDERAL: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?

Conceituar identidade não é uma tarefa simples, considerando que este termo implica um significado multifacetado, podendo ser analisado de múltiplas maneiras. De acordo com Bauman (2005) a identidade está diretamente relacionada à interação estabelecida entre determinados grupos e dos procedimentos de diferenciação que eles utilizam. Ela é construída e desconstruída no interior das trocas sociais, não sendo, pois, um atributo original, imutável. Este entendimento pode ser aplicado para percebermos a dinâmica da construção de uma identidade institucional, pois elas também são socialmente construídas e precisam fazer sentido para os indivíduos que as constituem. Ambos, pertencimento e identidade, não apresentam uma solidez eterna, e sim um poder de transformação contínua.

Bendassolli (2007, p. 226) contribui com a ideia de identidade plural. Para o autor, não há apenas uma única identidade, vinculada a um indivíduo, mas sim várias. Não sendo possível estabelecer um limite. Assim, entendemos que no ambiente institucional os indivíduos e suas várias identidades coexistem. E, para a construção de uma identidade institucional, ou “identidades institucionais”, é preciso que,

primeiramente os indivíduos desenvolvam o que chamamos de “pertencimento” a determinadas comunidades.

Destarte, podemos dizer que a identidade da rede federal vem sendo socialmente constituída desde a da Criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices no governo Nilo Peçanha, em 1909, através do decreto 7566, de 23/09/1909 (BRASIL 1909), e permanece ainda nas trocas sociais que acontecem no interior de cada instituição pertencente à rede, bem como nas relações entre os institutos.

O texto do preâmbulo do decreto que cria as dezenove unidades das Escolas deixa claro o público a quem se destinava o ensino ofertado: “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, para os afastar “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Formando, assim, “cidadãos úteis à Nação”. A educação profissional no país é, então, institucionalizada como uma forma de evitar que os jovens pertencentes às camadas mais pobres da população, uma vez ociosos, se entregassem ao crime e aos vícios.

Até o ano de 1930 as escolas pertencentes à rede federal eram ligadas ao Ministério dos Negócios e da Agricultura, Indústria e Comércio, quando passaram para a tutela do recém criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, passando a ser denominado Ministério da Educação em Saúde em 1937.

Com um cenário de crescente industrialização no país, a educação profissional passa por uma série de mudanças. Em 1937 as escolas da rede federal são transformadas em Liceus Industriais, e acabam sendo transformadas, no ano de 1942, em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar uma modalidade de ensino equivalente ao secundário. Em 1959 ganham o *status* de autarquias federais, com o nome de Escolas Técnicas Federais (PACHECO, 2011).

A transformação das escolas em autarquias confere a estas instituições autonomia didática e de gestão. Há uma intensificação na formação de técnicos, tão necessária para o processo de industrialização nacional em curso (PEREIRA, 2003, p.6).

Em 1978 três escolas técnicas federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), que passam a ter como incumbência a formação de engenheiros e tecnólogos para servir às mudanças no sistema de produção. Nesse período essas instituições

ofertavam cursos profissionais em diversos graus e níveis de ensino, mantendo um forte vínculo com o mundo da produção (MANFREDI, 2002).

Nos anos 1990 retomou-se o processo iniciado em 1978 de transformação de escolas técnicas em Cefet's. Haja vista a possibilidade de oferta de ensino superior e a equiparação ao status de Universidade, virar Cefet tornou-se o objetivo das Escolas Técnicas Federais.

A partir do ano 1998 o ensino técnico passa a ser direcionado às instituições privadas e aos estados. Nesse contexto, a construção de novas escolas federais foi proibida pelo Governo Federal. Assim, os Cefets passaram a ofertar o ensino superior e médio regular (PACHECO, 2011).

Ramos (2014) esclarece que essa deliberação do governo Fernando Henrique Cardoso se deu em razão de prevalecerem severas críticas à elitização que ocorreu nos Cefets considerando o alto custo da educação profissional ofertada na rede federal. Pois,

O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. (RAMOS, 2014, 46 e 47)

O argumento utilizado pelo governo para extinguir os cursos técnicos integrados era de que a classe média endinheirada buscava estes cursos (de boa qualidade, diga-se) como preparação para o vestibular, não se justificaria, portanto, o alto custo, visto que estes técnicos não iriam para o mercado de trabalho e sim para as Universidades. Tentava-se mascarar, no entanto, a marca da dualidade educacional em um governo inclinado a atender as demandas e interesses do grande capital. Uma vez que, se o ensino médio integrado ofertado era bom o suficiente para possibilitar a verticalização, não deveria ser mais disponibilizado de forma gratuita. Assim, as escolas federais foram proibidas de fazer o que levaram décadas se especializando.

Foi um período de incertezas, em que as escolas federais seguiam sucateadas e sem possibilidade de ampliação de vagas, o reflexo de um governo neoliberal que considerava a educação profissional como um mero fator econômico, devendo estar subordinada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho.

Somente a partir de 2003, no governo Lula a educação passou a ser encarada como um fator estratégico no desenvolvimento tecnológico do país ao mesmo tempo que contribuiria na inserção cidadã (DOMINGOS SOBRINHO, 2007). E a educação profissional passou a ter o protagonismo necessário no cenário educacional brasileiro, antes lhe negado. Pacheco (2019, p. 5-6) aponta algumas das ações de iniciativa do governo que ilustram esse novo cenário educacional com a implantação das seguintes políticas de expansão, que somente foi possível com a ampliação do orçamento do Ministério da Educação de 16 bilhões para quase 100 bilhões de reais:

- Criação de 18 universidades;
- REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades) – dobro de vagas e multiplicação dos campi existentes;
- Oferta de 60 mil vagas através da UAB (Universidade Aberta);
- Formação de professores através da Plataforma Paulo Freire;
- Milhares de vagas de formação no exterior com Ciência sem Fronteiras;
- Democratização do acesso às universidades através do sistema de cotas do ENEM;
- Aproximadamente um milhão de vagas no PROUNI;
- Estabelecimento de um sistema sofisticado e moderno de avaliação através do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior);
- Acompanhamento do desempenho de todas as escolas públicas através da Prova Brasil;
- Criação dos Institutos Federais como uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica (foram 214 unidades em apenas três anos);
- Injeção de 4 bilhões de reais na educação básica.

Desta forma, percebemos uma inversão na lógica mercadológica para uma lógica social e concordamos com a assertiva de que “[...] Lula assentou as bases para um novo ciclo de desenvolvimento em nosso país, pois apostar na educação significa apostar no desenvolvimento das forças produtivas de um país, além de sua capacidade de possibilitar a mobilidade social.” (PACHECO, 2019, p. 6). A partir de 2004 é retomada possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, posteriormente, a partir de 2005, tem início o plano de expansão da rede federal.

Em 2008 é publicada a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, na configuração como conhecemos hoje, com possibilidade de oferta desde cursos técnicos até pós-graduação, oportunidade em que se registrou que, de imediato, apenas uma escola Agrotécnica aceitou proceder a conversão, justamente por aspectos ligados ao temor da perda da identidade construída ao longo de 90 anos (OTRANTO, 2010). É possível a partir disso entender a importância das discussões sobre identidade no contexto dos Institutos Federais.

Essa resistência em acatar a “estranha novidade” da criação dos institutos resultou de uma falta de diálogo inicial com a rede, o que ocasionou uma “babel de reações semânticas”. As reações à proposta do ministro foram as mais diversas, como nos mostra Domingos Sobrinho (2007):

[...] Umas, demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outras manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela idéia; outras ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos “anos de chumbo”.

No entanto, esse quadro alterou-se com diversos debates ocorridos após a publicação do Decreto n.º 6.095, de 24/04/07, que propôs a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e diversas ações realizadas pelo ministro, como debates, seminários e esclarecimentos, o que evidenciou um ponto positivo na postura do ministro, aberta às pressões advindas da rede.

Assim, não se pode falar em criação da rede a partir do ano de 2008, em respeito a uma historicidade e identidades centenárias, que não podem simplesmente ser apagadas ou esquecidas. Relembrar, discutir e rememorar sua história é de fundamental importância para a identidade da rede. São inumeráveis gestores, servidores e alunos que foram constituindo o que hoje se conhece por Institutos Federais.

A nova configuração da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) trouxe como particularidade a oferta de um ensino verticalizado, otimizando a estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, promovendo a integração da educação básica à superior, além da pesquisa e extensão, na mesma instituição e com o mesmo corpo técnico e docente.

Ressalta-se também que os IF'S foram concebidos sob uma perspectiva filosófica freiriana de ser um instrumento de libertação individual e coletiva,

possibilitando ao educando a compreensão das engrenagens sociais em que está inserido em determinada circunstância histórica bem como o seu papel na sociedade (PACHECO, 2015). Essa perspectiva filosófica deve fazer parte do processo de construção da identidade, materializando na concepção dos cursos ofertados, e também nas relações estabelecidas no interior das instituições, que devem se pautar no diálogo, nas ações democráticas e decisões coletivas.

De acordo com Frigotto (2018, p. 131) a denominação de rede aplica-se apenas ao campo jurídico-administrativo. Uma vez que não há uma identidade que se possa definir como a de uma rede. Considerando que a realidade institucional dos Institutos convive com uma memória longa (criação das Escolas de Aprendizes e Artífices), média (referindo aos Cefets,) e curta duração (Institutos Federais). Assim, para criar uma nova identidade da rede, seria preciso juntar esses tempos com história e culturas diversas bem como a mudança de institucionalidade, o que é algo complexo.

O autor cita outros fatores que dificultam a construção de uma nova identidade dos IF's, que dê conta de formar rede, a saber: a) o número de *campi* e sua nova territorialidade, que concedem aos If's uma configuração muito diversa; b) a postura do Ministério da Educação no sentido de não estimular a consolidação de uma identidade no âmbito dos IF's (receber separadamente cada reitor dos IF's para falar sobre as demandas institucionais); c) a verticalidade e sua ampla variedade de foco, abrindo desde o ensino médio técnico até a pós-graduação, além de diferentes programas e atividades de extensão; d) a existência de uma "nova geração de professores" (concurseiros), que estão sempre em busca de novas oportunidades de emprego e almejam permanecer na Instituição até que sejam aprovados e convocados para uma nova Instituição, não necessariamente ligada à Educação; e) a realização de concurso público de admissão para docentes e técnicos diversos, em âmbito nacional, com possibilidade de redistribuição dos cargos, o que converge para que indivíduos de diferentes regiões do país, com outras identidades culturais, outros hábitos e, demandas familiares distintas, lotem as unidades de gestão de pessoas com pedidos de redistribuição e/ou remoção (FRIGOTTO, 2018, p.130-136).

Moraes e Kipnis (2017), por sua vez, consideram que a consolidação de uma identidade de rede vem sofrendo um tensionamento entre o que chama "identidade de escola técnica e vontade de universidade". Sabemos que os IF'S são instituições criadas para oferta de educação profissional em todas as suas

modalidades e níveis, com destaque para o ensino médio integrado. No entanto, segundo o autor, estas instituições estão usando de sua autonomia para desvirtuar sua finalidade, ao priorizar os cursos superiores em detrimento dos técnicos. Para ele, os institutos sofrem um “assombro” pelo “espectro” da nova institucionalidade.

Entendemos aqui que a metáfora do espectro se justifica nos Institutos à medida em que seus atores desconhecem o papel principal da rede federal, desconhecem a sua identidade, posto que esta identidade não deve se pautar no academicismo universitário, nem tecnicismo de escola técnica. A identidade da rede também não pode ser algo “intermediário” destas duas concepções. É algo novo. Mas, como já vimos, não parte do zero, não inicia do nada.

Preferimos então a acepção de Moraes e Kipnis (2017) de que há, pelo menos, 38 identidades, considerando que cada autarquia tem a sua própria identidade. Pois, como afirma Pacheco (2011) “é na territorialidade e em seu modelo pedagógico que os Institutos Federais podem encontrar os elementos de definição de sua identidade.”

Assim, concordamos que cada autarquia está em processo de construção de uma identidade. Entretanto, resguardando algumas características que as conferem o status de rede. Ainda que tenha o modelo universitário como ponto de partida, visto que os docentes e técnicos, em sua maioria, foram formados neste modelo, não significa que ele será o ponto de chegada.

Os institutos federais foram concebidos para contribuir com o desenvolvimento local e regional e tem, historicamente, como público alvo sujeitos que não tem espaço nas universidades, considerando as dificuldades tanto de acesso como de permanência em sistemas universitários e também devido a necessidade de ingresso imediato no mundo do trabalho.

Parece-nos um tanto contraditório que as mesmas instituições criadas para romper com a lógica presente em nossa sociedade de valorização de títulos acadêmicos possa estar, intencionalmente, replicando em sua estrutura interna essa mesma cultura. A composição da carreira de Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, regulamentada pela lei 11.772/2012 (BRASIL, 2012) concede em pecúnia a retribuição pela titulação de especialista, mestre ou doutor. Como incentivo ainda à titulação dos docentes há a concessão de um afastamento total para cursar programas de pós-graduação. Quando retornam de seus doutorados, manifestam a

preferência de somente ministrar aulas nos cursos superiores. Cria-se uma lógica diferenciada no interior de cada campus.

Em relação aos servidores da carreira técnico-administrativa a lógica é parecida, mas há um porém: a titulação do servidor deve estar relacionada ao ambiente organizacional de que o servidor faz parte numa lógica que pode ser expressa pela ideia de “valorizamos, sim a titulação para os técnicos, mas nem todas. Apenas as que nos servem”. Ao servidor técnico lotado nos campi e reitoria cabe “perguntar” quais cursos formais ele poderá realizar para que tenha direito ao seu incentivo à qualificação. E se quiser afastamento, somente poderá requerer após cumprir o estágio probatório. “Temos pressa em qualificar os docentes, os TAES podem esperar”.

Reconhecemos a importância dos cursos formais de educação superior e pós no país, especialmente quando as pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de pós-graduação, contribuem de alguma forma com um projeto de sociedade mais justa para todos. O papel social da pesquisa acadêmica deve ser considerado. Este é um ponto positivo na proposta dos mestrados profissionais que exigem como resultado a elaboração de um produto.

No entanto, mais importância deveria ser dada à formação dos profissionais que atuam nos institutos. Pacheco (2015) defende a necessidade de uma “[...] formação política que lhes permita conhecer o projeto político pedagógico dos Institutos Federais com suas peculiaridades. Formação política, pois a formação técnica e acadêmica está garantida pelas universidades. Para o autor, o fato de alguns dirigentes, eles próprios, não conhecerem a fundo a proposta dos Institutos Federais, dificulta que se realizem os debates.

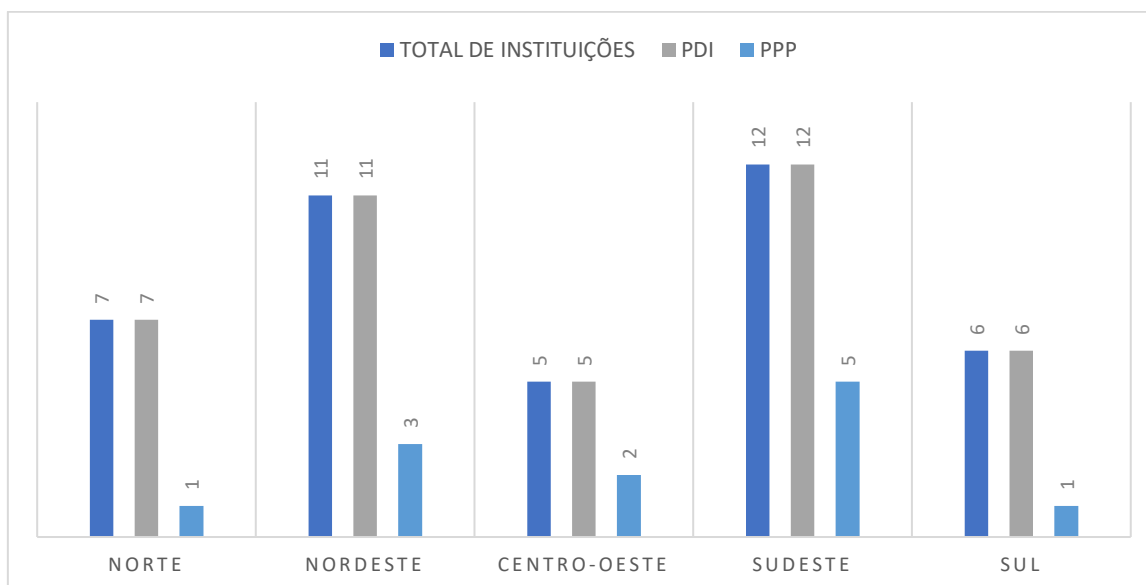
Assim, considerando a autonomia que os campi dos Institutos têm, apostamos na elaboração coletiva do projeto político pedagógico como ferramenta para viabilizar essa formação política no sentido de que todos entendam o papel dos Institutos na transformação da sociedade.

