



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CHRISTIANE CAMILO PIRES

**“AQUELE PRÉDIO BRANCO”: INFLUÊNCIAS, INTERPRETAÇÕES E
TRADUÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DO IFMT NO *CAMPUS*
RONDONÓPOLIS (2014-2018)**

**Rondonópolis – MT
2019**

CHRISTIANE CAMILO PIRES

**“AQUELE PRÉDIO BRANCO”: INFLUÊNCIAS, INTERPRETAÇÕES E
TRADUÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DO IFMT NO *CAMPUS*
RONDONÓPOLIS (2014-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lindalva Maria Novaes Garsk

Rondonópolis – MT
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P667a Pires, Christiane Camilo.
"Aquele Prédio Branco" : Influências, interpretações e traduções na atuação da política de gestão do IFMT no campus Rondonópolis (2014-2018) / Christiane Camilo Pires. -- 2019
136 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. IFMT. 2. PDI. 3. Gestão Educacional. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Política de Gestão Educacional. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CUR

Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06, MT-270 - Câmpus Universitário de Rondonópolis -
Cep: 78735-901 Rondonópolis/MT Tel.: (66) 3410-4035 E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “AQUELE PRÉDIO BRANCO”: INFLUÊNCIAS, INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DO IFMT NO *CAMPUS RONDONÓPOLIS* (2014-2018)

AUTOR(A): Mestranda Christiane Camilo Pires

Dissertação defendida e aprovada em 20/12/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Professora Doutora: Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Interno Professor Doutor: Ademar de Lima Carvalho
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Professor Doutor: Edimarcio Francisco da Rocha
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Examinador Suplente Professora Doutora: Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 20/12/2019

Dedico este trabalho...

*Aos meus pais, familiares e amigos,
pelo apoio e incentivo.*

*Aos educadores,
pela árdua tarefa de iluminar os caminhos do saber.*

*E, em especial, ao meu marido, Cleyton,
por estar ao meu lado ao longo desta jornada.*

AGRADECIMENTOS

À esta Universidade, todo seu corpo docente, direção e administração, pelo importante papel que desempenham para formação e transformação social, oportunizando a todos um ambiente de acesso, construção e troca de saberes.

Ao Programa de Pós-graduação, por acreditar em meu potencial e tornar possível este aprendizado.

Aos Professores, por seus ensinamentos, dedicação e apoio ao longo desta jornada.

Aos colegas do mestrado, a melhor turma que alguém poderia fazer parte, pelas palavras de incentivo, o ombro amigo e prontidão em ajudar. Em particular às queridas Edna, Queila, Rosa, Ludmilla e Pamela.

À minha orientadora, Professora Lindalva, por todos os seus ensinamentos, carinho, atenção, paciência e dedicação para que eu pudesse ter confiança e segurança na realização deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, por toda gentileza em aceitarem o convite, disporem de seu tempo e conhecimento para contribuir com este trabalho.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

À equipe do NAPP, a qual o apoio foi imprescindível para conclusão desta jornada.

Em especial, ao meu marido, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu desacreditava, por não me deixar desistir.

Enfim, aos familiares, colegas e amigos, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Gratidão!

“A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.” (p. 36)

“Escolas encenam políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha; políticas, literalmente, percorrem diferentes espaços [...]” (p. 64)

“[...] política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.” (p. 15)

BALL, MAGUIRE e BRAUN (2016)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - IFMT <i>Campus</i> Rondonópolis	18
FIGURA 2 - Distribuição geográfica da Rede Federal.....	69
FIGURA 3 - Distribuição geográfica do IFMT.....	70
FIGURA 4 - Mesorregiões do estado de Mato Grosso.....	71
FIGURA 5 - Estrutura organizacional do IFMT.....	77
FIGURA 6 - Estrutura organizacional do IFMT/Rondonópolis.....	78
FIGURA 7 - Práticas Gestionárias no IFMT.....	90
FIGURA 8 - Organização do IFMT para elaboração do PDI 2014-2018.....	96
FIGURA 9 - Eixos do PDI 2014-2018.....	98
FIGURA 10 - Livro: Síntese do PDI 2014/2 - 2018/2.....	99
FIGURA 11 - Metas relacionadas ao ensino - PDI 2014-2018.....	100
FIGURA 12 - Modelo de quadro acompanhamentos de metas anuais do PDI.....	101
FIGURA 13 - Modelo de quadro para planejamento de ações por meta.....	101
FIGURA 14 - Acompanhamento de metas do PDI 2014-2018.....	101
FIGURA 15 - Acompanhamento de metas prioritárias e anuais do PDI 2014-2018	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Descritores da pesquisa.....	24
QUADRO 2 - Perfil de seleção dos participantes da pesquisa.....	37
QUADRO 3 - Questões norteadoras: Contexto da Influência.....	38
QUADRO 4 - Questões norteadoras: Contexto da Produção do Texto.....	39
QUADRO 5 - Questões norteadoras: Contexto da Prática.....	39
QUADRO 6 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	40
QUADRO 7 - Atuações dos Participantes na elaboração do PDI 2014-2018.....	41
QUADRO 8 - Perfil de atuação dos participantes na gestão do IFMT/Rondonópolis....	41
QUADRO 9 - Roteiro de entrevista: Contexto da Produção do Texto.....	42
QUADRO 10 - Roteiro de entrevista: Contexto da Prática.....	43
QUADRO 11 - Elementos que fundamentam uma política.....	48
QUADRO 12 - Documentos políticos oficiais e do contexto.....	79
QUADRO 13 - Eixos temáticos do PDI.....	83
QUADRO 14 - Subcomissões temáticas para elaboração do PDI 2014-2018.....	90
QUADRO 15 - Comissões locais de elaboração do PDI 2014-2018.....	91
QUADRO 16 - Representação gráfica da matriz F.O.F.A.....	93
QUADRO 17 - Etapas do planejamento estratégico.....	93
QUADRO 16 - Estrutura do PDI 2014-2018.....	97
QUADRO 17 - Estrutura do livro Síntese do PDI 2014/2 - 2018/2.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL - Arranjo Produtivo Local
BDTD - Biblioteca de Teses e Dissertações
CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/Cuiabá - Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá
CEFET/MT - Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CGGP - Coordenação Geral de Gestão de Pessoas
CEP - Comitê de ética em Pesquisa
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CODIR - Colégio de Dirigentes
CONSUP - Conselho Superior
CUR - Câmpus Universitário de Rondonópolis
DAP - Departamento de Administração e Planejamento
DE - Departamento de Ensino
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
F.O.F.A - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICT - Instituto de Ciência e Tecnologia
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação

MT - Mato Grosso

Mulheres Mil - Programa Nacional Mulheres Mil

N.P. - Não paginado

OEA - Organização dos Estados Americanos

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROAD - Pró-Reitoria de Administração

PRODIN - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

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

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PROFUNCIONÁRIO - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPES - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAPIEnS - Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGDE - Secretaria Geral de Documentação Escolar

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

TAE - Técnico Administrativo em Educação

TAM - Termo de Acordo e Metas

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFMT/PPGEdu/CUR - Universidade Federal de Mato Grosso/Programa de Pós Graduação em Educação/Câmpus Universitário de Rondonópolis

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

PIRES, Christiane Camilo. “**Aquele Prédio Branco**”: Influências, interpretações e traduções na atuação da política de gestão do IFMT no *Campus Rondonópolis* (2014-2018). 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2019.

Este trabalho dissertativo resulta de uma pesquisa inscrita na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), tendo como tema a Política de Gestão do IFMT. Tem como objetivo geral compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus Rondonópolis*, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT. Estruturada como pesquisa qualitativa, foi utilizada a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido inicialmente por Stephen Ball e Richard Bowe, como referencial de análise. Esta abordagem propõe uma análise crítica, não linear, multidisciplinar e global da trajetória de políticas educacionais, organizando-se em três contextos inter-relacionais: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, cada qual apresentando arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo embates e negociações. O estudo foi realizado considerando que as políticas não são implementadas, são encenadas, colocadas em cena, em ação, interpretadas e traduzidas, materializadas de diferentes e variadas formas, por isso, os profissionais não são meros implementadores, os atores envolvidos têm controle sobre o processo. Nesta perspectiva, para direcionar e atender ao objetivo geral desta pesquisa, formulou-se três objetivos específicos. Em relação ao primeiro, investigar quais as circunstâncias e possíveis influências e tendências que dão base para a política de gestão do IFMT, buscou-se situar em um contexto histórico, levando em conta determinações e contradições, o surgimento do IFMT, através de uma breve discussão a respeito da história da Rede Federal. No que tange ao segundo, discutir os significados apresentados na política de gestão do IFMT, tendo como base o documento do PDI 2014-2018, abordou-se a partir do modelo organizacional dos Institutos Federais a gestão no IFMT, em especial, no *Campus Rondonópolis*. Quanto ao terceiro, verificar quais as interpretações/traduições dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da política de gestão do IFMT, voltou-se para a atuação dessa política, tomando como base o documento do seu PDI 2014-2018, realizando entrevistas semi estruturadas com 6 servidores do IFMT/Rondonópolis que, em maior ou menor medida, atuaram na elaboração do documento e, também, em funções de gestão durante o período de vigência do mesmo. Foi possível observar que o PDI se caracteriza como uma representação da política no qual se congrega as interpretações dos sujeitos da prática na formulação de estratégias institucionais como norteador de suas ações, sendo estas traduzidas para uma linguagem “mais didática” através da formulação de diversas táticas, no intuito de garantir o atendimento às expectativas das estratégias institucionais; e, que os entrevistados apresentam diferentes leituras da realidade, de acordo com o papel que cada ator desempenha no enredo institucional e a diversidade de situações que tiveram que lidar para colocar a política em cena, lidando com interpretações e traduções essencialmente contraditórias ora democráticas ora gerenciais.

PALAVRAS-CHAVE: IFMT. PDI. Gestão Educacional. Políticas Públicas Educacionais. Política de Gestão Educacional.

ABSTRACT

PIRES, Christiane Camilo. **“That White Building”**: Influences, interpretations and translations on IFMT management policy at *Campus Rondonópolis* (2014-2018). 2019. 141 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education, Institute of Human and Social Sciences, Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2019.

This dissertation is a results from a research registered in the Research Line Teacher Training and Educational Public Policies, of the Graduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis (PPGEdu / UFMT / CUR), having as theme the IFMT Management Policy. Its general objective is to understand what is the interpretation and translation of the subjects of the practice, that is, the professionals who work at Campus Rondonópolis, about the institutional management policy present in the IFMT PDI. Structured as a qualitative approach, was used a method in the approach of the Policy Cycle, proposed by Stephen Ball and Richard Bowe, as a analyses referral. This approach proposes a critical, nonlinear, multidisciplinary and global analysis of the educational policy trajectory, organized in three interrelational contexts: context of influence, context of text production and context of practice, each one presenting arenas, places and interest groups, involving debates and negotiations. The study was conducted considering that policies are not implemented, are staged, put into action, interpreted and translated, materialized in different and varied ways, so professionals are not mere implementers, the actors involved have control over the process. In this perspective, to direct and meet the general objective of this research, three specific objectives were formulated. Regarding the first, investigating the circumstances and possible influences and trends that underlie IFMT management policy, sought to situate in a historical context, taking into account determinations and contradictions, the emergence of IFMT, through a brief discussion about the history of the Federal Network. Regarding the second, discussing the meanings presented in the IFMT management policy, based on the PDI document 2014-2018, we approached from the Federal Institutes organizational model the management in IFMT, especially in Campus / Rondonopolis. Regarding the third, to verify the interpretations and translations of the actors participants on the research about the IFMT management policy, turned to the performance of this policy, based on the document of PDI 2014-2018, conducting semi-structured interviews with 6 IFMT / Rondonópolis employees who, to a greater or lesser extent, acted in the drafting of the document and also in management functions during its term. It was possible to observe that the PDI is characterized as a representation of politics in which the interpretations of the subjects of the practice congregate, in the formulation of institutional strategies, as a guide of their actions, which are translated into a “more didactic” language through the formulation of various tactics in order to ensure compliance with the expectations of institutional strategies; and that the interviewees present different readings of reality, according to the role that each actor plays in the institutional plot and the diversity of situations that they had to deal with to put politics on the scene, dealing with interpretations and translations essentially contradictory, sometimes democratic sometimes the management.