3.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM CAMINHO POR TRILHAR

Ao se pesquisar sobre elaboração de projeto político pedagógico em Institutos Federais ou na Rede Federal de Educação Profissional, observamos que muito das referências encontradas nos *sites* de buscas a partir de teses, dissertações ou mesmo em artigos científicos referem-se a “Projeto Político Institucional (PPI)”, um documento que trata das ações e políticas no nível macro da Instituição como um todo, considerando todos os campi. Em segundo lugar, aparecem muitos trabalhos sobre os projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelos Institutos, documento legal necessário para criação de cursos técnicos e superiores, nele são especificadas informações referentes aos cursos, com alguma informação mais geral sobre a Instituição. Neste documento o foco de construção é o curso. Aparecem também algumas matérias jornalísticas sobre o processo de construção do projeto político pedagógico dos campi, mas nem todos chegam a publicizar o documento propriamente.

Considerando um exercício de pesquisas nos *sites* oficiais das 41 instituições que compõem a rede, realizadas no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019, verificamos a publicização do projeto político pedagógico em doze delas, conforme apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1: Comparativo por região sobre publicização de PPP e PDI em sites institucionais da Rede Federal de EPT (2019).



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Das sete instituições da região Norte: Instituto Federal do Acre - Ifac; Instituto Federal do Amapá - IFAP; Instituto Federal do Amazonas - IFAM; Instituto Federal do Pará - IFPA; Instituto Federal de Rondônia - IFRO; Instituto Federal de Roraima - IFRR e Instituto Federal do Tocantis - IFTO apenas o Instituto Federal do Pará, tem publicado em seu site o projeto político pedagógico a nível de campus.

Na região Nordeste, das onze instituições consultadas, encontramos o PPP em somente três delas, quais sejam Instituto Federal Baiano - IF Baiano; Instituto Federal do Ceará e Instituto Federal do Maranhão, nos demais: Instituto Federal do Alagoas – IFAL; Instituto Federal da Bahia – IFBA; Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Instituto Federal de Pernambuco – IFPE; Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão PE; Instituto Federal do Piauí – IFPI; Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN; Instituto Federal de Sergipe – IFS não foi encontrado.

No Centro-Oeste do país, das cinco instituições pesquisadas, foi encontrado o PPP de duas instituições, Instituto Federal de Brasília – IFB e Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – IFMS. Nos Instituto Federal de Goiás- IFG; Instituto Federal Goiano - IF Goiano e Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT o documento não foi encontrado nos respectivos sites.

A região Sudeste conta com doze instituições, das quais somente cinco apresentam PPP em seu site, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet - MG); Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Instituto

Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG); Instituto Federal Fluminense (IFF) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP), nos demais não foram encontrados, quais sejam: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ); Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes; Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas); Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM); Colégio Pedro II (CPII); Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Finamente, nos seis institutos localizados na região Sul, encontramos o PPP de somente uma instituição: Instituto Federal do Paraná (IFPR). Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); Instituto Federal Catarinense (IFC); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) não apresentam este documento publicado.

Assim, de um total de 41 instituições, somente foram encontrados de forma publicizada o PPP em 12 delas, o que não significa necessariamente que as demais instituições não tenham o documento, mas reflete o fato de que se existe projeto político pedagógico em tais instituições, este necessita de maior visibilidade, especialmente quanto à publicização de informações em site institucional, a fim de que interessados em conhecer melhor determinada instituição possam acessar seus documentos norteadores.

No que concerne aos documentos publicizados em sites institucionais, observamos alguns elementos comuns, especialmente no que se refere a concepções e diretrizes da rede federal e da elaboração de PPP. Contudo, verificamos que a composição dos documentos acontece de forma muito díspar, especialmente quanto a totalidade de elementos a serem considerados na construção do PPP, bem como sobre o nível de profundidade com que serão discutidas e apresentadas as questões. Igualmente, cabe mencionar que para elaboração de PPP as instituições da Rede Federal contam hoje com documentos de referência e informações sobre o processo de construção na rede estadual e municipal de ensino, o que torna necessária uma discussão no contexto da educação profissional e tecnológica, que tem características próprias, que as diferenciam.

Há que se considerar, ainda, que no processo de expansão da rede há casos de Institutos Federais que foram formados pela junção de mais de uma autarquia por estarem no mesmo território, ou seja, há escolas técnicas que passaram do status de

autarquia para campus subordinado a uma reitoria. Ou seja, eram instituições diferentes antes da Lei 11.892/2008. Pensemos também no caso do Colégio Pedro II, que já existia antes mesmo da criação da rede, em 1909 e, em situação diversa, temos o Instituto Federal do Acre, que não herdou estrutura ou um acúmulo de conhecimentos provenientes de escola técnica federal ou Cefet. São instituições com histórias e identidades distintas, no entanto, configuram a rede federal de educação profissional e tecnológica.

A unidade de tais instituições manifesta-se, contudo, nos seus objetivos e finalidades, conforme as legislações e políticas que as norteiam, mas também nas bases teóricas que fundamentam sua criação, em uma história de luta e resistência (seja ela longa ou curta), na qual se busca ofertar uma educação profissional aos filhos das classes trabalhadoras, na perspectiva da formação humana integral, pensada para a vida e não só para o mundo do trabalho.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base o conceito de identidade como algo em permanente construção e aplicando ao contexto de construção de identidade institucional compreendemos que a identidade institucional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem sendo socialmente construída ao longo de mais de um século, configurando uma complexa historicidade que engloba todas as Instituições presentes nos estados brasileiros.

Concordamos, portanto, que há, pelo menos, 41 identidades possíveis na rede federal, o que já é bastante controverso se pensarmos que há casos em que um Instituto Federal foi formado pela junção de várias escolas técnicas federais, o que pode ter significado alguma perda de autonomia, tendo em vista a mudança do *status* de autarquia para *campus* de determinada autarquia. E que coexistem 644 *campi* com sujeitos, histórias, realidades diferentes, ainda que carreguem em sua essência características que os tornam pertencentes à uma mesma rede.

Buscamos aqui fazer uma discussão sobre uma possível construção de identidade na rede federal e inferimos que as mesmas bases que justificaram sua criação, em 1909, qual fora o de: ofertar uma educação profissional aos filhos dos “desvalidos da fortuna” apresentam hoje uma releitura do ponto de vista de que a rede

federal, 100 anos após sua institucionalização enquanto rede, tem como incumbência ofertar uma educação profissional aos filhos das classes trabalhadoras, na perspectiva da formação humana integral, tendo como horizonte a politécnica. No entanto, assumem um caráter desafiador ao ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, fugindo dos moldes academicistas da universidade e distanciando-se também do modelo de formação fragmentada do Sistema S.

Esses objetivos precisam estar claros e fazer sentido para todos os que fazem parte da rede, sob o risco de que não haja correspondência entre a proposta de instituição criada e a efetivação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, consideramos que a elaboração coletiva do projeto político pedagógico de cada campus fornecerá subsídios para que cada sujeito perceba o papel da educação profissional no cenário brasileiro, ao mesmo tempo em que perceba o seu próprio papel dentro da instituição e da rede como um todo.

Entendemos, portanto que cada um dos 644 campi que compõe a rede federal deva construir de maneira coletiva o seu PPP, partindo da mesma base teórica marxista na qual foram assentados os pressupostos filosóficos da Rede Federal. No entanto, tais instituições devem considerar as particularidades regionais e locais que são o diferencial para a construção da identidade de cada campus.

Desse modo, a construção de PPP como demanda para todas as instituições da rede federal de EPT possibilitaria novos aprendizados durante a caminhada, revelaria paisagens de travessias já realizadas, saídas possíveis para alguns becos existentes e evidenciaria a rica diversidade e complexidade da rede Federal de EPT, mediante referenciais, história e memória registrada em tais documentos. Estamos cientes, contudo, de que as reflexões aqui apresentadas apenas esboçam os passos.

3.7 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Zahar. Rio de Janeiro: 2005.

BENDASSOLLI. P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**: Insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BRASIL, Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2004.

BRASIL. Lei. 11.892/2008. 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, 2008.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL, **Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 set. 2019.

CAMARGO, F.; FLACH, S. F. Relações entre autonomia e projeto político pedagógico de escolas públicas. **Educação Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 54-66, jan.-abr. 2015.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DOMINGOS SOBRINHO, **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** MEC, 2007

FARIA, V.; SALLES, F. O currículo como um dos elementos da proposta pedagógica. In: FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. p. 20-42.

FREIRE, P.; FREIRE, A.M. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos Federais de Educação**, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GANDIN, D; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. (E-book)

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

MORAES, G.H; KIPNIS, B. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 693-716, jun. 2017 a set. 2017.

NEVES, C. M. C. Autonomia da Escola: Um enfoque operacional. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

OTRANTO, C.R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *In*: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p.89-110.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo, Brasília: Moderna, 2011.

PADILHA, P.R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto-político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. 2003.122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMÃO, J.E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã**: a hora da sociedade. São Paulo: IPF, 1994.

VASCONCELOS, C.S. **Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**: elementos metodológicos para sua elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto Político da Escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

4 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA REDE FEDERAL

4.1 RESUMO

O presente artigo integra uma série de reflexões realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e objetiva analisar o projeto político pedagógico, enquanto instrumento capaz de viabilizar a integração das particularidades regionais e locais às bases teóricas e filosóficas que fundamentaram a criação da Rede Federal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético, para a qual concorrem como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, a realização de rodas dialógicas com servidores da equipe pedagógica do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol. Como resultado das discussões a compreensão de que a construção coletiva do projeto político pedagógico em cada campus é uma ferramenta de suma importância para construção e fortalecimento da identidade institucional bem como para envolvimento de todos os sujeitos que compõe comunidade escolar para uma formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogos; Construção Participativa; Projeto Político Pedagógico; Rede Federal.

DIALOGUES AND REFLECTIONS ABOUT THE CONSTRUCTION OF THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT IN THE FEDERAL NETWORK

Abstract

This article integrates a series of reflections carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education on the pedagogical political project as an instrument of democratic management and strengthening of the identity of the Federal Network of Professional and Technological Education and aims to analyze the role of the Pedagogical Political Project as an instrument capable of enabling the integration of regional and local particularities to the theoretical and philosophical bases that founded the creation of the Federal Network, provided that its construction takes place in a participatory manner, considering all subjects of the institution's reality. It is a qualitative research, anchored in historical-dialectical materialism. As a result of the discussions, the understanding that servers, students and the community do not really know the role of the Federal Network in offering a professional education that seeks the integral formation of its students, having work as an educational principle. Thus, we understand the collective construction of the Pedagogical Political Project in each campus as an important instrument for the construction and strengthening of institutional identity, as well as the involvement of all subjects that make up the school community for a citizen formation.

KEYWORDS: Participative construction; Pedagogical Political Project; Federal Network.

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO POLÍTICO EN LA RED FEDERAL

Resumen

Este artículo integra una serie de reflexiones realizadas en el ámbito de la Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica sobre el proyecto político pedagógico como instrumento de gestión democrática y fortalecimiento de la identidad de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, y objetivos analizar el rol del Proyecto Político Pedagógico como instrumento capaz de posibilitar la integración de las particularidades regionales y locales a las bases teóricas y filosóficas que fundamentaron la creación de la Red Federal, siempre que su construcción se realice de manera participativa, considerando todos sujetos de la realidad institucional. Es una investigación cualitativa, anclada en el materialismo histórico-dialéctico. Como resultado de las discusiones, el entendimiento de que los servidores, los estudiantes y la comunidad no conocen realmente el rol de la Red Federal en ofrecer una educación profesional que busque la formación integral de sus estudiantes, teniendo el trabajo como principio educativo. Así, entendemos la construcción colectiva del Proyecto Político Pedagógico en cada campus como un instrumento importante para la construcción y fortalecimiento de la identidad institucional, así como la implicación de todos los sujetos que componen la comunidad escolar para una formación ciudadana.

PALABRAS-CLAVE: Construcción participativa; Proyecto Político Pedagógico; Red federal.

4.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portando, na relação eu-tu.” (Paulo Freire)

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída através da Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, é resultado do movimento de intelectuais e políticos brasileiros progressistas, que buscaram a implantação de um modelo de educação profissional inédito no cenário educacional e inclusive global, que se caracteriza principalmente pela oferta de um ensino verticalizado, da educação básica à pós-graduação, tendo como horizonte a formação integral de seus educandos, e o trabalho como princípio educativo. Muito embora seja um todo coeso, a Rede Federal, presente em forma de institutos federais em todo o território nacional, desenvolve suas particularidades no interior de cada instituto, de cada *campus*, considerando as diferenças socio econômicas e culturais de cada região, estado e municípios brasileiros. Assim, surge uma questão complexa para refletirmos: Como

integrar então estas particularidades regionais, locais, às bases teóricas e filosóficas que fundamentaram a criação da Rede Federal? Buscando responder a essa questão, o artigo compõe uma série de reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tem como objetivo fazer uma análise sobre o papel do projeto político pedagógico na solução desta questão, partindo de discussões sobre as identidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do Instituto Federal do Acre e sobre gestão democrática e o quanto ela impacta na qualidade da oferta do ensino.

4.3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que, conforme Minayo, ela trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO 1994, p. 21), ancorado no materialismo histórico dialético. Para coleta de dados realizamos pesquisa bibliográfica e documental e procedemos com a realização de Rodas Dialógicas, que são um tipo de entrevista de grupo, o que possibilita a coleta de dados através da interação entre os participantes e o pesquisador (MELO E CRUZ, 2014, p.33).

Para a rodas dialógicas foram convidados os servidores das Coordenações Técnico-Pedagógica do Campus Rio Branco (composto por dois pedagogos) e do Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol (composto por três pedagogas), no entanto, compareceram apenas servidoras da última unidade, participando integralmente de todas as rodas dialógicas.

Considerando que os sujeitos da pesquisa pertencem a um mesmo campus, cumpre-nos ressaltar que os diálogos refletem o olhar a partir do campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol. Assim, caracterizaremos de forma concisa o nosso *locus* de pesquisa.

Localizado no bairro mais populoso da cidade, Aeroporto Velho, Regional Baixada do Sol (antiga Regional VI), que se situa na região sudoeste do município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, e abrange 20 bairros. Segundo antigos moradores da área, a denominação “Baixada do Sol” surgiu para distinguir o nome do

bairro Sobral dos outros bairros do entorno, a maior parte cortados pela Estrada da Sobral. Dizia-se, portanto, que o que havia de comum a todos daquela área era o sol e não o bairro Sobral, pelo que se disseminou a ideia de Baixada do Sol e não mais baixada da Sobral. Embora esteja situado em uma área urbana, os cursos ofertados são voltados para a área de recursos naturais: Curso Técnico Subsequente em Zootecnia, Curso Técnico Subsequente em Recursos Pesqueiros, Curso Técnico Subsequente em Agroecologia e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Agricultura Familiar, o que não parece ser a vocação produtiva da área marcada por grande quantidade de comércios e prestação de serviços.

Para cada roda dialógica foram organizadas perguntas-roteiro para evitar que as rodas dialógicas, tal qual acontece naturalmente, fugissem do tema abordado. Foram abordados os temas de “A Rede Federal – bases teóricas e histórico de criação”; “Gestão Democrática nos Institutos Federais” e O Projeto Político Pedagógico nos Institutos Federais”.

As rodas dialógicas aconteceram todas através da Plataforma *Google Meet*, devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19, e foram gravadas com consentimento das participantes. Buscando tornar o “ambiente virtual” algo menos tenso, como tem acontecido devido ao *Home Office*, realizamos os encontros com o tema de “Café Pedagógico”, em alusão às reuniões pedagógicas que acontecem nos *campi*, sempre acompanhadas de café. A escolha dos pseudônimos para os participantes da pesquisa também foi seguida a mesma motivação. Assim o nome de cada café, guarda o sigilo da identidade de um sujeito que se dispôs a auxiliar na pesquisa.

Após gravados os encontros, as falas foram transcritas integralmente, sendo feitas mínimas correções para facilitar o entendimento. A análise dos dados coletados foi realizada a partir da hermenêutica dialética, que nos remeteu a uma organização e classificação a partir de escuta e leitura exaustiva de registros, também conhecida como leitura flutuante, a partir da qual se buscam homogeneidades, exaustividades, exclusividades, adequações e pertinências no texto. Tais observações permitiram a construção de categorias analíticas, para então procedermos à leitura transversal, fazendo os recortes de acordo temas, unidades de sentido e metáforas. Toda essa análise (MINAYO 2010; RIBEIRO, 2017, p. 12-25) permitiu um tipo de resultado que atingiu o sentido do texto, mas sem esquecer das contradições, a ruptura de sentido mediante crítica social existente.

Assim, enquanto que a crítica dialética se afirma pela diferença e pelo contraste com o objeto de reflexão, buscando detectar a ruptura de sentido, a hermenêutica envolve a mediação e a unificação com o objeto, sendo possível distinguir essa diferença e medição no ato de reflexão, buscando construir a unidade através dos muitos sentidos (STEIN, 1987, p.103).

4.4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

4.4.1 Marcos históricos, políticos e sociais

Através da Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta de instituições, definidas em sua lei de criação como de educação superior, básica e profissional, de organização pluricurricular e estrutura multicampi, para oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades. A partir deste momento instituições como os centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades federais passam a ser denominadas institutos federais de educação profissional e tecnológica, instituições com natureza de autarquia federal, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008).

Trata-se do maior marco histórico da educação profissional no país, considerando os mais de cem anos de existência, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. A publicação da referida lei não se tratou de um mero ato burocrático, no intuito de trocar apenas o nome, mas sim da culminância de um árduo processo de lutas e esforços envolvendo educadores, intelectuais e políticos brasileiros comprometidos com um projeto de educação profissional que tem como horizonte a superação da dualidade entre o ensino propedêutico, destinado às classes sociais mais elevadas e o ensino técnico, pensado para formar mão de obra a partir dos filhos das classes trabalhadoras, perpetuando, desta forma, a desigualdade e injustiça social (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A superação da dualidade remeteria, portanto, a educação integrada – que integra trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, nas palavras das autoras:

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31)

Com uma proposta pedagógica inovadora de ofertar um ensino verticalizado, que vai desde o ensino técnico ao doutorado, utilizando a mesma estrutura e mesmo corpo técnico e docente, os Institutos Federais são considerados por Pacheco (2011, p.13) como a síntese do que de melhor a Rede Federal acumulou em cem anos de história.

No texto da Lei que instituiu a rede há a garantia de que o ensino médio integrado ao técnico permaneça com o papel de destaque na estrutura das instituições ao exigir que no mínimo 50% das vagas ofertadas sejam destinadas a este nível e modalidade de ensino bem como 20% para cursos superiores de licenciatura, podendo as demais vagas serem distribuídas entre cursos técnicos (subsequentes, PROEJA, FIC), bacharelados, cursos superiores tecnológicos e cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, tendo a pesquisa, o ensino e a extensão integrados de forma indissociável (BRASIL, 2008).

Neste contexto está inserido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac, criado em 2008 juntamente com os demais 37 institutos federais. Os primeiros registros sobre Ifac datam de 2008, quando se realizou audiência pública no auditório do Sebrae, para deliberar sobre a criação de três Escolas Federais (IFAC, 2021). Considerando a distribuição do Ifac no território do estado do Acre, essa primeira deliberação atenderia a três das cinco regionais em que se divide o estado do Acre, uma vez que as unidades seriam construídas na capital Rio Branco (regional do Baixo Acre), no município de Sena Madureira (regional do Purus) e no município de Cruzeiro do Sul (regional do Juruá).

A condução do processo de implantação a Escola Técnica Federal no Acre – que posteriormente recebeu o nome de Instituto Federal, conforme conhecemos hoje, ficou a cargo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – Cefet -AM,

posto que no estado do Acre não havia instituição federal de educação profissional. Então, do quadro funcional do Cefet -AM, em 08 de janeiro de 2009 foi nomeado o primeiro reitor *pro tempore* do Ifac.

Os primeiros servidores efetivos nomeados tomaram posse no dia 21 de junho de 2010, data considerada aniversário da instituição. (SILVA, RIBEIRO e PEREIRA, 2019, p. 410). No segundo semestre de 2010 tiveram início atividades acadêmicas em quatro campi criados no Estado: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Xapuri, este último, apesar de não constar na deliberação de audiência pública de 2008, foi implantado no mesmo período que os outros três campi, conforme datas de implantação informadas no site da instituição (IFAC, 2021).

Atualmente a instituição conta com mais dois campi, um no município de Tarauacá, na regional Tarauacá/Envira e uma unidade avançada na Baixada do Sol, em processo de mudança para uma sede definitiva em outra localidade.

Sobre a implantação do Ifac, os participantes da pesquisa relataram como se deu o processo de implantação da Rede Federal no Acre, destacando que a intensidade de fluxos e processos administrativos e burocráticos que advinham com a implantação da rede não consideravam que gestores, docentes e técnicos administrativos não estavam amadurecidos para tal, assim como não vivenciaram no início nenhum processo formativo na instituição, de forma que um dos participantes, relatou que “[...] o Ifac trocava a roda com o carro em movimento, entendeu? Não parava assim pra poder ver o que que tinha que fazer bem direitinho, planejar, já ia desenvolvendo as ações [...]” (Mocachino).

Utilizando-se de uma metáfora de Giddens (1991) sobre a pós-modernidade, uma das participantes refletiu sobre o processo de implantação do Ifac, comparando-o ao “carro de Jangrená”, veículo desgovernado, a que os servidores se encontravam presos, mas apesar do pavor não poderiam pular fora, inclusive porque estar dentro dele gerava em cada um significativas transformações. Indícios sobre essa dificuldade de planejamento prévio das ações, ausência de formação para servidores recém empossados, bem como sobre dificuldades de padronização de documentos e as sucessivas mudanças de gestão e descontinuidades dela resultantes são registradas por Silva, Ribeiro e Pereira (2019, p. 408).

Destacamos ainda, para fins de análise que apenas duas (Macchiato e Chococcino) das participantes da roda vivenciaram de fato o processo de implantação

do Ifac e que quando as outras (Expresso e Capuccino) começaram a integrar a instituição muito já se havia construído, em termos de identidade, documentos, cultura organizacional. Assim, é preciso considerar que um novo servidor que ingresse hoje, onze anos após a primeira posse coletiva, encontraria um cenário completamente diferente, posto que cada campus já tem seu eixo tecnológico definido, seus cursos com PPCs aprovados, um organograma estudado, testado, modificado, fluxos e rotinas internamente estabelecidos. Também metaforicamente falando, podemos afirmar que as “trocas de pneu” acontecem de forma caótica, mas satisfatória, como declara a participante:

[...] vejo o Ifac ainda como um instituto novo que [...] já amadureceu bastante, já desenvolveu muitas ações. Muitos planos, planejamento, já saíram do papel, já teve um crescimento bem largo mesmo, né, só que ainda está nesse processo de desenvolvimento. Então, assim, o Ifac [...] tem contribuído muito com a educação dos nossos jovens e a educação de cada indivíduo e tem transformado muitas das pessoas que entram no Ifac tem também nesse sentido de sair com a educação global do indivíduo sair com esses conhecimentos para além da educação básica [...].(Macchiato)

Ao serem indagadas sobre o que define a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o Instituto Federal no Acre obtivemos das participantes uma única resposta para as duas questões. Decorrem daqui duas possíveis questões: a) as participantes podem ter respondido apenas uma das questões; b) foi elaborada para as duas questões uma resposta única por serem correlatas e interdependentes e, nesse caso, entendem o Instituto Federal do Acre de uma maneira indissociável à Rede Federal.

Manifestou-se uma certa regularidade na ideia de que ao se pensar o Ifac e a rede existe uma instituição ideal e outra real, “[...] o que a gente gostaria que fosse e [...] o que ele está conseguindo neste momento” (Expresso). Existe, portanto, uma instituição pensada em um plano ideal (o que a gente gostaria que fosse) e a materialização dentro de uma realidade concreta, repleta de desafios, descobertas e aprendizados (o que se está conseguindo). O “ele” (entenda-se Ifac), representaria a comunidade acadêmica como um todo (servidores, gestores, alunos), muito embora o pronome escolhido seja do singular, o que pode também sinalizar para o fato de que o participante não se colocou, naquele momento, como parte do processo.

Outra dualidade evidenciada refere-se a que se atribui aos IFs e a que se atribuiria ao ensino técnico tradicional, a saber formação para a vida ou apenas para o mundo do trabalho, tal como pode ser observado no relato a seguir:

[...] eu vejo o instituto como uma nova forma de ver a educação com novas roupagens, mas voltado para a comunidade ne. Ele não é só voltado para aquele ensino 'vamos formar o aluno para a mão de obra'. Não. A gente quer formar o aluno no seu aspecto integral então eu vejo o instituto assim. (Capuccino)

Ao falar dos marcos históricos do Ifac, pela dinâmica da roda dialógica, percebemos que as participantes contribuíram com falas no sentido de somar, acrescentar informações ao que já estava posto, fugindo de repetições, o que tornou cada fala exclusiva. Assim, considerando os resultados obtidos na roda dialógica, os maiores acontecimentos da história do Ifac puderam facilmente ser agrupados a partir dos temas ensino, gestão e infraestrutura.

ENSINO

- Oferta Curso de Pós Graduação Lato Sensu (Especialização em Agricultura Familiar - 2017) e Stricto Sensu (2017, 2018);
- Oferta dos Cursos Superiores (2010.2);
- Aulas não presenciais mediadas por tecnologias a partir da pandemia Covid 19 e produção de material didático para aulas não presenciais (2020);
- Consolidação do processo seletivo de alunos como modelo para outros Ifs (a partir de 2020);
- Realização dos primeiros eventos de pesquisa (2011);
- Migração para uso de material on line com o ensino remoto (2020);
- Internacionalização (2013).

GESTÃO

- Eleições para Reitor e Diretor (2015);
- Comissões para avaliação de de PIT e RIT (Plano Individual de Trabalho e Relatório Individual de Trabalho Docente (2015);
- NDE (Núcleo Docente Estruturante)- fortalecimento e protagonismo
- Primeira eleição para o Conselho Superior (2011);
- Cadastro de remoção CAPIR (2017);
- Conselho de classe (2013);
- Grêmio (2016);
- Primeira reunião do Sindicato (2011);
- Realização dos primeiros Concursos para admissão de servidores (2010).

INFRAESTRUTURA

- Construção das sedes próprias dos campi (2011- Rio Branco)
- Implantação do sistema administrativo SEI (2020)
- Implantação do sistema acadêmico (2015)

Fonte: elaborado pelas autoras

Nos marcos históricos relacionados ao ensino, destacamos aqueles que evidenciam a identidade da Rede Federal, que são a oferta do ensino verticalizado, daí a importância da oferta de cursos de graduação, especialização e mestrado. Uma vez que a Instituição “inaugurou” suas atividades acadêmicas com a oferta de cursos técnicos. Os demais níveis e modalidades foram conquistas obtidas ao longo dos anos. O outro marco diz respeito ao primeiro evento de pesquisa, do qual participaram também os alunos do ensino médio, em sua maioria adolescentes. Como na fala a seguir:

[...] Eu acho que os primeiros eventos, assim, eles mostraram que não era só uma escola, mais uma escola de ensino médio [...] ver aqueles alunos, eu lembro de alunos na época que eu perguntava 15, 16 anos, meninos bem jovens que estavam ali com poster apresentando os primeiros trabalhos. [...] então a gente tinha dificuldade de contactar avaliador porque eles queriam avaliar trabalhos de graduação de pós-graduação e a gente tinha misturado ali no mesmo bolo [...] trabalhos de ensino superior e trabalhos de ensino médio. Lidar com isso era desafiador [...]. (Chococcino)

Esta fala coloca em evidência os desafios da oferta de ensino verticalizado, utilizando a mesma estrutura, os mesmos docentes em diferentes níveis e modalidades. E evidencia também o impacto para os próprios docentes sobre o que representou essa nova forma de oferta de ensino.

Dentro da categoria gestão sobressaem os marcos relacionados à concretização de espaços de participação coletiva nas decisões. O primeiro marco dessa categoria evidencia o reconhecimento de que poder eleger o representante iniciou uma nova era na instituição. Considerando os onze anos de funcionamento da instituição, nos cinco primeiros anos, quando não era possível acontecer a eleição, tivemos cinco reitores pro-tempore escolhidos por critério político, e nos outros seis anos temos apenas uma reitora (SILVA, RIBEIRO e PEREIRA, 2019, p. 410), que foi eleita e reeleita democraticamente. Além da escolha do dirigente (2015), figuram como marcos históricos o Primeiro Conselho Superior (2011), órgão máximo de deliberações, com participação coletiva de todos os segmentos da instituição, NDE – Núcleo Docente Estruturante, Conselho de Classe, Grêmios (2016) e Sindicato (2011). Nesta categoria, quase todas as realizações citadas remetem à participação, ou seja, estes marcos de participação certamente são muito caros para os servidores do Ifac.

Luck (2013, p. 61) define participação como uma necessidade intrinsecamente humana, necessidade de o sujeito ser ativo nas relações com seus semelhantes.

Nesta relação nós desenvolvemos nossa humanidade na medida em que, atuando em sociedade coletivamente compartilhada, desenvolvemos nosso potencial como seres humanos ao mesmo tempo em que contribuimos significativamente com o desenvolvimento da cultura desse grupo social de que fazemos parte, com o qual interagimos e construímos nossa identidade pessoal. Nas palavras da autora:

[...] Simultaneamente, nenhum grupo social tem vida independente dos indivíduos que o constituem. A partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para o seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão. (LUCK, 2013 P. 61)

4.4.2 O diferencial da educação profissional ofertada pela Rede Federal

Sobre a diferença entre a educação profissional ofertada pelo Ifac e pelo Sistema S e IEPTEC, as participantes apresentaram respostas análogas.