PALAVRAS-CHAVE: IFMT. PDI. Educational Management. Educational Public Policies. Educational Management Policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Das memórias de formação ao surgimento da pesquisa	16
1.2 “Aquele Prédio Branco”: Uma breve contextualização	18
1.3 Caracterização da pesquisa	21
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APORTES TEÓRICOS- METODOLÓGICOS	27
2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas e os caminhos da pesquisa	27
3 GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	50
3.1 Gestão da educação	50
3.2 Gerencialismo e educação	56
3.3 Gestão Democrática	59
4 UM OLHAR PARA O CONTEXTO: A REDE FEDERAL E A GESTÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	65
4.1 A Rede Federal: uma breve contextualização	65
4.2 O modelo organizacional de gestão dos Institutos Federais	73
5 NAQUELE PRÉDIO BRANCO: INFLUÊNCIAS, TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES	86
5.1 Atuações em políticas públicas educacionais: Interpretações e Traduções da política de gestão do IFMT no <i>campus</i> Rondonópolis	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A	127
APÊNDICE B	129
APÊNDICE C	131
APÊNDICE D	133

1 INTRODUÇÃO

No processo de elaboração de uma pesquisa, neste caso, acadêmica, é preciso considerar que esta não se isenta de uma parcela de intencionalidade. A definição da temática, sua problemática, aportes teóricos, metodologia, enfim, os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, são direcionados por diversos fatores para cada pesquisador. Esta pesquisa, por exemplo, está relacionada diretamente com o contexto de vida da pesquisadora, uma vez que emerge de suas indagações na qualidade de profissional da educação ocupando o cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), ou apenas Instituto Federal de Mato Grosso, *campus*¹ de Rondonópolis. Portanto, considerou-se importante, primeiramente, contextualizar os caminhos que a direcionaram para sua realização.

1.1 Das memórias de formação ao surgimento da pesquisa

Filha de professora, aluna de escola pública do ensino fundamental ao superior, de pai exigente com os estudos e criada na simplicidade da avó de “pouco estudo” - presente nas tarefas dos anos iniciais até onde seu conhecimento permitiu-lhe ajudar. O gosto pela leitura foi instigado pela turma da menina de vestido vermelho e coelho azul e a estante abarrotada de livros, era o palco das brincadeiras infantis. Tendo os pais se separado ainda em minha infância, alterei residência entre dois ambientes distintos, transitando entre escolas, na agitação da região metropolitana da cidade de São Paulo e a calma da cidade pequena do interior do estado de Mato Grosso, residindo tanto na zona urbana quanto rural.

Neste cenário, em se tratando de formação, considerando a cultura como ponto de partida para a formação humana, posso inferir que em meio aos diversos ambientes e experiências, alternando entre a realidade de um grande centro urbano e da cidade pequena do interior, nos espaços familiares, sociais e de escola pública é que me fiz gente, curiosa de mim, dos outros e das coisas do mundo, pois, como disse Freire (2001, p. 80), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Ademais, “Ninguém escapa da educação.” (BRANDÃO, 2006, p. 7), pois mesmo que escape dos processos formais de ensino, não há como escapar dos processos sociais de aprendizagem.

¹ Utilizou-se a nomenclatura “Câmpus” no que se refere à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por ser esta a adotada pela instituição. Porém, no corpo do texto, no contexto da pesquisa, optou-se pelo uso da nomenclatura “*campus*”, no plural “*campi*”, por ser esta a adotada pela instituição pesquisada, o IFMT.

Nesta perspectiva, “à medida que experiências vão tomando formas e significados.” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 566), no entrecruzamento de histórias de vida e memórias de formação, é que minha trajetória profissional foi/vem se constituindo desde minha graduação.

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2008, na docência atuei na minha habilitação e outras vezes fora dela em áreas afins, nos Níveis Fundamental (anos iniciais e finais), Médio (regular e EJA²) e Superior, com experiências na rede pública (estadual e municipal) e privada e, também, na Educação Especial atuando em sala comum e em Sala de Recursos Multifuncional. Atualmente, com a entrada na carreira técnico-administrativa educacional, em 2014, quando assumi o cargo de pedagoga no IFMT/Rondonópolis, tenho vivenciado o desafio da função institucional da profissão compondo desde então a equipe multiprofissional³.

Enquanto pedagoga, ante os desafios do cargo, senti necessidade de ampliar meus conhecimentos e, tanto para o aprimoramento profissional quanto para minha formação pessoal, busquei o PPGEdU/UFMT/CUR⁴, cursando duas disciplinas como aluna especial no Mestrado em Educação. Em especial, a experiência com a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, cursada no segundo semestre de 2015, me inspirou a refletir sobre meu ambiente de trabalho e minhas práticas e a levantar questões sobre a relação entre os aspectos administrativos e pedagógicos, principalmente, no que tange às concepções político-pedagógicas que norteiam a organização do trabalho pedagógico na escola, em relação ao normatizado e a prática de seus profissionais.

Porém, posteriormente, com o ingresso no referido programa como aluna regular, no ano de 2017, auxiliada pela orientadora, estas questões iniciais foram sendo direcionadas para o estudo de políticas públicas educacionais que, relacionando com a realidade de trabalho da pesquisadora, culminou na escolha da temática pelo estudo da política da gestão do IFMT, definindo o *Campus Rondonópolis* como *locus* da pesquisa.

² EJA - Educação de Jovens e Adultos.

³ Equipe Multiprofissional, conforme definido pela Organização Didática do IFMT, se refere ao “conjunto ou grupo de profissionais (Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Psicólogo, Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, Assistente de Alunos e outros designados pelo Campus) com a finalidade de desenvolver atividades de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino aprendido.” (IFMT, 2014b, p. 76).

⁴ PPGEdU/UFMT/CUR - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis.

1.2 “Aquele Prédio Branco”: Uma breve contextualização

Nos altos da Vila Mineira, bairro do município de Rondonópolis - MT, com área total de 52.512m² e área construída de 5.200m² (IFMT, 2014a), um grande prédio de longe pode ser avistado. “Aquele prédio branco”, nos dizeres populares de quem se refere ao local. Trata-se de um dos *campi* do IFMT, o *Campus Rondonópolis*.