[...]eu acho que o diferencial nosso tem que ser esse, nós não estamos formando mão de obra, nós estamos formando indivíduos, nós estamos formando seres humanos que saibam se posicionar que tenham criticidade, que tenham autonomia e que com isso que eles saibam desenvolver uma técnica que é uma habilitação para um determinado trabalho. (Expresso)

[...]o sistema S [...]já é bem conhecido pelas pessoas que o procuram [...]aí nós temos o nosso instituto que não tem essa perspectiva de formar só a mão de obra como já foi falado [...], mas muitos estudantes, principalmente dos subsequentes [...], eles já entram com essa mentalidade do sistema S né. quando eles vão estudar disciplinas que não são disciplinas da área técnica a gente vê que há uma resistência dos próprios alunos. [...]e eles não tinham a concepção de qual era a finalidade de um estudante que termina o curso no Ifac e tem toda sua formação integral e devido ao sistema S já estar bem enraizado sempre tende a fazer essa comparação e alguns acham o sistema S [...], melhor né, para eles que vão atrás de profissões. Nós já perdemos alunos por conta disso. [...] (Capuccino)

O Ifac oferta os cursos para além dessa questão técnica, mas com essa finalidade de desenvolver o indivíduo, essa perspectiva futura, vamos dizer assim, então o que se diferencia seria isso mesmo: não preparar apenas para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho como o sistema S a gente pode dizer assim prepara, mas preparar para além do mundo do trabalho pra também essa questão da vida mesmo de cada indivíduo. (Macchiato)

Para as participantes da roda dialógica está muito clara a função social do Instituto Federal do Acre, da oferta de uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, no sentido “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190). No entanto, ao

passarmos a falar da parte principal do processo - o aluno, público-alvo, comunidade, vemos que o papel social do Ifac está bem longe de ser (re)conhecido. Como fica evidenciado ao tratarmos da questão da relação com a comunidade:

Eu acredito que uma pequena porcentagem só, e mesmo aqueles que às vezes tem um pouquinho de contato, ainda desconhece porque nós desconhecemos né, nós internamente desconhecemos o que é instituição, qual é a política que ela desenvolve [...]. A gente vê nas nossas divulgações, os nossos editais a dificuldade que a gente tem, era pra gente ter muito mais inscritos e na maioria das vezes é porque as pessoas não conhecem a instituição [...] (Expresso)

Interessante que a Baixada fica separada por um muro com uma escola de ensino médio, o EJORB e a gente fez um projeto de divulgação [...] a gente perguntou se os alunos conheciam e foram pouquíssimos que levantaram as mãos dizendo que conhecia o ifac [...]. Tem pessoas que acham que são cursos superiores, tem pessoas que acham que é pago [...]a gente tá na Baixada, todo mundo sabe que ali a Baixada tem muitos bairros bem populosos e as próprias pessoas do bairro não conhecem o ifac e nem a Baixada. [...] eu acho que pouquíssima gente conhece a instituição. (Capuccino)

Pois é, já vamos fazer 11 anos dentro do estado e a gente tem realmente essa percepção de que a comunidade, que o público externo ainda não conhece o ifac na sua essência realmente e essa confusão da identidade do instituto do que é né, se é uma universidade [...] se os cursos técnicos são pagos e a gente realmente tem essa percepção [...] (Macchiato)

Eu acho que tem uma pergunta que a gente precisa se fazer antes de perguntar se a comunidade conhece o ifac, é se nós conhecemos a comunidade [...] O princípio do trabalho comunitário é que quem chega que se apresenta, né. Então, assim, se eu vou desenvolver uma ação numa determinada comunidade, sou eu que tenho que percorrer toda aquela área e me fazer conhecer naquele espaço. Eu acho que historicamente nós fomos ocupando espaços sem nos apresentarmos e aí a gente espera da comunidade uma relação amigável, mas a gente nunca estabeleceu um diálogo amplo e aberto de ouvir e a gente tem alguns problemas decorrentes disso né. a área da baixada do sol é uma área em que predomina o setor de comércio, setor de serviços e aí se instala um campus rural, com uma forte tendência agroecológica. Isso é um primeiro sinal de que a gente não escutou a comunidade, de que de que a gente nunca dialogou com ela [...] (Chococcino)

Segundo Paro (2016, p. 34) essa ausência de uma relação mais próxima, de diálogo, de ouvir a comunidade, pode ser uma das explicações possíveis sobre o fracasso das tentativas de implementação de uma gestão colegiada participativa, pois, ainda que sejam bem intencionadas, buscam agir em nome da comunidade, mas não procuram ouvir a comunidade, sem dar-lhes acesso a questionar até mesmo a forma de participação. Desta forma, assevera o autor, “inexiste qualquer identidade da

escola pública com os problemas de sua comunidade” (PARO, 2016, pg 35). Assim, para ser (re)conhecido por uma comunidade, é preciso estar aberto a participar efetivamente da vida comunitária, conhecer história, contexto, lideranças, principais problemas enfrentados pela população local, respeitar os saberes locais e estar diretamente envolvido com possíveis intervenções.

Em relação à conceituação do princípio da gestão democrática, as participantes apresentaram percepções análogas de que uma gestão democrática e participativa vai além da escolha de representantes e sim na participação efetiva de todos os segmentos da instituição nas tomadas de decisão. Pois, conforme assevera Dourado (2006, p.60) “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs.”

Instadas a levar este tema para dentro da realidade concreta do Ifac, especificamente abordando quais são os espaços participativos, a figura dos conselhos aparece em todas as falas. Conselhos de classe (Ou colegiado), Conselho de Campus, Conselho Superior. Assim, os espaços de participação são percebidos majoritariamente somente dentro de uma configuração formalmente instituída, como o são os conselhos. E mesmo estes espaços, considerando a realidade que se apresenta na instituição, não são suficientes. Conforme veremos a seguir:

A gente tem uma certa dificuldade de que as pessoas participem efetivamente nessas decisões [...] a gente precisa é fornecer espaços de formação para esses alunos. Para que eles compreendam a instituição, para que eles compreendam todo esse processo político né, administrativo e que eles possam intervir. [...] (Expresso)

As discussões em roda dialógica refletiram sobre o fato de que a participação almejada não passa somente pela oferta de espaços formais de representação, mas ela deve ser antecedida de uma formação política de cada indivíduo. Os sujeitos precisam entender o valor da participação e de que forma pode colaborar da melhor forma com a sua instituição.

Segundo relato da participante Capuccino muitos docentes reprovaram a ideia de ter participação dos estudantes nos Conselhos de classe, então estabeleceu-se uma dinâmica sobre de que forma o aluno poderia participar. Conforme relato da participante:

[...]Então, os conselhos de classe, o subsequente acontece com a presença do aluno no conselho e depois o aluno se retira. Eu não vejo muita democracia na parte do aluno né. Eu vi que deu uma melhorada depois [...] de fazer um pré-conselho para explicar ao aluno qual era o objetivo do conselho de classe e tudo para o aluno saber qual a função dele no conselho. Eu acho que nós subimos um degrau, mas eu acho que o aluno ele ainda está muito limitado na participação democrática. Primeiro, vou fazer aqui uma analogia, ele chega numa sala que é uma sala de servidores, como se ele já estivesse chegando num lugar, mesmo que seja a instituição dele, mas ele já está chegando num local que não é dele, que não é o campo dele. Chega numa sala, quando ele abre aquela sala aí estamos nós da equipe pedagógica, direção, muitas vezes eles não tem aquele contato direto com a gente aí ele já se assusta aí tem a cadeirinha dele lá que ele senta, só fica sentado assim, aí ele olha, [...]ele vai olhando e vê aqueles professores todos dele, eu acho que ele vinha até com vontade né de participar, de ser democrático, de falar das dificuldades da turma, de falar o que está sentindo, mas eu acho que aquilo já deixa ele menos a vontade. Em dizer que ele tem um tempo pra falar, ele tá sentado ali, a cadeira ali, ele nem escolheu a cadeira porque quando ele chega aquela cadeira já esta vaga pra ele ne ele senta aí ele faz alguns questionamentos aí tá..aí depois a gente conversa ali e depois pede pra se retirar né e quando ele vai se retirar ele nem sabe que nós vamos tratar depois que é retirado. Não é nada contra ele, não vamos falar do aluno, não vamos falar do líder, mas pra ele, a sensação dele, [...]então assim eu não vejo tanta participação do aluno como uma democracia mesmo [...], aí eu vejo assim mais como uma participação como fosse assim: é obrigatório a participação do aluno e o aluno que vai participar é o líder da sala, mas eu ainda não vejo o líder como voz, mas eu também ainda não perdi a esperança, eu creio que o nosso conselho está amadurecendo, tem até novas propostas do conselho de classe e eu creio que nós vamos amadurecer nesse sentido de conselho de classe né. E também por ser essa reunião pontual, talvez se não fosse só aquela reunião pontual de conselho de classe, se a gente já tivesse fazendo reuniões e escutando os alunos eles poderiam se empoderar mais para exercer mesmo a função dele de conselho de classe.

Através deste relato, no qual a própria participante declara que não o vê como um espaço muito democrático, percebemos que a realização dos conselhos de classe, não torna o aluno um participante ativo do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se mais uma evidência de que a instituição não tem se mostrado inteiramente aberta a ouvir os seus alunos, se considerarmos, inclusive, que o próprio processo de realização dos Conselhos não foi debatido com a comunidade escolar. Ademais, outros espaços de participação podem ser explorados, espaços nos quais o aluno não se sinta “encurralado”, pressionado a falar diante de todos os docentes da turma, direção e servidores da instituição.

Isto vai de encontro à concepção primeira dos conselhos de classe, considerados por Dalben (2004) como a de maior importância entre todas as instâncias colegiadas da instituição escolar, justamente por ser capaz de dinamizar o coletivo pela vida da gestão do processo de ensino, o centro do processo escolar.

Conforme define Libâneo, o conselho:

É a instância que permite o acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação. (LIBÂNEO, 2017, p. 263).

Uma das participantes da roda admitiu jamais ter pensado o conselho do ponto de vista do aluno e após este relato compreendeu que o formato precisa ser repensado.

As participantes concordaram que os espaços de participação no Ifac são suficientes do ponto de vista das exigências legais. No entanto, do ponto de vista do relevante papel consolidador de uma gestão democrática ele não é suficiente, pois a participação efetiva do aluno não está acontecendo como deveria.

Em relação à gestão praticada do Ifac, considerando todas as esferas (administrativa, pedagógica e financeira), as participantes foram questionadas se poderia ser considerada uma gestão democrática, que permite e incentiva a coletividade nas decisões.

Num primeiro momento a participante Expresso informou ter pouca vivência para discutir esta questão. Declara ter participado de poucas ações e não se sentiu muito à vontade em responder se a gestão no Ifac pode ser considerada democrática ou não. Porém, após desdobramentos da roda dialógica, em que as participantes que não faziam parte da gestão do Instituto falarem que faltam ações de participação nas deliberações a nível macro, e que percebem a pouca abertura aos servidores e discentes a participação em tomadas de decisão, inclusive não sendo permitida a escolha dos dirigentes, ou na tomada de decisão sobre de mudança de sede para a zona rural sem a devida consulta à comunidade (acadêmica e do entorno), a participante percebeu então:

[...] , mas eu também concordo que, agora ouvindo assim de uma forma, não na defensiva, mas de compreensão, que tem muitas coisas que não foram discutidas, tem muitas coisas que foram projetadas e colocadas em execução sem, de fato, ouvir as pessoas que participam e talvez isso seja um dos motivos que quando se pedia a participação não havia tanta adesão porque não se sentiam presentes naquele processo né, estavam sendo ouvidos só quando queriam ser ouvidos né. Vou rever meus conceitos.

A participante Macchiato declarou que as primeiras gestões eram mais centralizadoras em suas decisões e, portanto, não havia tanta participação nas deliberações. Uma instituição que nasceu para ser democrática, não se fez democraticamente, mas sim com indicações políticas é um tanto contraditório.

com o tempo ampliou essa questão de participação nessas três dimensões, mas não o suficiente, não é o suficiente ainda e considerando realmente que algumas questões são diretamente resolvidas pela gestão então algumas situações é complicado abrir coletivamente né mas eu vejo assim que ainda falta também muito a desenvolver essa questão da participação. (Macchiato)

Os espaços de participação no Instituto Federal do Acre estão constituídos, no entanto se mostra necessária uma formação para que todos os atores entendam o funcionamento de cada órgão colegiado e como cada segmento pode participar, contribuindo com a gestão participativa. E uma forma de constituir esse processo de formação é a construção participativa do projeto político pedagógico, tema abordado no próximo ponto.

4.4.3 O Projeto Político Pedagógico e os Institutos Federais

De acordo com Veiga (2004, p. 15) o projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção. Trata-se de uma ação intencional, com um sentido claramente definido e com compromisso firmado de forma coletiva, daí deriva sua dimensão política, pois esta articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses coletivos da população a que pertence.

Sua construção coletiva é um exercício para o aprendizado de democratização, conforme Dourado:

A construção coletiva do projeto político-pedagógico, envolvendo professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade é um aprendizado da gestão democrática e participativa. Pois, a democratização implica, portanto, compreender a cultura da escola e dos seus processos, bem como articulá-los com as relações sociais mais amplas. A compreensão dos processos culturais na escola envolve toda comunidade local e escolar, seus valores, princípios, atitudes, comportamentos, história e cultura. Nesse sentido, a gestão democrática contribui para democratizar as instituições e as práticas sociais.

Ao fazer a definição do que era o projeto político pedagógico, todas as participantes demonstraram familiaridade com o tema, destacam-se termos utilizados “nortear/orientar/direcionar”, “construção coletiva”, “identidade”, “objetivos”, “futuro”, que condizem com as definições apresentadas pelos autores comumente consultados sobre o projeto político pedagógico.

Um projeto político pedagógico ele é a organização do trabalho da escola né. Como essa escola ela vai, durante um período se desenvolver então esse é um documento que vai orientar as tomadas de decisão da escola, da instituição. (Macchiato)

Projeto político pedagógico não pode ser uma xerox de uma escola pra outra por que uma escola até quando ela é situada no mesmo bairro ela tem identidade diferente. [...] (Capuccino)

o projeto, pra mim, é o norteador de toda a proposta e do trabalho efetivado dentro da escola, da instituição [...] (Expresso)

é a cara da escola, realmente é a identidade mas como ele é um projeto você tem que mostrar o que que essa escola é, os números, a filosofia de vida, o que que ela é, mas como projetar é sempre pro futuro você tem que dizer [...] a dimensão pedagógica está sempre em movimento, você tem que projetar pro futuro pra saber o que é que aquela escola pode melhorar porque todos os âmbitos nós temos problemas [...] (Mocha)

Resta muito evidenciada a relação do PPP com direcionamento, sentido, orientação. Considerando que as rodas dialógicas contaram com a participação de servidoras das Coordenações Técnico Pedagógicas, definidas pela própria instituição como sendo a principal responsável por coordenar ações de [...]” planejamento, acompanhamento, assessoramento, elaboração, execução e avaliação das ações didático-pedagógicas, visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino no Campus”. (IFAC, 2015)

Através dos diálogos estabelecidos, ficou evidente que o trabalho desenvolvido pelas servidoras das Coordenações Técnico-Pedagógicas - COTEP's necessita de um direcionamento pedagógico. Mais do que isso, ainda que a instituição esteja construindo, pouco a pouco, seus documentos, sua identidade institucional, é visível o número de ações a se construir, especialmente no sentido de dialogar internamente sobre a identidade da Rede Federal, identidade do Ifac, sobre qual o papel da instituição dentro do Estado e o tipo de educação que deve ofertar. Como declarou uma das participantes, para que tenha a “nossa cara” nós temos que, primeiramente

descobrir o que queremos e, considerando que a Rede Federal já nasceu com um propósito, dentro do que nos cabe decidir nesse universo que é a educação profissional, a nossa decisão precisa ter um caráter “nosso”, no coletivo, junto com a comunidade, com a sociedade da qual participamos.

A trajetória do Instituto Federal do Acre teve um início um tanto “acidentado”. Além de acontecer em um ritmo acelerado, as constantes trocas de gestão e as inúmeras redistribuições de servidores impediram que esse início fosse menos turbulento. A esse respeito, uma das participantes relatou que muitos dos servidores nomeados nos primeiros anos de funcionamento do Ifac não pertenciam ao estado e buscaram “voltar” ao seu estado de origem, pois os referidos servidores não tinham identificação com o estado, com o município, com os alunos e cursos ofertados, então, ainda que se tivesse iniciado um processo, ele não refletiria a identidade do campus.

Considerando que a identidade é algo em permanente construção e, portanto, não é imutável, o fato de que hoje a instituição é composta por outros sujeitos não impediria que fosse pensado um projeto político pedagógico lá no início, pois ele seria continuamente revisto e aperfeiçoado, conforme as novas delineações, ano após ano. Servindo como um guia para que essas novas delineações não sejam frutos da aleatoriedade.

Sobre as implicações teórico-metodológicas de não termos um projeto político pedagógico em cada campus, estas foram as respostas apontadas sobre a ausência de um PPP no campus:

Eu acho que implica em todo o processo de ensino aprendizagem. Quando nós temos vários professores com formações distintas [...] e não ter o norte de como conduzir a sua prática por que cada um vem com a sua formação, vem com a sua forma de trabalhar e precisaria que o instituto tivesse algo para lhe ofertar e a gente vê a dificuldade, por mais que a gente traga formações, palestras, elas não causam o efeito que talvez um documento dessa magnitude vá causar nas pessoas que chegam no campus. Então, dentre as implicações da necessidade de ter um documento norteador eu acho que na prática docente, porque na prática docente ali ele dentro do projeto pedagógico você coloca a visão de sujeito que nós temos, o processo como deve ser efetivado, as expectativas, como esse olhar pro outro, como é que gente deve olhar pro outro, como é que a gente deve olhar pra nós e qual é a proposta [...](Expresso)

Eu acredito que implica muito principalmente na fragmentação do trabalho docente e não ter continuidade das ações né, essa ausência desse documento norteador porque se não tem algo que direcione vai haver divergências de concepções, divergências de ações, essas variações. [...] (Macchiato)

Eu acho que os professores, nós técnicos, a gente tem muita dificuldade para identificar, saber qual realmente é a identidade do instituto. Eu fui compreender mais a identidade o instituto a partir do material do PROFEPT [...] mas ainda não entendo completamente, ainda falta muito pra entender. [...] porque é muito complicado quando a gente vai planejar qualquer ação do campus fica assim, um fala uma coisa “porque eu acho, porque eu tive experiencia” [...] (Capuccino)

Dentro da perspectiva do trabalho pedagógico, fica mais evidente que não ter um documento orientador das práticas docentes implica na sua fragmentação. Então, como pensar em ensino integrado?