FIGURA 1 - IFMT *Campus Rondonópolis*



Fonte: IFMT/Rondonópolis, 2019. Disponível em: <http://roo.ifmt.edu.br/>

Sua origem decorre do cenário estabelecido pela Chamada Pública MEC/SETTEC nº 2/2007⁵, sendo um dos 10 *campi* que compõem o IFMT em sua criação⁶. Por sua vez, o IFMT compreende a integração⁷ do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET/MT), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET/Cuiabá) e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, sendo constituído a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008⁸, que cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), porém, sua gênese remonta mais de cem anos

⁵ Aviso de Chamamento Público MEC/SETTEC nº 2/2007, de 13 de dezembro de 2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET.

⁶ Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009, que estabelece a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

⁷ O CEFET/MT, localizado em Cuiabá, e o CEFET/Cuiabá, localizado na serra de São Vicente, passaram a denominar-se, respectivamente, IFMT *Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva* e IFMT *Campus São Vicente*.

⁸ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

atrás, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909⁹, sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha.

Presente em todo território nacional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ou apenas Rede Federal, se refere a um conjunto de instituições de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que integram a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Inclui instituições que oferecem educação profissional e tecnológica nos diversos níveis e modalidades de ensino, abarcando os Institutos Federais (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas vinculadas a Universidades Federais (colégios de aplicação), o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e uma Universidade Federal Tecnológica, no estado do Paraná.

O IFMT pode ser considerado a principal instituição deste segmento no estado. Possuindo, atualmente¹⁰, aproximadamente 25 mil alunos, distribuídos em seus mais de 100 cursos em diversos níveis e modalidades. Além disso, sua presença abrange todas as 5 mesorregiões do estado e 19 das 22 microrregiões, atuando em 35 municípios através de seus 14 *campi*, 5 *campi* avançados, 6 centros de referência e 24 polos de educação a distância (EaD), resultando em uma abrangência de 126 municípios (Apêndice D).

No contexto desta pesquisa, destaca-se na Mesorregião Sudeste, o Município de Rondonópolis, localizado na Microrregião que leva seu nome, no qual se situa um dos *campi* do IFMT e *locus* dessa pesquisa.

A cidade de Rondonópolis localiza-se, geograficamente, na região sul do estado de Mato Grosso, a 210 km da capital, Cuiabá, e representa cerca de 0,48% da área total do Estado, com uma área de 4165 km², sendo 129,2 km² de zona urbana e 4035,8 km² de zona rural. Desponta-se como um importante município, devido à sua privilegiada posição geográfica, determinada pelo entroncamento das BR 364 e 163, e tem como destaques econômicos o agronegócio, o comércio, os serviços, a construção civil e um crescente parque industrial. Os municípios limítrofes de Rondonópolis são: Juscimeira e Poxoréu (Norte), Itiquira e Pedra Preta (Sul), Poxoréu e São José do Povo (Leste) e Santo Antônio do Leverger (Oeste). Tem como distrito: Anhumas, Nova Galiléia, Boa Vista e Vila Operária. (IFMT, 2014a, p. 35).

Além disso, conforme dados do IBGE¹¹, detém o segundo maior PIB do estado e posiciona-se como sua terceira maior cidade, com uma população estimada em 232.491 mil habitantes. Conforme Flores (2018), tanto o porte como a localização geográfica, esse conjunto

⁹ Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito”.

¹⁰ Fonte: <http://ifmt.edu.br/>, 2019.

¹¹ PIB referente ao censo 2016 e população estimada referente ao ano de 2019. Fonte: <https://ibge.gov.br/>

de características, conferiram ao município potencial para ser polo de implantação e sediar uma das unidades do IFMT na região sudeste do estado, o *Campus Rondonópolis*.

O IFMT/Rondonópolis se estabelece visando atender as demandas econômicas locais e da região sudeste do estado de Mato Grosso. Nesta perspectiva, no ano de 2007, dando início a construção de sua identidade institucional, foram realizadas audiências públicas envolvendo a comunidade, empresariado e autoridades locais que definiram quatro eixos temáticos para sua atuação, sendo eles: Informação e Comunicação; Controle de Processos; Gestão e Negócios; e, Produção Alimentícia (IFMT, 2014a), eixos estes que se destacam dentro dos Arranjos Produtivos Locais (APL)¹² no município.

Em 2008, a publicação da Portaria nº 517/2008¹³, que descentralizou crédito orçamentário da ação de Expansão da Rede Federal, e a incorporação da área doada pelo município ao IFMT deram início a materialização do *campus* que entrou em funcionamento três anos mais tarde. Assim, em janeiro de 2011 o *campus* inicia as atividades administrativas, dispondo de 9 servidores entre docentes e técnicos-administrativos, e, em março do mesmo ano, as atividades pedagógicas, com a realização das aulas inaugurais dos 4 cursos técnicos ofertados à época: Técnico em Manutenção e Suporte de Informática (subsequente ao ensino médio), Técnico em Alimentos (integrado ao ensino médio - Proeja) e Técnicos em Química e Secretariado (integrados ao ensino médio).

No período de finalização desta pesquisa, em dezembro de 2019, o IFMT/Rondonópolis dispõem de 95 servidores¹⁴, sendo 51 docentes, dos quais quatro são substitutos, e, 44 técnico-administrativos em educação, além de 9 estagiários, sete de nível superior e dois de nível médio, e um total aproximado de 880 alunos¹⁵ distribuídos em seus 13 cursos, um de Formação Inicial e Continuada (FIC), dois de Nível Superior (Licenciatura e Tecnólogo) e dez de Nível Médio (Integrado, Integrado-Proeja e Subsequente) destes quatro na modalidade EaD, vinculados ao programa Profucionário.

¹² O Arranjo Produtivo Local “é uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.”. Fonte: <https://www.sebrae.com.br/>

¹³ Portaria nº 517, de 03 de dezembro de 2008, que descentraliza crédito orçamentário da ação de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁴ Dados fornecidos pela Coordenação Geral de Gestão de Pessoas (CGGP) do IFMT/Rondonópolis, 2019.

¹⁵ Dados fornecidos pela Secretaria Geral de Documentação Escolar (SGDE) do IFMT/Rondonópolis, 2019.