Construir um PPP dentro da realidade do campus, considerando todas as suas especificidades demanda um trabalho de intenso planejamento e estudo. Para que represente de fato, a identidade do campus. Trata-se de um grande desafio. Algumas respostas das rodas dialógicas indicam esse caráter desafiador. Ambas convergem para a coletividade, posto que a gestão participativa é consenso em nossa concepção de instituição, enquanto uma lança o desafio maior que é “escutar todos os segmentos” dar voz a todos os segmentos e permitir que essa voz ajude a construir a nossa proposta pedagógica, a outra responde com outra indagação. É possível?

A única maneira que eu vejo construir um documento desse jeito é mesmo escutar, entendeu? Escutar todos os segmentos, eu não vejo como a gente separar né, colocar todos reunidos no mesmo local, no mesmo horário, e cada qual falando das suas especificidades [...] (Capuccino)

Eu fiquei pensando, pensando, pensando aqui na resposta e eu vou responder com outra pergunta: é possível? É possível construir porque quase 11 anos de Ifac porque até hoje os campi não tem um PPP. Por quê? Por que assim desde quando eu entrei, pra desenvolver as ações pedagógicas sempre o norte era o PDI mas o PPP fazia muita falta e ainda faz com certeza né. Então de que maneira é possível construir... pensando bem.. eu não sei te dar uma resposta. Na coletividade mesmo, a coletividade é que vai mover essa construção, mas eu não tenho uma resposta. Na coletividade. (Macchiato)

Ao questionar sobre os elementos necessários para a construção do projeto político pedagógico do *campus*, destacamos as seguintes respostas: a concepção política, a concepção humana, histórico da instituição, a narrativa da construção do documento, objetivos e metas, a concepção metodológica, avaliação, currículo, recursos materiais.

Conhecer a fundo os pressupostos teóricos e metodológicos da rede permite que a função social dos Institutos se consolide. E evidencia também o protagonismo do

ProfEPT em resgatar esses pressupostos e contribuir com afirmação da identidade da rede nas suas mais diversas atividades.

4.5 PARA FINAL DE CONVERSA OU INÍCIO DE OUTRA

Pensar a Rede Federal, sua missão, seus propósitos, desafios e dificuldades a partir de uma realidade local é um exercício que nos leva a buscar respostas a questões essenciais ao funcionamento dos institutos federais. Voltamos aqui ao questionamento feito inicialmente sobre o desafio de integrar as bases teóricas e filosóficas às particularidades locais e regionais. Certamente não há manuais ou guias, mas existem discussões e reflexões a serem feitas no interior da instituição que podem apontar o caminho a ser trilhado.

Em relação ao Instituto Federal do Acre, que é uma instituição recente na história da rede federal, se pensarmos que enquanto o Ifac inicia sua jornada no segundo decênio, há instituições centenárias, perceberemos que muito já se fez no sentido de consolidar a instituição no cenário educacional brasileiro.

No entanto, conforme evidenciou a fala das participantes, é preciso que todos se aprofundem no conhecimento das bases teóricas e filosóficas que alicerçam a concepção de educação profissional adjacente à rede federal, bem como que se estabeleça uma relação estreita entre comunidade x servidores x alunos, para que as particularidades locais e regionais figurem com a devida importância.

Desta forma, defendemos que o projeto político pedagógico em cada campus, concebido como um documento e como um movimento coletivo, no sentido de que deve ser **vivenciado** por todos os atores que fazem parte da instituição.

4.6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei. 11.892/2008. 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, 2008.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, n. 8, v. 5, 2011, p. 27-41.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que Lutamos? *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n.1, v. 23, 2014, p. 187-205

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na Gestão Pedagógica da escola*. 1ªed. Campinas. Papirus. 2004.

DOURADO, L.F. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC) Resolução Nº 084/2015 – CONSU/IFAC, 2015

(IFAC) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Histórico dos campi. Disponível em <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/historico> Acesso em maio/2021

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola*. Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2017.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2013

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens da Educação*, n. 2, v. 4, 2014., p. 31-39

MINAYO, C. (ORG) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PACHECO, E. (Org.) *Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo, Brasília: Moderna, 2011.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, J. M. P. *Agentes de combate às endemias no Acre das histórias de vida à formação profissional*. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) -Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

SHIEDECK, S. *A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os institutos federais*. Garibaldi, RS: Ed da Autora, 2019.

SILVA, E. C. A.; RIBEIRO, J. M. P.; PEREIRA, R.S. 10 anos de Instituto Federal do Acre (ifac): construindo histórias de vida e trabalho no campus Rio Branco. Anais IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC - CONC&T : tecnologia disruptiva, realizado em 21 e 22 novembro 2019. /Organizado por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. --- Rio Branco : IFAC, 2019. P. 408-411

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: HABERMAS, Jurgen. *Dialética e Hermenêutica*. São Paulo: L&PM, 1987, p.98-134.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os elementos necessários à elaboração do projeto político pedagógico de *campus* dos Institutos Federais, de forma que este documento represente a identidade dos Institutos, ao passo que evidencie também a identidade da rede federal de EPT a que tais institutos compõem. A realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de que as publicações relacionando o projeto político pedagógico aos institutos federais ainda são muito incipientes e, assim sendo, esperamos que possa suscitar outras pesquisas nesta área, de forma que contribua para mais reflexões sobre o tema.

Como desdobramentos do objetivo principal, tivemos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender as diretrizes, fundamentos, concepções e marcos regulatórios da EPT b) analisar os mecanismos de gestão democrática na conjuntura da Rede Federal e Tecnológica c) realizar uma busca nos sites oficiais das instituições pertencentes à Rede Federal para verificar a publicização do projeto político pedagógico de campus; d) Verificar a importância e a necessidade de que cada campus tenha um projeto político pedagógico vivenciado de forma coletiva para condução dos trabalhos pedagógicos e administrativos do campus; f) construir, juntamente com os servidores das Coordenações Técnico-Pedagógicas do Campus Rio Branco e Rio Branco Avançado Baixada do Sol um documento com orientações sobre a construção do projeto político pedagógico voltada para a realidade de cada campus. Assim, considerando os objetivos propostos na pesquisa:

Depreendemos que os conceitos de educação profissional e tecnológica que fundamentaram a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como a formação humana integral, cidadania, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico devem ser a base para se constituir qualquer material relacionado aos Institutos Federais, devendo configurar, portanto, como elementos constitutivos do PPP.

Ao considerarmos o histórico da rede federal e os mecanismos de participação democrática garantidos por lei, percebemos que os Institutos Federais foram criados para terem uma educação democrática, assim, soa como imperativo que a gestão das instituições aconteça de forma participativa. Desta forma, enxergamos na construção

do projeto político pedagógico um instrumento para o exercício da participação coletiva.

As buscas realizadas nos sites oficiais das instituições pertencentes à Rede Federal indicam que ainda não se chegou a um consenso sobre o seu papel e sua importância na afirmação da identidade de cada campus. Há pouca publicização dos projetos políticos pedagógicos de campus e uma ênfase é dada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Porém, eles não substituem o PPP. Ao contrário, eles se complementam, pois partem das particularidades mais gerais relacionadas à instituição e à rede e seguem para as particularidades locais.

Entendemos que, sendo o campus uma unidade administrativa e acadêmica autônoma que, embora guarde associações com a instituição, tem suas especificidades, que devem ser consideradas, a construção coletiva do PPP dentro do campus possibilitaria um exercício de participação coletiva plena.

Ao estabelecer diálogos entre pessoas que integram a rede federal de EPT e que, portanto, vivenciam seus desafios e enfrentamentos, compreendemos que foi possível tanto sensibilizar sobre a necessidade de elaboração de um PPP para cada *Campi*, como foi possível diminuir as resistências. A esse respeito, é importante destacar que, ao incentivar a elaboração de um PPP não se reduz as instituições da rede a uma escola, mas também não se afirma tais instituições como universidades. Trata-se de uma nova institucionalidade e, para afirmá-la e torná-la conhecida pela comunidade interna e externa, o projeto político pedagógico se apresenta como um caminho necessário.

6 REFERÊNCIAS

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Plano De Desenvolvimento Institucional** (PDI). Rio Branco, AC, 2020.

LEITE, P. S. C. Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera**. Ano 18. no. 1, jan./abr. 2018.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

RIBEIRO, J. M. P. RIBEIRO, J. M. P. **Agentes de combate às endemias no Acre: das histórias de vida à formação profissional**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) -Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda**. A formação humana nas escolas e nas organizações. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIÁLOGOS SOBRE A NECESSIDADE DE UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA PRODUTO EDUCACIONAL

Patricia Haeser Ferreira Nery | Josina Maria Pontes Ribeiro





**Patricia Haeser Ferreira Nery
Josina Maria Pontes Ribeiro**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

DIÁLOGOS SOBRE A NECESSIDADE DE UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA

PRODUTO EDUCACIONAL

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), na Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Macroprojeto – Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N456p Nery, Patricia Haeser Ferreira
Projeto político pedagógico: diálogos sobre a necessidade de uma construção participativa. / Patricia Haeser Ferreira Nery, Josina Maria Pontes Ribeiro. – Rio Branco, 2021.
45 f.: il. color.

Produto educacional apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021.

Inclui bibliografia: p. 42 - 44.

ISBN: 978-65-00-30854-9

1. Gestão democrática. 2. Projeto político pedagógico. 3. Produto educacional. I. Ribeiro, Josina Maria Pontes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. III. Título

CDD 371.207

BIBLIOTECÁRIA MARÍLIA RODRIGUES DE ASSUNÇÃO CRB-11/976

Sumário

UNIDADE I - A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	08
UNIDADE II - GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL	14 21
UNIDADE III - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
UNIDADE IV - CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PPP	26
REFERÊNCIAS	42

APRESENTAÇÃO

Caros Servidores,

Este e-book é o resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado Profissional em Rede Nacional – campus Rio Branco, Instituto de Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) e tem como objetivo fornecer subsídios para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Foi construído a partir de rodas de conversa realizadas com pedagogas da equipe pedagógica de um campus e da reitoria do Instituto Federal do Acre, que vivenciam diariamente o fazer pedagógico e são geralmente os

profissionais diretamente envolvidos na condução dos processos de construção de documentos de cunho pedagógico.

Parte do princípio de que é preciso compreender os pressupostos filosóficos que deram origem à Rede Federal (Aspecto Global), aliando-os às particularidades de cada campus (Aspecto Local). Para isto, é primordial que se anteceda a construção de qualquer documento de formações entre os servidores, alunos e comunidade do entorno do campus, para que todos compreendam o papel da Rede Federal para uma formação cidadã dos alunos e o tipo de educação que deve ofertar. Fazendo-se presente na comunidade da qual faz parte, ouvindo suas demandas e fazendo a diferença na vida da comunidade.

Não se trata de um manual


ou guia, com um passo a passo para seguir de forma rigorosa, posto que o PPP de uma instituição é a sua própria identidade, que não nasce pronta, mas é construída na caminhada, sendo, portanto, única ou exclusiva.

No entanto há paisagens que são comuns, e é possível partilhar conhecimentos sobre elas como contribuição para as instituições que pretendem trilhar o seu próprio caminho, de mãos dadas com os sujeitos da caminhada.

É, pois, uma caminhada que se configura em uma jornada de autoconhecimento e formação da identidade, tal como a jornada de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, por isso as metáforas emprestadas do célebre autor ilustram cada início de unidade, inspirando o caminhar.

Desejamos a você (s) leitor (s) uma excelente caminhada!





“Na verdade, tantas coisas extraordinárias se tinham passado recentemente que Alice começava a convencer-se de que poucas seriam as impossíveis de realizar.”

(Levis Carrol)



UNIDADE I

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quem é você?”, perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: “Eu — eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento — pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.” (Lewis Carroll)

“Onde você trabalha?” Parece uma pergunta simples de responder, mas se você for um servidor da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não é tão simples assim. Se responder utilizando as eufônicas siglas, certamente será confundida com a universidade federal e terá de repetir mais uma vez, enfatizando se tratar de um nome masculino. Se

optar por uma resposta genérica, não há como fugir do conflito interno, pois, se responder “trabalho numa escola”, você sabe que não é bem “uma” escola, é mais que isso, pois tem os cursos técnicos, os superiores, as pós-graduações, os cursos de extensão, os projetos de pesquisa, etc. Se responder “trabalho em uma faculdade” sabe que estará sendo

injusto, pois, 50% dos cursos são de nível médio.

Essa dificuldade em encontrar um termo que explique sucintamente todo o universo que cabe dentro de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se dá justamente pelo seu caráter inédito. Não há com o que se comparar. Trata-se de uma nova

institucionalidade. Que precisa ser conhecida não apenas pelos seus próprios servidores e alunos, mas também por toda a comunidade. Até que chegue ao nível de já não precisar mais ser comparada, ou confundida com outra instituição, mas que tenha o seu lugar dentro do cenário educacional brasileiro.

Mas afinal, o que é a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou, mais precisamente, o que são os Institutos Federais que a compõe?



Posto que já iniciamos nossas considerações sobre os Institutos Federais pelo o que eles não são (não são escolas nem

tampouco universidades) – passaremos a discorrer brevemente sobre o que são.

De acordo com a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de EPT:

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

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

O caput do artigo aponta o caráter “multinível”, pluricurricular e multicampi das referidas instituições, equiparadas às universidades federais. Apenas na letra na lei verificamos que se trata de um modelo novo de instituição de ensino, pois ofertar mais de um nível e modalidade não é uma prática comum nas instituições brasileiras (PACHECO, 2011, p.64).

A oferta de cursos em vários níveis visa a verticalização do ensino, que possibilita o aluno uma trajetória que vai do Ensino Médio, Graduação, Especialização, Mestrado até o Doutorado, na mesma Instituição de Ensino.

A estrutura multicampi, unidades de ensino providas de autonomia, permite que essas unidades estejam alinhadas aos

anseios de cada região em que se faz presente, garantindo assim um desenvolvimento local e regional.

Além da leitura da lei que instituiu a rede federal, é de suma importância conhecer as

concepções e pressupostos que embasaram a criação dos Institutos Federais, pois todas as suas práticas devem estar alinhadas a elas. Assim, destacamos:

A formação humana integral:



Proposta educacional que integra todas as dimensões da vida humana, apreendendo o trabalho no seu sentido ontológico, como inerente ao ser, a ciência como conhecimentos produzidos pelo homem que possibilitam o avanço dos processos produtivos e, ainda, a cultura como toda forma de expressão ética e estética que orientam determinada sociedade. Trata-se de uma proposta que tem como horizonte a politecnia e a omnilateralidade, o que proporciona aos educandos a compreensão das relações sociais de produção (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31).

Cidadania:



Educação concebida como instrumento de libertação individual e coletiva, possibilitando ao educando a compreensão das engrenagens sociais da realidade histórica de que faz parte (PACHECO, 2011, p.31).

Trabalho como princípio educativo:

Parte do princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida através de trabalho é algo comum a todos os seres humanos. Logo, deve-se evitar criar grupos e indivíduos que vivem da exploração do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2012, p. 60).



Pesquisa como princípio pedagógico:

A pesquisa como princípio pedagógico deve estar presente em toda a trajetória escolar, uma vez instiga o estudante a ter curiosidade sobre o mundo que o cerca, gera inquietude para que ele não aceite uma visão de mundo pré-estabelecida, de informações e de saberes, sejam senso comum, escolar, ou científico (RAMOS, 2014 p. 93).