1.3 Caracterização da pesquisa

Da mesma forma que iniciei este capítulo, destacando que a pesquisa não está isenta de certo grau de intencionalidade, quero destacar que este texto não abarca (nem teria condições de abarcar) a totalidade da realidade estudada. É um recorte, um fragmento do todo. Sua escrita pode ser considerada parcial e incompleta. Por exemplo, poderíamos ter utilizado diferentes pontos de destaque e dispositivos analíticos, além de empregar outras formas de conduzir e formular a análise. Por essas e outras razões, reconhecendo as limitações do estudo, não posso considerar o texto como fechado ou terminado. No entanto, isso não significa que não tenha nada a dizer sobre essa realidade.

Escrever é parte do processo de análise - definir códigos, explicar as suas dimensões, aplicar conceitos e desenvolver memorandos interpretativos. No processo de tomada de decisões sobre o que incluir, ou excluir, qual abordagem assumir e, até mesmo, como construir os capítulos, nós nos confrontamos, em nossos dados, com temas e questões que agora parecem ser mais importantes do que inicialmente elas pareciam ser. De igual modo, nós colocamos de lado algumas ideias que já não parecem ser tão atraentes como elas pareciam ser. Em paralelo a tudo isso, nós exploramos uma série de possibilidades teóricas em relação aos nossos dados.

Agora temos de tentar convencê-lo(a) de que tudo isso é maior do que a soma das partes, que se encaixa, que é um inteiro plausível que merece ser levado a sério. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 191).

Assim, este trabalho trata da dissertação de mestrado decorrente do projeto de pesquisa intitulado “Aquele prédio branco: reflexões, traduções e interpretações acerca da política de gestão do IFMT *Campus* Rondonópolis”. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGEdU/UFMT/CUR, inscrito na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e 2018 sob a temática de política de gestão, tendo como recorte a política de gestão do IFMT e definindo como *locus* pelo *Campus* Rondonópolis. Cabe destacar que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR, sendo aprovada em 23 de abril de 2018.

Para a condução da pesquisa, estruturada numa abordagem qualitativa, o referencial teórico-metodológico se apoiou principalmente nos estudos desenvolvidos pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores que, junto com Richard Bowe, desenvolveu a Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006; AVELAR, 2019). Neste método a política é compreendida e analisada como texto e discurso, resultado de embates e negociações em que diferentes vozes constituem seu processo de construção. Conforme Ball (1994, p.10, tradução nossa) “é tanto texto quanto ação, [...] é o que é promulgado e o que se destina.”. O método engloba a produção dos discursos da política e as interpretações dos profissionais que a atuam

no nível local. Possibilita uma visão não linear e global oferecendo elementos para compreensão de todo percurso de formação da política, dos estágios iniciais à prática e aos resultados, enfocando a análise em três contextos inter-relacionais: contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Cabe ressaltar que "esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates." (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

O conceito de atuação utilizado neste estudo baseia-se na ideia de que as políticas "normalmente não lhe dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a quantidade de opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas, ou metas ou resultados específicos são definidos." (BALL, 1994, p. 19, tradução nossa) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. Assim, as políticas estão sujeitas a diferentes interpretações conforme são encenadas, ou seja, colocadas em cena, em vez de implementadas são atuadas no interior das instituições e nas salas de aula "dentro dos limites e das possibilidades do contexto." (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Deste modo, compreendendo que as políticas públicas educacionais são resultado de múltiplas influências, embates e negociações e se apresentam em diferentes arenas, nas quais podem sofrer modificações, estando sujeitas a traduções e (re)interpretações, se faz necessário analisar as diferentes vozes que constituem o processo de construção da política, englobando a produção dos discursos, sua materialização linguística em texto e as interpretações e traduções dos sujeitos que atuam no nível da prática, considerando ainda, as subjetividades que permeiam esses processos.

Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que interpretações e traduções são diferentes partes do processo da política, geralmente atuando em diferentes arenas e, desse modo, estabelecem diferentes relações com a prática. Em suma, a interpretação é uma decodificação da política em vista a formulação de estratégias e a tradução é uma recodificação da política para a linguagem da prática através de múltiplas táticas. Contudo, os autores acrescentam que, também há interação entre elas, "por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72), na medida em que às prioridades se relacionam diretamente às práticas, "[...] envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos." (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Nesta perspectiva, considerando que pesquisar pressupõe antes de mais nada um problema, uma questão que não foi respondida e para a qual se busca respostas, levantou-se a seguinte questão: Qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT?

Definindo-os como os participantes dessa pesquisa, delimitam-se estes profissionais aos servidores docentes e/ou técnicos administrativos educacionais que participaram da elaboração do texto e, também aqueles que, atuam/atuaram na qualidade de gestores no IFMT/Rondonópolis, durante o período compreendido entre os anos de 2014-2018. Desse modo, direcionando esse estudo para a atuação dos profissionais configura-se como objeto dessa pesquisa a interpretação e tradução dos sujeitos da prática do *Campus* Rondonópolis acerca da política de gestão do IFMT, tendo como base o disposto em seu PDI 2014-2018. Assim, foram convidados 6 servidores, dois homens e quatro mulheres, sendo três docentes e três técnicos administrativos em educação (TAE). Dos 6 participantes, três participaram da elaboração do texto do PDI 2014-2018 institucionalmente, designados através de comissão, um em nível central e dois localmente, os demais participarem das discussões coletivas realizadas no *campus*.

Neste contexto, apresenta-se como objetivo geral desta pesquisa, compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, isto é, os profissionais que atuam no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT. Estabelecendo os seguintes objetivos específicos: Investigar quais as circunstâncias e possíveis influências e tendências que dão base para a política de gestão do IFMT; Discutir os significados apresentados na política de gestão do IFMT, tendo como base o documento do PDI 2014-2018; e, Verificar quais as interpretações/traduições dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da política de gestão do IFMT a partir do texto de seu PDI 2014-2018.

Do ponto de vista operacional, observando o roteiro sugerido por Mainardes (2006, p. 66-69), formulou-se algumas questões para nortear o percurso da pesquisa e as análises, perpassando os três contextos do ciclo, sendo estas apresentadas no capítulo 2, contudo, destaca-se que a ênfase do estudo se encontra no contexto da prática, na atuação dos participantes. Foi realizada revisão bibliográfica, tanto para fornecer subsídios teóricos metodológicos quanto para identificar produções relacionadas a temáticas deste estudo, e Análise Documental, pois, ao longo das leituras foram levantados documentos políticos, oficiais e do contexto, relacionados à temática pesquisada, dentre eles, legislações e normativas relacionadas ao processo de constituição do IFMT e outros elaborados na instituição, como é o

caso do PDI. Além disso, definiu-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, com uso de roteiro para sua condução (Apêndice C), por considerar que esta, “ao mesmo tempo em que permite a livre expressão do entrevistado, garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador.” (GIL, 2010, p. 137). Em vista disso, buscou-se relacionar os dados obtidos nas entrevistas com os da análise documental.