Para saber mais sobre os pressupostos teóricos e filosóficos da educação profissional ofertada pelos institutos federais, sugerimos a leitura dos seguintes.



Agora que já vimos o que são os institutos federais, vamos compreender como é a gestão destas instituições, ou, pelo menos, como deve ser!

Para saber mais sobre o processo de criação da Rede Federal, sugerimos o seguinte documentário:



UNIDADE II

GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nós nunca descobriremos o que vem depois da escolha, se não tomarmos uma decisão. Por isso, entenda os seus medos, mas jamais deixe que eles sufoquem os seus sonhos. (Lewis Carrol)

A gestão democrática como princípio norteador da educação pública no país está respaldada na Constituição Federal (1988), artigo 206, que preconiza:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

E na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (1996)

Temos ainda o PNE – Plano Nacional de Educação (2014), instituído pela Lei 13.005/2014, para o decênio 2014-2024, que também aponta a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

Desta forma, nas instituições públicas do país tanto as de nível superior quanto de nível básico devem observar o princípio da gestão democrática garantido por lei.

Uma gestão democrática deve apresentar alguns parâmetros, conforme assevera Padilha (1998, p. 117-119), como:

1

Capacitação de todos os segmentos: docentes, técnicos, funcionários terceirizados, alunos, pais de alunos, comunidade, todos precisam de formação para participar;

2

Consulta à comunidade escolar: a consulta deve ser ato contínuo permanente, no que tange a diversos temas e realizada de diversas maneiras, como debates, seminários, assembleias, objetivando a criação de uma cultura de participação na instituição.

3

Institucionalização da gestão democrática: é imprescindível que a gestão democrática esteja presente nos documentos regulatórios da instituição. As regras de participação precisam estar claras para todos.

4

Lisura nos processos de definição da gestão: o processo de escolha dos dirigentes precisa ser transparente, com normas claras e pre-estabelecidas, ampla divulgação e discussão, bem como a fiscalização de todo o processo para que todos tenham confiança no processo.

5

Agilização das informações e transparência nas negociações. A negociação é um aprendizado importante, através dela é possível inclusive mostrar os limites da participação. O sucesso de uma gestão depende, entre outras coisas, da capacidade de negociação do gestor.

Criados após o advento da Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes da Educação Nacional - LDB (1996), os Institutos Federais encontraram o espaço favorável no cenário político brasileiro para assentar suas bases de gestão em princípios democráticos.

Assim, já na Lei de criação – Lei 11.892/2008 (2008), percebemos o caráter democrático de sua gestão, alinhada ao seu papel de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho.

Conforme texto da Lei:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. (2008)

Ao definir que a administração dos institutos não ficará centrada na

figura de um gestor/diretor/reitor, mas que deverá ocorrer de forma colegiada, a Lei aponta claramente para uma gestão participativa, posto que os membros do Conselho Superior são escolhidos pela comunidade acadêmica. Assim, conforme definiu Pacheco os Institutos Federais tem em seu DNA uma cultura democrática (PACHECO, 2020, p. 8)

Outro aspecto relevante é em relação à escolha dos dirigentes em eleição paritária. Diferentemente do que ocorre nas universidades, em que os votos não são paritários e que o Presidente da República

não tem obrigação de nomear o mais votado e sim, escolher dentre nomes apresentados em lista tríplice (após escolha dos representantes), nos institutos podemos escolher diretamente nossos reitores/diretores, devendo ser nomeado o candidato mais votado em processo de eleição.

Além da escolha do Reitor/Diretor, as demais instâncias colegiadas também são compostas após consulta aos pares.: Apresentamos no quadro a seguir as principais instâncias colegiadas de um Instituto Federal:

Quadro 1 – Espaços de Participação democrática na gestão dos Institutos Federais

Espaços de participação democrática nos IFs	
Conselho Superior	Órgão normativo, consultivo e deliberativo, composto por representantes de cada segmento da instituição. Eleito pelos pares. É o órgão máximo de deliberação da Instituição, previsto na Lei 11.892/2008.
Colégio de Dirigentes	De caráter consultivo, composto pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores de campus. Previsto na Lei 11.892/2008.
Conselho de Campus	De caráter normativo, consultivo e deliberativo por delegação do Conselho Superior. Confere autonomia ao campus nas tomadas de decisão. Previsto na LDB.

Conselho de Classe	Instância participativa para gestão do processo de ensino. Previsto na LDB.
Colegiado de Curso	Instância participativa destinada aos Cursos Superiores e de Pós-Graduação.
Grêmio Estudantil/ DCE	Entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes.
Comissão Própria de Avaliação- CPA	Tem como finalidade conduzir processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Apenas para cursos superiores. Previsto em Lei.

Estas são as principais instâncias participativas dentro da estrutura de uma unidade, partindo da escala micro: conselho de classe / colegiado de curso; média: como os conselhos de campus, Núcleo Docente Estruturante - NDEs, macro: Colégio de Dirigentes e Conselho Superior. Assim, considerando o caráter de Rede, de integração, de identidade entre

diferentes instituições temos o CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instância que discute, propõe e promove políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação no âmbito da Rede (CONIF, 2021).

Como podemos verificar, muitas são as possibilidades de participação nas decisões e deliberações envolvendo a nossa instituição. Mas a mais significativa

de todas tem uma unidade toda só para ela. Sim, estamos falando do Projeto Político Pedagógico, tema do nosso próximo tópico.

Para saber mais sobre gestão democrática

ARTIGO:



disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>



EBOOK:



disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proffuncionario/cadernos/disc_ft_se_cad_11_gestao_democratica.pdf



VIDEO



disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>



UNIDADE III

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?

Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.

Eu não sei para onde ir! – disse Alice.

Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. (Lewis Carrol)

O projeto político pedagógico é um instrumento que busca responder às seguintes questões:



Indica o que vai ser feito, quando vai ser feito, de que maneira, por quem será feito, para chegar a que resultados. Além de evidenciar a filosofia e adequar as diretrizes nacionais à realidade local da instituição escolar. Expressa a autonomia, firmando o compromisso social com a comunidade em que está inserida, é a valorização da identidade da escola (NEVES, 2013, p.110).

Já Vasconcelos (2012) o define com o “plano global da instituição”.

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar (VASCONCELOS, 2012,P. 169)

Para Veiga (2013, p. 11) ele é a própria organização do trabalho pedagógico como um todo. Ele não deve ser construído e em seguida arquivado ou servir de prova do cumprimento de tarefas burocráticas, ele deve ser vivido em todos os momentos por todos os atores envolvidos na realidade escolar.

Padilha (2017, p. 85) assevera que pensar o projeto político pedagógico é um exercício da nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

O projeto político pedagógico está previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que traz em seu artigo 12 o seguinte:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. (grifo nosso)

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...]

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

A partir da publicação da LDB (1996) passa a ser exigida a elaboração do projeto político pedagógico ou proposta pedagógica, de todos os estabelecimentos de ensino básico no país, deixando claro que a sua construção deve contar com a participação dos docentes e dos profissionais da educação.

Os Institutos Federais são equiparados às universidades federais no que tange à regulação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. (BRASIL, 2008).

Assim, devem elaborar o PPI (Projeto Pedagógico Institucional) dentro do seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional, conforme determina a Lei 9235/2017 (BRASIL, 2017).

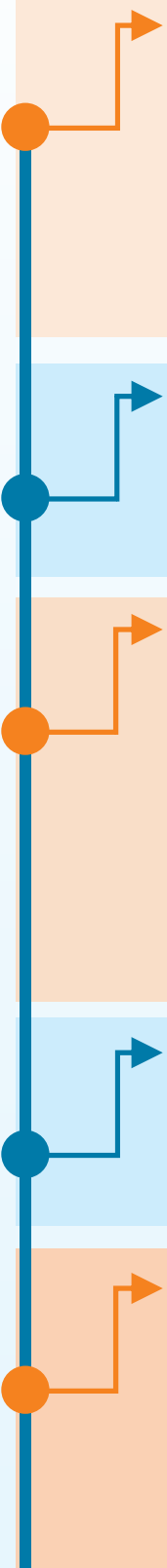
Ressaltamos que o PPI não deve ser confundido com o PPP, uma vez que o primeiro refere-se aos aspectos

gerais da Instituição, que deve servir de base para a construção do PPP em cada unidade de ensino, ou seja, de cada campus. Pois um mesmo instituto possui territorialidades distintas dentro do mesmo estado. Cada campus tem a sua identidade, visto ser composto de outros sujeitos, outros cursos, outros alunos, articulados com outros eixos tecnológicos, cada um com um público alvo específico. Desta forma, um único documento institucional não contempla as especificidades da identidade de cada campus.

Assim, justifica-se a necessidade e urgência de que cada campus, usufruindo de sua autonomia, conduza a construção participativa do projeto Político Pedagógico.

Ramos (2014, p. 97) apresenta alguns pressupostos a serem considerados na elaboração do PPP

no ensino médio integrado, mas que consideramos ser aplicável à educação profissional como um todo dentro da realidade dos institutos:



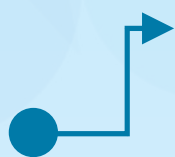
Não reduzir a educação às necessidades do mercado do trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica. É importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica socioprodutiva local, regional, nacional e global.

Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.

Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral, uma vez que as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. Isto exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.

Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recreação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar.



Resgatar a escola como um lugar de memória, preservar as lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. (adaptado de RAMOS, p. 97).

Desta forma, buscando fortalecer a identidade do campus e afirmar a sua autonomia é que o processo de construção do projeto político pedagógico deve ser conduzido. Na próxima unidade falaremos de forma mais direcionada sobre os caminhos possíveis de seguir nessa jornada de construção do PPP.

Para saber mais sobre o Projeto Político Pedagógico, sugerimos assistir a esta entrevista com a autora Ilma Veiga no canal nós da educação, links:



Vídeo

Nós da Educação - Ilma Passos Alencastro Veiga (parte 1 de 3)



disponível em: www.youtube.com/watch?v=k_I6M3IW6ss



Vídeo

Nós da Educação - Ilma Passos Alencastro Veiga (parte 2 de 3)



disponível em: www.youtube.com/watch?v=i21q2PUY0ew&t=602s



Vídeo

Nós da Educação - Ilma Passos Alencastro Veiga (parte 3 de 3)



disponível em: www.youtube.com/watch?v=tiNBweGr_eQ&t=353s



UNIDADE IV

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Não é que eu goste de complicar as coisas,
elas é que gostam de ser complicadas comigo.

(Lewis Carrol)

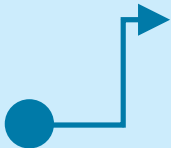


Como vimos na unidade anterior, o Projeto Político Pedagógico não pode simplesmente ser copiado de outra instituição, ou feito para apenas para cumprir a legislação. Ele deve ser pensado e construído de forma coletiva e participativa. Envolve o comprometimento de todos para com a sua instituição escolar. Para isso, é preciso que todos os atores da realidade escolar - gestores, docentes, técnicos, alunos, terceirizados, pais e a comunidade compreendam seu papel na transformação da realidade escolar e ocupem os espaços de gestão democrática na instituição, garantindo uma participação no sentido pleno, que, segundo Luck (2013, p. 29):


“caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual o membros de uma unidade social reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.”

Por outro lado, é preciso também que a Instituição crie, além dos espaços, um ambiente democrático, que seja convidativo a uma participação no sentido pleno. É preciso que as atitudes sejam democráticas, isso inclui também a sala de aula. Pois um ambiente autoritário não promove a participação, ao contrário, inibe-a.

Luck (2013, p. 95) apresenta algumas sugestões de aspectos que promovem a criação e um ambiente participativo, são eles:



A criação de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa - Tomar consciência de como cada sujeito atua no conjunto e de como as ações de todos estão relacionadas, interinfluenciadas e interdependentes. Deve partir do entendimento, por parte de todos, dos objetivos educacionais da instituição, dos desafios institucionais para realizá-los e da responsabilidade de cada um, com uma visão de conjunto que permita a associação e integração de esforços. A formação de uma visão de conjunto é a base da ação cooperativa, e deve ser constituída tendo como referência a filosofia e concepção de educação, a missão da escola e sua visão de futuro.

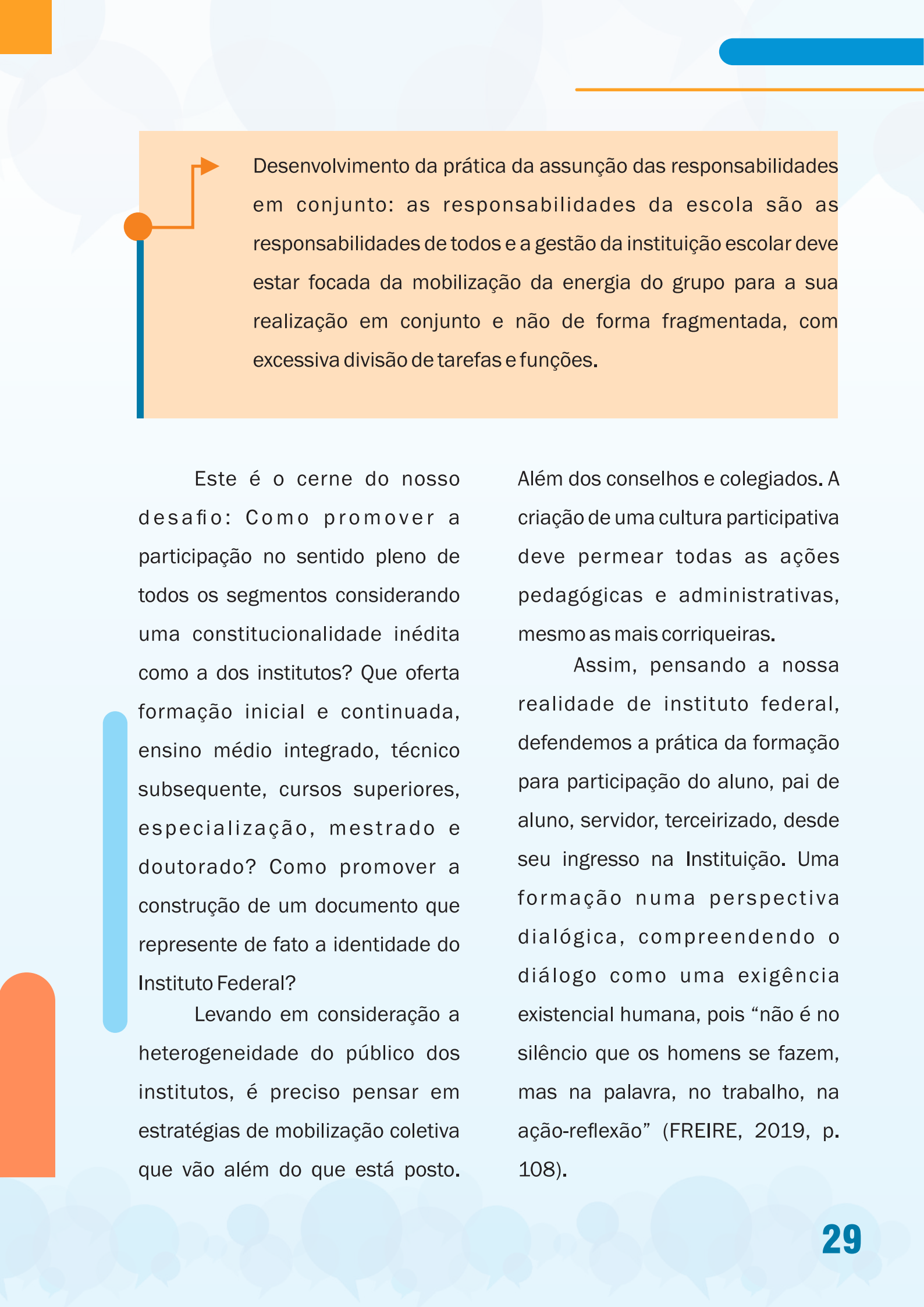


Promoção de um clima de confiança e reciprocidade: confiança e reciprocidade são condições essenciais para o bom funcionamento de qualquer unidade social de trabalho. Quando as pessoas sabem que terão apoio em momentos de dificuldade e em, caso de falhas, a falta não será convertida em comentários negativos e recriminações, elas se sentem mais à vontade para realizar as suas atribuições.