A título de contextualização, durante a realização da revisão da literatura foi realizado um estudo do tipo estado do conhecimento, no ano de 2018, cujos resultados julgo interessantes tecer alguns comentários.

A pesquisa foi realizada utilizando plataformas digitais que congregam em suas bases produções científicas, sendo extraídas dissertações e teses, no BDTD¹⁶ e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁷, e artigos publicados em periódicos científicos, no SciELO¹⁸. Foram levados em consideração as obras que faziam alusão aos termos “IFMT”, “PDI” e “GESTÃO”, porém, além disso, foram definidos descritores que ampliassem os resultados de forma a abarcar tanto a instituição pesquisada quanto outros IFs, sem definição de um recorte temporal.

QUADRO 1 - Descritores da pesquisa

TEMA	DESCRITORES
GESTÃO	Gestão
PDI	PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
IFMT	Rede Federal Instituto Federal Institutos Federais Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFMT Instituto Federal de Mato Grosso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Durante a leitura dos resumos foram selecionados os trabalhos interessantes ao contexto da pesquisa, buscando levantar produções semelhantes. Inicialmente, buscou-se aquelas relativas ao IFMT e, não sendo encontradas, posteriormente, ampliou-se para outros Institutos

¹⁶BDTD - Biblioteca de Teses e Dissertações: <http://bdttd.ibict.br/>

¹⁷CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

¹⁸SciELO - Scientific Electronic Library Online: <https://www.scielo.org/>

Federais. Vale ressaltar que enquanto subsídios teóricos não se desconsiderou os resultados que pudessem contribuir em outros aspectos ao contexto da pesquisa.

Apesar dos trabalhos encontrados abarcarem os termos “PDI” e “Gestão”, de modo geral, não se assemelhavam ao estudo proposto, ou seja, não tinha como recorte a Política de Gestão, versavam sobre gestão estratégica, indicadores de gestão, modelo de gestão, visão ética, democratização, participação, função social, desenvolvimento regional, entre outros. No entanto, dentre os trabalhos selecionados um encontrava-se mais alinhado a proposta de investigação aqui apresentada.

Assim, temos a Tese apresentada no âmbito da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de autoria de Rosilda Maria Alves, denominada “Práticas gestionárias de diretores na educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática”, de 2017, que tem como objetivo geral analisar os perfis e as práticas de gestão dos diretores do IFPI, partindo dos pressupostos gerencialistas e democráticos. Identifica-se com esta pesquisa o uso do mesmo método, Abordagem do Ciclo de Políticas, o foco no contexto da prática e o estudo voltado a gestão. Diferenciam-se por esta apresentar como foco a identificação do modelo de gestão dos diretores gerais da instituição e o estudo aqui proposto está voltado para a atuação dos profissionais com foco na interpretação e tradução que estes apresentam acerca da política de gestão da instituição.

Desta forma, observa-se que a realização deste estudo tem potencial para contribuir com a ampliação do arcabouço teórico e científico na área de educação e, em especial, para o estudo de políticas públicas educacionais e, também, para compreensão do fenômeno que se propõe a estudar e as possibilidades de repercussão para transformação da realidade estudada, compondo o debate sobre a política de gestão do IFMT e, por conseguinte, suscitando reflexões em seus profissionais sobre a política e sobre sua própria prática.

Isto posto, no intuito de atingir os objetivos aqui expostos, a presente dissertação foi estruturada em 6 capítulos, sendo este o primeiro, intitulado “Introdução”, no qual visou-se apresentar uma breve contextualização do estudo, as motivações e relação da autora com a pesquisa, seus objetivos e as perspectivas teórico-metodológicas empregadas.

No segundo capítulo, denominado “Políticas Públicas Educacionais”, são abordados os aportes teórico-metodológicos em relação às políticas públicas educacionais, o método e os caminhos da pesquisa. A opção por não separar essas temáticas relaciona-se, principalmente, ao método utilizado neste estudo, a Abordagem do Ciclo de Políticas, sendo este a base para condução deste trabalho, considerou-se que suas características e proposições dos autores relacionados, principalmente, Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, abarcam o embasamento

teórico ao que diz respeito ao direcionamento metodológico do trabalho sendo importante considerá-los de forma relacionada.

No terceiro capítulo, “Gestão e Políticas Públicas Educacionais”, são apresentadas algumas considerações e reflexões acerca da gestão voltada para o campo educacional, organizadas em três discussões pontuais: a primeira traz alguns apontamentos em relação a gestão da educação, abarcando influências enfoques e construções conceituais; a segunda versa sobre a cultura de gestão e desempenho que adentram o interior das instituições como o gerencialismo e a performatividade; e, a última discute alguns elementos da gestão democrática.

O quarto capítulo, “Um olhar para o contexto: A Rede Federal e a gestão nos Institutos Federais”, traz uma discussão sobre a Rede Federal e a Gestão nos Institutos Federais, estrutura-se em duas seções: A primeira visa situar em um contexto histórico, levando em conta determinações e contradições, o surgimento do IFMT, através de uma discussão a respeito da história da Rede Federal. A segunda aborda a partir do modelo organizacional dos Institutos Federais a gestão no IFMT, em especial, no *Campus Rondonópolis*.

O quinto capítulo, “Naquele prédio branco: Influências, Traduções e Interpretações”, trata da atuação dos profissionais, servidores docentes e/ou técnicos administrativos educacionais que participaram da elaboração do texto do PDI 2014-2018 e que, também, atuam/atuaram na qualidade de gestores em sua execução, no IFMT/Rondonópolis, evidenciando as interpretações e traduções que eles detêm da política de gestão do IFMT, tendo como base seu PDI. Deste modo, apresenta e discute os dados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com 6 servidores do IFMT/Rondonópolis em relação à política de gestão do IFMT tendo como base o documento do PDI.

Por fim, no sexto e último capítulo, “Considerações Finais”, são tecidos alguns apontamentos da autora ante a pesquisa desenvolvida, considerando os objetivos propostos, as limitações encontradas e a possibilidades de pesquisas futuras.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se insere no campo investigativo das políticas públicas, tendo como objetivo compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT. Considerou-se importante neste capítulo abordar os aportes teórico-metodológicos que fundamentam este trabalho.

Conforme apresentado no capítulo anterior, optou-se por não separar em capítulos distintos os aportes teóricos e a metodologia, por considerar, a partir do método utilizado, a Abordagem do Ciclo de Políticas, que tanto suas características quanto às proposições dos autores relacionados a esta, principalmente, Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, oferecem embasamento teórico e direcionamento metodológico para o estudo de políticas públicas educacionais.

Desta forma, organizou-se este capítulo em duas seções: a primeira apresenta aspectos gerais do método e, de forma relacional, o percurso metodológico e a segunda traz reflexões acerca do estado e das políticas públicas educacionais.

2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas e os caminhos da pesquisa

Nesta seção são apresentados, a partir de uma visão relacional, aspectos gerais da Abordagem do Ciclo de Políticas e os caminhos metodológicos desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

Conforme apontado por Muller e Surel (2002 *apud* JESUS, 2014, n.p.) definir “política pública” é um desafio aos pesquisadores devido a polissemia da palavra “política”. O termo “política” abrange “a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)” (MULLER; SUREL, 2002, p.11 *apud* JESUS, 2014, n.p.). Em outras palavras, *polity* seria a dimensão institucional, a estrutura político-administrativa, seus dispositivos jurídicos, sua organização institucional; *politics* se refere à dimensão processual, as instâncias decisórias, os caminhos, os conteúdos e objetivos, as relações e disputas de poder entre os diversos atores políticos; e, *policy* (*policies* no plural) abrange a dimensão material, a materialização das propostas resultantes da *politics*. Porém, no contexto desta pesquisa, entende-se, conforme Ball (1994, p.10, tradução nossa), que a política é “[...] uma ‘economia de poder’, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e debatidas em contextos locais. A política é tanto

texto quanto ação, palavras e ações, é o que é promulgado e o que se destina.”, é compreendida como texto e discurso, resultado de embates e negociações em que diferentes vozes constituem seu processo de construção, sendo estes conceitos melhor abordados ao longo do texto.

Isto posto, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), o estudo de políticas públicas, *policy sciences*, distinguindo-se das ciências tradicionais, como a ciência política (*political science*), inicialmente estava voltado para a formulação de recomendações para o enfrentamento dos problemas das políticas públicas. Posteriormente, nos anos 1950, os estudos passam a considerar, entre outras coisas, “o emprego de abordagens multidisciplinares”, “a complexidade das variáveis envolvidas na definição de estratégias”, “a natureza dinâmica dos cenários políticos” e a inadequação de parâmetros exclusivamente quantitativos para análise de políticas, desenvolvendo propostas para superação de estudos tradicionais (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 146-147).

Em um primeiro momento foram formulados modelos lineares tendo como propósito aferir a eficácia e avaliar a relação custo-benefício de programas desenvolvidos. Porém, as discussões sobre modelos teórico-metodológicos capazes de abarcar as políticas públicas eram realizadas desde os anos 1970. A partir da década de 1980, estes modelos foram sendo criticados por não considerarem o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas e por não realizarem suas análises numa perspectiva crítica (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

No Brasil, desde o início da década de 1980, o estudo de políticas públicas tem ganhado destaque, se firmando como campo investigativo, sobretudo, relacionado ao campo da Ciência Política e da Sociologia, porém, não se restringindo apenas a estes campos (AZEVEDO, 2004).

No campo educacional, conforme apontado por Ball e Mainardes (2011), o estudo de políticas educacionais tem se firmado como um campo distinto de investigação, inclusive, contando com eventos específicos, pesquisas, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e considerável aumento nas publicações na área. Contudo, apesar do cenário, apontam pela necessidade de utilização de referenciais analíticos mais consistentes, bem como o diálogo com a literatura internacional, na definição de um caminho teórico-metodológico próprio para a análise de políticas públicas educacionais.

Principalmente a partir dos anos 1990, no intuito de superar modelos lineares de análise, surgiram novas propostas de referenciais analíticos e entre estas propostas destacam-se as contribuições de Stephen J. Ball e seus colaboradores.

De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 12), os pesquisadores brasileiros têm estabelecido conexões e debates no campo das políticas públicas com as produções

desenvolvidas na América Latina e em outros continentes, em particular, com os estudos desenvolvidos no Reino Unido que, caracterizados “[...] por focar as relações de classe, a produção de desigualdades sociais, as relações entre políticas e justiça social [...]”, se preocupam em “estabelecer interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais.”

Ainda conforme os autores, estas pesquisas têm como objetivo “[...] compreender a essência da política investigada, [...]” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13) de forma aprofundada e sob uma perspectiva de totalidade, assim, relacionando-se com os contextos econômico, político e social, e, também, com a justiça social.

Conforme Mainardes e Marcondes (2009), Ball e Bowe propõem, através da Abordagem do Ciclo de Políticas, uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, como uma alternativa para superação dos modelos analíticos lineares que, de modo geral, tem como propósito aferir o impacto quantitativo das ações desenvolvidas. Mas mais do que isso, a proposta rompe com estes modelos de análise de impactos quantitativos. Reúne elementos que possibilitam uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, desde sua “formulação” até sua “implementação”¹⁹, bem como seus resultados e efeitos, organizando-se em três contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES; STREMEL, 2015). Neste sentido, em entrevista publicada em 2016, Ball comenta que, originalmente a ideia do ciclo de política foi criada enquanto trabalhava com Richard Bowe²⁰.

[...] Nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. (AVELAR, 2016, p. 6).

¹⁹ A trajetória de políticas educacionais, geralmente trabalhada, a partir das ideias de formulação e implementação, parte da noção de que a política é algo “feito” para as pessoas e que elas a “executam”, sendo afetados positiva ou negativamente por elas (BALL, 2011). Contudo, visto que Ball rejeita o noção de que as políticas sejam implementadas, substituindo esta ideia pela noção de atuação, considerando que estas estão sujeitas a processos de interpretação e tradução no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12, nota de revisão), o uso dos termos “formulação” e “implementação” foram utilizados no parágrafo para exemplificar que o processo de trajetória de políticas educacionais inclui tanto a formulação de textos políticos quanto a atuação dos profissionais, sendo estas noções trabalhadas ao longo do texto.