Valorização das capacidades e aptidões dos participantes: assim como o trabalho em equipe, a articulação das capacidades e aptidões dos membros de determinada equipe também são importantes. Elas devem ser reconhecidas e valorizadas como uma referência positiva para todos.

Quebra de arestas e eliminação de divisões: é importante fortalecer a comunicação e o relacionamento interpessoal visando uma maior integração dos trabalhos realizados na instituição escolar.

Estabelecimento de demanda de trabalho centrada em ideias e não em indivíduos: quando centradas no indivíduo ocorre o enfraquecimento das ideias e o fortalecimento de manifestações de competição e luta pelo poder. Portanto, deve-se dar mais atenção às ideias do que aos indivíduos, no intuito de se fortalecerem as ideias e o trabalho coletivo proveniente delas.



Desenvolvimento da prática da assunção das responsabilidades em conjunto: as responsabilidades da escola são as responsabilidades de todos e a gestão da instituição escolar deve estar focada na mobilização da energia do grupo para a sua realização em conjunto e não de forma fragmentada, com excessiva divisão de tarefas e funções.

Este é o cerne do nosso desafio: Como promover a participação no sentido pleno de todos os segmentos considerando uma constitucionalidade inédita como a dos institutos? Que oferta formação inicial e continuada, ensino médio integrado, técnico subsequente, cursos superiores, especialização, mestrado e doutorado? Como promover a construção de um documento que represente de fato a identidade do Instituto Federal?

Levando em consideração a heterogeneidade do público dos institutos, é preciso pensar em estratégias de mobilização coletiva que vão além do que está posto.

Além dos conselhos e colegiados. A criação de uma cultura participativa deve permear todas as ações pedagógicas e administrativas, mesmo as mais corriqueiras.

Assim, pensando a nossa realidade de instituto federal, defendemos a prática da formação para participação do aluno, pai de aluno, servidor, terceirizado, desde seu ingresso na Instituição. Uma formação numa perspectiva dialógica, compreendendo o diálogo como uma exigência existencial humana, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108).

Assim, o aluno/servidor/funcionário que ingressa na instituição deve passar por um processo de acolhimento no qual ele compreenda as bases teóricas, filosóficas e legais da instituição, aliada a uma formação sobre a gestão democrática e as ferramentas de participação.

Sobre este aspecto, salientamos o trabalho de Silva (2020) que apresenta um guia de acolhimento para servidores que tem justamente essa proposta de apresentar a estrutura administrativa de um campus, auxiliando no processo de conhecer a rede federal e a

instituição em que está ingressando.

Feitas essas considerações iniciais, podemos passar para a sugestão de caminho para quem se propõe a dar início ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico. Como dissemos, não é uma receita, um passo a passo, um guia ou manual, mas contribuições derivadas de conhecimentos construídos ao longo da pesquisa que podem auxiliar na caminhada. A sugestão do processo de construção está dividido em momentos, dada a flexibilidade da proposta.



MOMENTO 1



Mobilização/integração com a comunidade

Ambientação de alunos e servidores

Leia as direções e diretamente você será direcionado para a direção certa!
(Lewis Carrol)

A comunidade acadêmica deve ser instigada a participar dos processos decisórios na instituição. A mobilização deve ser prática corrente não apenas para a construção do PPP, mas para a participação em todos os processos de tomada de decisão.

Assim, sugerimos que a cada início de ano letivo e/ou semestre letivo (a depender da regularidade de ingresso de novos alunos) seja realizada uma semana de ambientação na instituição para que os alunos conheçam a estrutura administrativa, a proposta pedagógica dos institutos e as concepções de gestão participativa e suas ferramentas, dentre elas, o PPP.

Especificamente para a construção do Projeto Político Pedagógico, a mobilização deve acontecer utilizando-se mais de um suporte: E-mails, mensagens em aplicativos de troca instantânea, mídias sociais, site da Instituição, redes sociais, murais, atentando para o caráter da acessibilidade. Quanto mais suportes utilizar, mais alunos / pessoas serão alcançados.

Para os servidores sugerimos que no processo de acolhimento seja abordada a importância da participação dos servidores não apenas na escolha dos dirigentes, mas também nos outros espaços participativos de que dispomos.

Saindo dos muros da instituição

Uma gestão verdadeiramente participativa inclui também a comunidade do entorno em seus processos de tomada de decisão. Se a comunidade é a principal beneficiada com os cursos ofertados, ela também deve ser ouvida sobre as questões fundamentais da instituição.

Não basta enviar um convite formal para as lideranças locais, é preciso sair dos muros da instituição e ir para outros espaços. É preciso visitar as lideranças locais para divulgar a instituição educacional, participar de eventos comunitários, conhecer os problemas da comunidade, propor soluções através de projetos de extensão ou pesquisa e desenvolver uma relação de parceria com organizações governamentais e não governamentais, assim como lideranças locais.

Sugere-se aqui que sejam mapeadas as instituições governamentais e não governamentais no entorno do Campus, assim seja realizado um cadastro das lideranças locais.

Estas atitudes promoverão o estreitamento das relações com a comunidade e fomentarão a participação nos processos de decisão e, por conseguinte, na construção do Projeto Político Pedagógico.



MOMENTO 2



Constituição da Equipe de Trabalho

Sugerimos que a condução dos trabalhos seja feita por uma comissão composta de servidores docentes, técnicos alunos e representantes da comunidade. Ainda que a construção seja coletiva, ela precisa de um direcionamento, para não vagar na aleatoriedade.

A comissão será responsável por estabelecer o cronograma das atividades, delegar atribuições, mediar os encontros, consolidar as propostas e elaborar o texto final. A quantidade de membros fica a critério de cada campus.



MOMENTO 3



As Rodas Dialógicas

Compreendendo o diálogo como “encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portando na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p.109) e pensando em um formato que suscita a participação, numa relação horizontal, sugere-se a realização de rodas dialógicas com todos os segmentos da instituição.

Destarte, propõe-se a realização de Rodas Dialógicas com os temas Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico. É aconselhável que seja prevista pelo menos uma Roda Dialógica para tratar de cada tema, ou mais, dependendo da necessidade verificada em cada unidade.



MOMENTO 4



Definição do Marco Referencial

Baseia-se na proposta de planejamento apresentada por Gandin e Gandin (1999, p.30), que por sua vez consolidou-se nos anos 1980, criada pela Equipe Latino-Americana de Planejamento, com o apoio técnico da Unesco, nos anos 1960.

É composta por três grandes partes:

- » Marco situacional (onde estamos?) - aponta uma ampla análise da realidade da instituição (aspectos negativos e positivos).
- » Marco Filosófico ou Doutrinal (Para onde queremos ir?) - reflete o ideal de instituição que desejamos – utopia fim. Baseia-se na visão de homem e de sociedade.
- » Marco Operativo (Que horizonte queremos para nossa ação?) corresponde ao ideal específico da instituição, com critérios de ação para vários aspectos da instituição, tendo como horizonte o que queremos ou devemos ser (VASCONCELLOS, p. 182)

De acordo com Padilha (p. 95) o estabelecimento do marco referencial permite a definição das linhas gerais e iniciais do PPP, por isso essa etapa não deve ser pulada pois possibilita o amadurecimento da reflexão do conjunto do coletivo escolar.

“[...]trata-se de uma etapa fundamental na construção de um planejamento dialógico, que é, em si mesma, um rico momento de aprendizagem para todos, de troca de experiências e do estabelecimento de relações de confiança, que acabam por coresponsabilizar todo o grupo, fortalecendo, assim, a possibilidade da efetivação das próximas etapas do projeto político-pedagógico da escola. (Padilha, 96)

À comissão cabe deliberar sobre a metodologia mais adequada para coleta das respostas que darão origem ao marco referencial (grupo focal, questionário on line, rodas de conversa, fóruns, assembleias, etc), assim como sobre quais perguntas relacionadas aos marcos referenciais serão feitas para os participantes (VASCONCELLOS, p. 182)

MOMENTO 5

Definição do Diagnóstico e Programação

O diagnóstico é intermediário entre o ideal de instituição, utopia fim e a proposta de prática, é o que determina a distância entre o real e o ideal estabelecido no referencial. É o momento de identificar os problemas relevantes que devem ser resolvidos para a melhoria da vida de todos. É uma etapa difícil, pois como assevera Vasconcellos (2012,p.193) “trata-se de perscrutar a realidade, procurar ver o que está nas entrelinhas, quais são as faltas, as carências da instituição.

Após concluir o diagnóstico vem a fase da programação, que pode ser definida com o “conjunto de ações concretas assumido naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas” (VASCONCELOS,p. 194)

Para melhor visualização das partes do PPP, trouxemos a o quadro de Vasconcellos:

Quadro 2 – Partes do Projeto Político Pedagógico

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
o que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
É a busca de um posicionamento Político: visão do ideal de sociedade e de homem. Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: Vasconcelos, p. 170

Finalizados os momentos de coleta das informações, passa-se à finalização do texto que servirá de base para PPP.

Quanto aos itens que devem constar no PPP, trouxemos alguns apenas de forma indicativa, como parte do nosso diálogo com as instituições ou pesquisadores que já trilharam esse caminho de construir o seu projeto político pedagógico.

Considerando os elementos básicos que devem conter no PPP, apontados por Veiga:

- A** as finalidades da escola ou os efeitos intencionalmente pretendidos e almejados;
- B** a estrutura organizacional administrativa e pedagógica;
- C** o currículo ou organização do conhecimento escolar;
- D** o tempo escolar e calendário acadêmico;
- E** os processos de decisão que deve sempre ser de cunho descentralizado e democrático;
- F** as relações de trabalho - que devem se basear em atitudes de solidariedade e reciprocidade;
- G** a avaliação como necessária para qualificar e subsidiar o projeto político pedagógico (Adaptado de Veiga, 2013, p. 22)

Além destes elementos foram evidenciadas algumas paisagens comuns, as quais compartilhamos aqui para contribuir com aqueles que decidirem iniciar o processo de construção de seu PPP, como proposta de sumário. Lembrando que não se trata de uma proposição fixa, e pode ser alterada conforme as necessidades de cada campus.

MARCO SITUACIONAL

Histórico da Instituição com ênfase para o histórico do campus
Sugere-se que seja realizada uma ampla pesquisa sobre o campus a fim de que se tenha o registro detalhado da história do campus, desde a sua concepção, não apenas dos registros nos relatórios de gestão, mas também ouvindo os sujeitos que fizeram parte da sua implantação.

Contexto Socioeconômico e cultural

Detalhar os aspectos globais e também os locais, relacionado com a comunidade do entorno.

Missão (Função Social do Instituto)

Sujeitos (Perfil dos alunos e servidores)

1

MARCO FILOSÓFICO

Visão de homem e de sociedade

Concepções de cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação

Gestão democrática

2

MARCO OPERATIVO

Políticas de Ensino, pesquisa e extensão
Eixos tecnológicos e itinerários formativos
Níveis e modalidades (Formação inicial e continuada/Ensino médio

integrado/Educação profissional técnica de nível médio/Nível superior/Pós-graduação)
Concepção de currículo integrado
Organização didático pedagógica
Perfil de formação?
Avaliação do Processo educativo

3

DIAGNÓSTICO

Definição dos problemas relevantes da realidade.

4

PROGRAMAÇÃO

Definição das ações concretas em um determinado espaço de tempo, para superar as necessidades identificadas

5

REFERÊNCIAS

Obras utilizadas no embasamento da escrita do texto. Inclui-se ainda legislações, resoluções, portarias, etc. É importante mencionar também os documentos próprios da Instituição como PDI, estatuto, regimentos, entre outros.

6

02


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas se não sou a mesma, quem sou eu afinal? Ah, esse é o grande quebra-cabeças! (Lewis Carrol)

A construção do Projeto Político Pedagógico exige uma preparação, dedicação e trabalho consideráveis, se realizado da maneira como propõe os autores do tema, possibilita uma caminhada de conhecimento e reflexão sobre a própria identidade da instituição e sobre o fazer pedagógico.

Conhecer a instituição integralmente, sua história, os sujeitos que fizeram/fazem parte da história da instituição, os pressupostos filosóficos e teóricos, sua proposta pedagógica e administrativa, bem como a forma de gestão participativa são fundamentais para que melhoria do processo de ensino.

Além disso, participar dos momentos de planejamento das ações da instituição, dando a devida atenção ao processo de planejamento da instituição é fundamental para o futuro da instituição.



Salientamos o caráter de permanente construção, pois deve ser reformulado e avaliado constantemente, em um processo cíclico, posto que identidade é algo em constante construção. Desta forma “o grande quebra-cabeças” é uma ação contínua de montar e, se preciso, desmontar para que cada peça encontre seu devido lugar.

Esperamos que este material auxilie nessa importante caminhada e que, assim, o Projeto Político Pedagógico em seu campus represente a identidade da instituição a que pertence.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei. 11.892/2008. 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, 2008.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Lei 9237/2017, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, 2017.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico da Rede Federal**. Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/institucional/conif> acesso em junho/2021

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GANDIN, D; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

NEVES, C. M. C. Autonomia da Escola: Um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 1, 2020.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo/Brasília: Moderna, 2011.

PADILHA, P.R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto-político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

Silva, F. R. **Guia de acolhimento e integração dos servidores do Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul**. Rio Branco, 2020

VASCONCELOS, C.S. **Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**: elementos metodológicos para sua elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2012.


VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto Político da Escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
Câmpus Rio Branco

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações sobre a pesquisa: Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE/CAMPUS RIO BRANCO: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL”.

Título da Pesquisa: Projeto Político Pedagógico no Instituto Federal Do Acre/Campus Rio Branco: uma construção possível

Natureza da pesquisa: Analisar que elementos devem ser considerados na elaboração de um PPP para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC/*Campus* Rio Branco, considerando as referências teóricas e metodológicas da Rede Federal de EPT, bem como a complexidade da oferta de ensino, em diferentes níveis e modalidades.

Para consecução do objetivo da pesquisa, que será de natureza qualitativa, escolheu-se o materialismo histórico dialético e como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental, realização rodas dialógicas em formato remoto.

Como resultado, pretende-se elaborar um produto educacional, especificamente um caderno de orientações para a construção do PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC/*Campus* Rio Branco.

Participantes da pesquisa: Servidores do Instituto Federal do Acre que atuam nas Coordenações Técnico Pedagógica dos campi Rio Branco e Baixada do Sol, docente externo da rede estadual de educação, e um servidor da equipe técnica da Pró-Reitoria de Ensino.

Envolvimento na pesquisa:

A participação nesta pesquisa é voluntária e as discussões realizadas serão gravadas, de acordo com o seu consentimento.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
Câmpus Rio Branco

Ao sentir qualquer desconforto durante a realização das rodas dialógicas, o (a) Senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através da orientadora do projeto de pesquisa.

Ao participar deste estudo, o (a) Senhor (a) autoriza também a utilização parcial ou total dos resultados obtidos nos trabalhos acadêmicos, especialmente na confecção de um Caderno de Orientações para a construção do PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC/Campus Rio Branco. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos

Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Ao participar desta pesquisa o (a) Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Os riscos da pesquisa são referentes a aspectos relacionados à ética profissional, por tratar-se de uma pesquisa que envolve a sua percepção de questões no exercício profissional, podendo ocorrer possíveis desconfortos. Para minimizar ou excluir os riscos, a pesquisadora se compromete em minimizar atitudes e ações que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora garante manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos ou decorrente de sua participação, seu direito de indenização será garantido.

Os possíveis benefícios que você terá com a pesquisa são contribuir para construção de um instrumento que auxiliará em suas próprias atividades profissionais.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão apresentados para efeito de titulação e os resultados poderão ser publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
Câmpus Rio Branco

Após estes esclarecimentos lidos em voz alta pela pesquisadora, solicita-se o seu livre consentimento para participar desta pesquisa, mediante assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas devem ser rubricadas. Em caso de recusa o (a) Senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida, você pode procurar as pesquisadoras Esp. Patricia Haeser Ferreira Nery (e-mail: patricia.nery@ifac.edu.br / Tel: (68) 99206-9480 e Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (e-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br / Telefone: (68) 99205-8075), sendo a última, orientadora do referido projeto e a primeira, a pesquisadora responsável pela coleta de dados.

Eu, _____,

RG: _____, Residente à _____

_____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa.

Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima a ser realizado com minha participação sendo esta decisão de minha livre e espontânea vontade.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Patricia Haeser Ferreira Nery
Pesquisadora Responsável
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Prof^a Dr^a. Josina Maria Pontes Ribeiro
Orientadora da Pesquisa
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Ifac/Câmpus Rio Branco



**INSTITUTO
FEDERAL**
Acre

Câmpus
Rio Branco

Avenida Brasil, 920, Bairro Xavier Maia
Rio Branco/AC - CEP 69.903-068
Telefones: (68) **2106-5900** - (68) **2106-5907** e (68) **2106-5906**
E-mail: campusrionbranco@ifac.edu.br

9 APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Validação de Produto Educacional

Este é um convite para você preencher o formulário:

Validação de produto educacional - ProfEPT

Olá!!

Prezada servidora do Instituto Federal do Acre (Coordenação Pedagógica do campus Avançado Baixada do Sol e Pró-Reitoria de Ensino), estivemos reunidas durante a realização dos três encontros das Rodas Dialógicas intituladas "Café Pedagógico", nos quais discutimos sobre temas relacionados à educação profissional. Os referidos encontros eram uma etapa da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, realizada por mim, Patricia Haeser Ferreira Nery, sob orientação da Prof.^a Dr^a. Josina Maria Pontes Ribeiro.

A dissertação encontra-se em fase final. E é com satisfação que encaminho o produto educacional para sua validação. Intitulado "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS SOBRE A NECESSIDADE DE UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA", que resultou de nossos diálogos ocorridos nos encontros acima mencionados.

Vocês aceitaram o convite feito anteriormente para participação nas Rodas Dialógicas e, por isso, solicito neste momento, a sua avaliação da boneca do e-book, que após a sua aprovação será enviada para a revisora e web designer para os ajustes finais.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Patricia Haeser Ferreira Nery
Mestranda do ProfEPT

***Obrigatório**

1. NOME *

2. E-mail *

3. Telefone *

4. 1- Você considera que as partes constitutivas do E-book são adequadas? Justifique. *

5. 2- A linguagem utilizada é adequada? Justifique *

6. 3- O tamanho e tipo da fonte facilitam a leitura? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. 4- O Design do produto está harmonioso? Comente. *

8. 5- Na sua concepção, as informações apresentadas permitem a compreensão do que é a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica? Justifique *

9. 6- Na sua concepção, a leitura deste produto educacional aborda de forma suficiente a importância do Projeto Político Pedagógico para as Instituições Federais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica? Justifique. *

10. 7- Na sua concepção, o produto reflete o que foi abordado nas Rodas Dialógicas de forma satisfatória? Justifique. *

11. 8- Na sua concepção, o caminho metodológico apresentado no produto para construção coletiva do PPP é mostrado com clareza? *

12. 9- Você gostaria de sugerir alguma alteração no produto? Se sim, qual? *

13. 10- O produto educacional foi considerado: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Validado

☐ Validado com modificações

☐ Invalidado

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Café Pedagógico

"GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO IFAC"

Convidamos os servidores das Coordenações Técnico Pedagógicas para uma tarde de diálogos sobre educação. Pegue sua xícara, acesse o Google meet e venha conversar conosco

Informações



09/02/2021



Plataforma Meet



Faça sua inscrição:

<https://forms.gle/Zb9Lrvj4ECfynGh68>

Menu

Café caseiro: (o mais brasileiro de todos)
Identidade dos Institutos Federais

Espresso: (base para todos os cafés)
Gestão Democrática e Participativa na Rede Federal

Café com leite: (não pode faltar)
Projeto Político Pedagógico

Organizadoras/Pesquisadoras

Patrícia Haeser Ferreira Nery – Aluna

Josina Maria Pontes Ribeiro – Orientadora
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT





Objetivo da Pesquisa

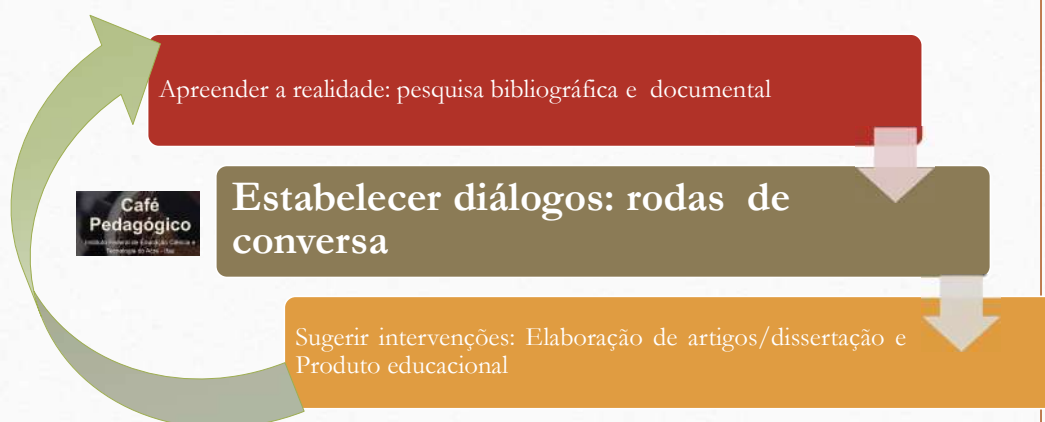
- Analisar que elementos devem ser considerados na elaboração de um PPP para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC/*Campus* Rio Branco, considerando as referências teóricas e metodológicas da Rede Federal de EPT, bem como a complexidade da oferta de ensino, em diferentes níveis e modalidades.

Para início da conversa:

- **A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire)**

Metodologia

- **Materialismo histórico-dialético – Pesquisa ação – Análise hermenêutica-dialética**



MATERIAL DISPONIBILIZADO

- Artigo

SHIEDECK, S; FRANÇA, M.C.C.C. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica – Revista de Antropologia**. Vol 11. p. 17-35, 2019. disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612/5587>

- Vídeo

A ORIGEM de uma nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Silvia Shiedeck. Garibaldi, 2019. 1 vídeo (42:56 min). Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>. Acesso: 02 fev.2021.



QUESTÕES PROPOSTAS

Um bom café, um bom papo...

O que é a Rede Federal de Educação Profissional e o que é o Ifac para você?



Você conhece a história da Rede Federal de Educação Profissional e a história do Ifac? Quais são os marcos históricos do Ifac?



O que diferencia a educação profissional implementada pelo “Sistema S” e IEPTEC (antigo IDM) e a educação profissional proposta pela Rede Federal de EPT e, por conseguinte, pelo Ifac?



Você acha que o público externo conhece o Ifac?

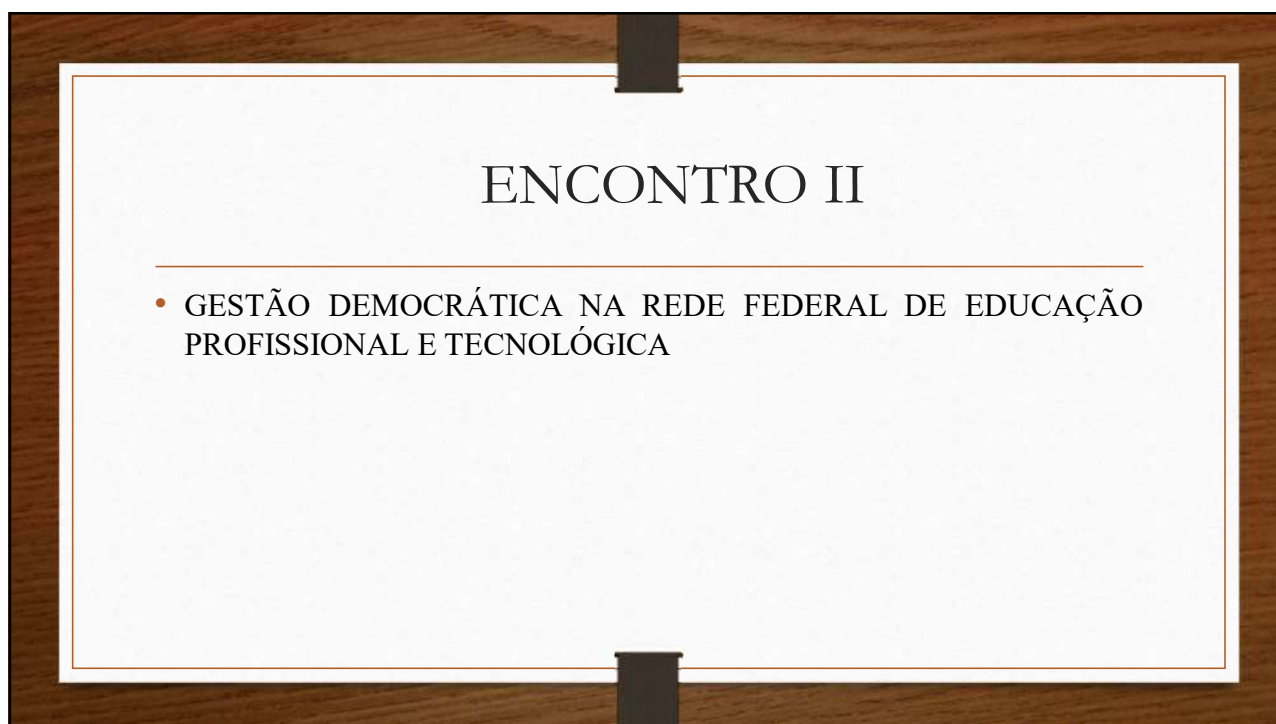


Para as próximas conversas:

Encontro II - Gestão Democrática e Participativa na Rede;

Encontro III - Caminho para elaboração do Projeto Político Pedagógico.

“Há escolas que são gaiolas e escolas que são asas”. (Rubem Alves)



MATERIAL DISPONIBILIZADO

- LIVRETO

BORGES, B. **Gestão democrática da escola pública** : perguntas e respostas. Maringá: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO



[...] mais que simplesmente eleger seu diretor ou sua diretora, todos, professores, direção, pais, alunos, funcionários, equipe pedagógica e comunidade, de forma coletiva e num processo pedagógico, tomam as decisões necessárias ao seu bom funcionamento e consequente cumprimento de sua função social. (BORGES, 2008, p. 8)

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL

LEI 11.892/2008:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

[...]

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

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL

[...] “Há, portanto, uma cultura democrática no DNA dos IFs”. (PACHECO, 2020, p.8)

QUESTÕES PROPOSTAS

Um bom café, um bom papo...

O que é gestão
democrática para
você?



Você conhece os
espaços de
participação no
Ifac? Quais são
eles?



Você considera que estes espaços são suficientes para contemplar a concepção
democrática proposta pela Rede Federal?

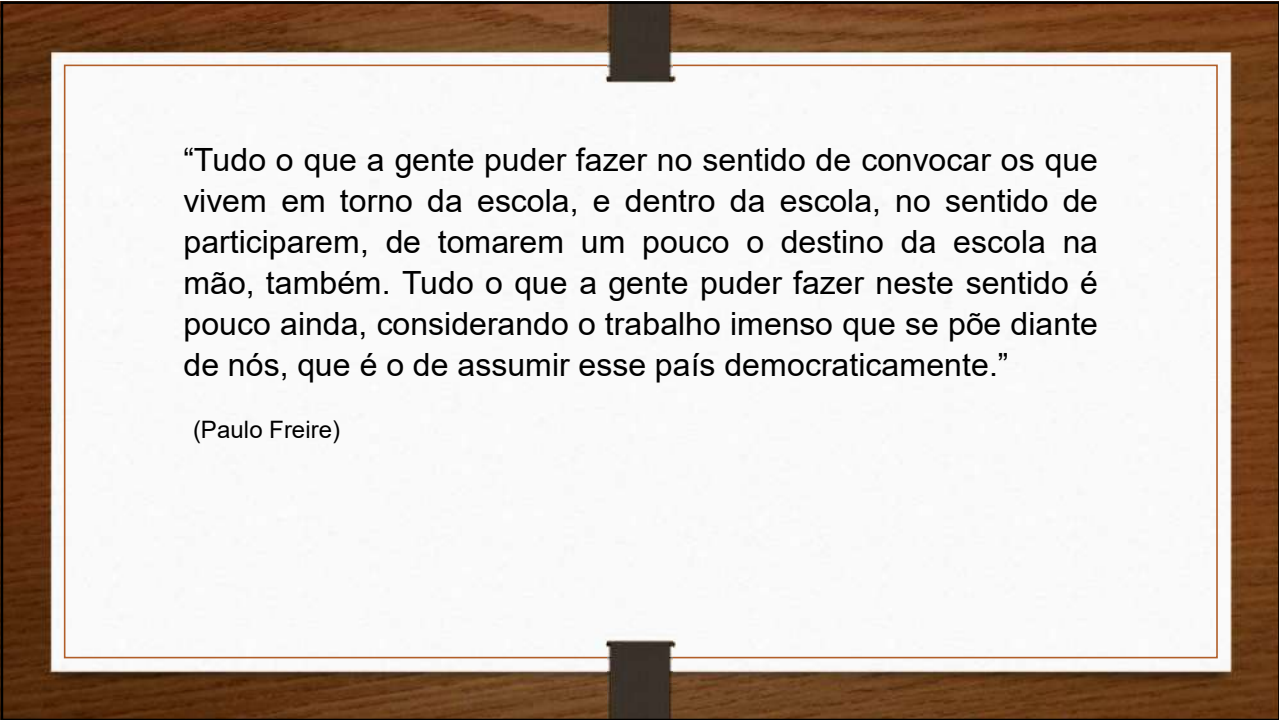


Considerando as dimensões pedagógica, financeira e administrativa, a gestão no Ifac pode ser considerada democrática?



Para as próximas conversas:

Encontro III - Caminho para elaboração do Projeto Político Pedagógico.



“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer neste sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.”

(Paulo Freire)



Café Pedagógico

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre - Ifac

ENCONTRO III

- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS:
CAMINHO METODOLÓGICO PARA A SUA CONSTRUÇÃO.

MATERIAL DISPONIBILIZADO

- ARTIGO

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



“O projeto político pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola.” (VEIGA, 2013 p.22)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



“a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade.”(VASCONCELOS, 2012, p. 49)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

[...] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. (NEVES , 2013)

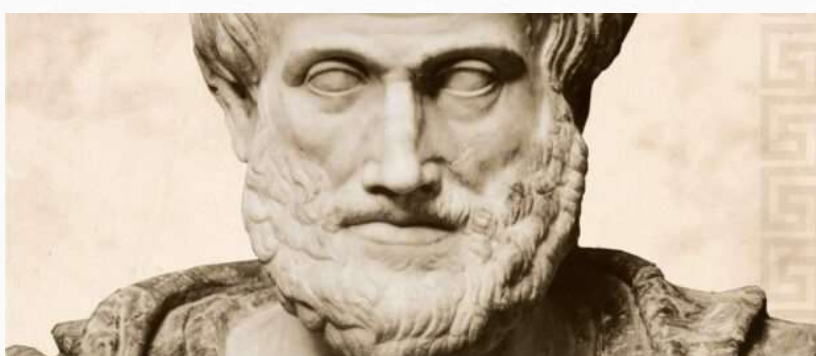


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Sw9SF5qi7SE>



Fonte: <https://cb.org.br/importancia-de-projetar/>

PROJETAR DE FORMA INDISSOCIÁVEL COM
OUTRAS DUAS DIMENSÕES...



“O homem é um animal político.” (Aristóteles)



05/07/2021

QUESTÕES PROPOSTAS

Um bom café, um bom papo...

Para você, o que é
um Projeto Político
Pedagógico?



- Quais são as implicações teórico-metodológicas da ausência de um documento que possua a identidade do campus?



<https://br.pinterest.com/pin/522910206718770669/>

De que maneira é possível construir um documento que seja capaz de abranger todas as particularidades da Rede Federal, sem desconsiderar a realidade local do campus?



Como mobilizar o maior número de sujeitos sociais do campus e comunidade do entorno para a compreender a importância da participação política na definição das ações/decisões da instituição?



Istockphoto

<https://www.cursosindesfor.com.br/curso-gestao-escolar-e-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-basilar>

- Quais elementos são indispensáveis ter no PPP do campus?

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias (Paulo Freire)