²⁰ Segundo Mainardes (2006), Ball desenvolvia estudos acerca de sociologia política e, em 1992, junto com Richard Bowe, enquanto tentavam caracterizar o processo político, introduziram a ideia de um ciclo contínuo composto de três arenas políticas - a política proposta, a política de fato e a política em uso (BALL; BOWE, 1992), posteriormente, essa ideia inicial foi substituída pela Abordagem do Ciclo de Políticas, na obra publicada no mesmo ano, com a participação de Anne Gold, intitulada *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*.

Posteriormente, conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), em 1994, Ball acrescentou aos contextos iniciais mais dois contextos, o contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Porém, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball indica que estes poderiam ser incluídos, respectivamente, nos contextos da prática e da influência, considerando os resultados como extensão da prática e as ações políticas como parte das influências, pois são parte do processo pelo qual as políticas podem ser alteradas ou, pelo menos, seu pensamento sobre elas. Com efeito, a abordagem do ciclo de políticas trata os contextos das políticas a partir da compreensão de que estes “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

A abordagem do ciclo de políticas possibilita ao analista uma visão não linear e fragmentada da política em estudo, pois a própria ideia de contextos oferece uma possibilidade de leitura não unilateral, mas multidisciplinar e global, sendo que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam. (JESUS, 2014, n.p.).

Destaca-se que, como método, a intenção da Abordagem do Ciclo de Políticas é analisar no campo teórico e não explicar uma política (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Algumas pessoas interpretam mal o ciclo de políticas como sendo uma descrição de como políticas são feitas, mas ele não deveria ser isto. Ele é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. Então isto é o que tenho tentado fazer, desenvolver ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes. (AVELAR, 2016, p. 8).

Dessa forma, a opção pela Abordagem do Ciclo de Políticas, como método, para orientar e conduzir esta pesquisa, se estabelece através do entendimento de que é a partir dela que esta pesquisa se constituiu. Pois, nesta perspectiva, compreende-se que é o método que oferece a problemática, contorna o objeto e delinea os objetivos, que não existiriam nem antes e nem fora dele, visto que é este que possibilita olhar para a realidade desta forma. Ao passo que, conforme apontado por Muller (2018, p. 86), “como as próprias políticas, a pesquisa nem sempre é um processo perfeitamente linear!” é preciso, sobretudo,

[...] ter consciência do que o momento estratégico de uma pesquisa sobre políticas públicas é quando se realiza a articulação entre, de um lado, o questionamento de pesquisa, focado em uma abordagem teórica (ou seja, conceitual) que sozinha permite ir além do discurso dos atores, e, de outro, a concretização de um estudo metódico e coerente no que se refere ao questionamento (em outros termos, em relação ao objeto de pesquisa). (MULLER, 2018, p. 93-94).

Não se trata, pois, de pensar se o método é adequado ao desenvolvimento da pesquisa, mas de entender que a pesquisa é que é possibilitada pelo método, que se dá a partir e em razão dele, uma vez que se olha dessa perspectiva para a realidade e dessa forma vai se constituindo a pesquisa. De outra forma, se assim não o fosse, por exemplo, talvez o questionamento se desse em outra medida e ao invés de pensar em processos de interpretação e atuação da política, poderia se observar como a política é concebida e executada, partindo de uma visão de que a política não está no cerne dos seus profissionais, mas no centro do poder, que é algo que vem pronto apenas para ser executado. Por outro lado, a leitura que aqui se faz é que a política não é o que chega “lá de cima” para os profissionais, a política é o que chega “lá de cima” junto com a interpretação e atuação dos profissionais, pois, “O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Dessa forma, “A política é tanto texto quanto ação, palavras e ações, é o que é promulgado e o que se destina.” (BALL, 1994, p.10, tradução nossa).

Nestes termos, a “política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15). Uma vez que, as políticas “normalmente não lhe dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a quantidade de opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas, ou metas ou resultados específicos são definidos.” (BALL, 1994, p. 19, tradução nossa), colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (Ball, 1994 *apud* Ball, 2001, p. 102).

Assim, as políticas podem ser entendidas como processo, diverso, constantemente contestado e sujeito a diferentes interpretações, conforme são encenadas, ou seja, colocadas em cena, em vez de implementadas são atuadas no interior das instituições e nas salas de aula “dentro dos limites e das possibilidades do contexto.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Nesta perspectiva, convém observar que o conceito de atuação utilizado neste estudo provém da relação entre texto e ação, de acordo com Ball, definida pela ideia de atuação da política (*policy enactment*)²¹:

²¹ Conforme nota nos textos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 12) e Avelar (2016, p. 6), tradicionalmente o termo *enactment* é utilizado no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e decretos, sendo traduzido no sentido de concretizar, promulgar. Porém, também pode ser traduzido no sentido de representação,

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é ‘*implementada*’ ou a ‘*implementação*’ falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a ‘*implementa*’, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens. (AVELAR, 2016, p. 6).

Por isso, conforme Mainardes (2006, p. 49), é preciso considerar a “natureza complexa e controversa da política educacional” na qual incide os diferentes discursos presentes nas arenas, através dos processos de resistência, conflitos, disparidades, acomodações, subterfúgios e conformismos, portanto, devendo considerar as diferentes vozes e as subjetividades que permeiam esse processo, porque a política é também a interpretação que se faz dela. No mesmo sentido, Ball e Bowe (1992) argumentam que os textos políticos estão sujeitos a interpretações e contestações quando transferidos de uma arena a outra, não estando fechados e nem com significados fixos e claros, desse modo, o texto político é recontextualizado conforme o (des)interesse dos atores da prática. Sustentam ainda que o processo político é complexo e dialético, dessa forma, os momentos de legislação, documentação e implementação ocorrem de forma mais ou menos integradas.

Em vista disto, é oportuno destacar, para melhor elucidação do conceito de arenas, os apontamentos de Mainardes (2006) e Gomes e Marcondes (2011) em relação às arenas políticas: As influências se apresentam nas arenas públicas, sobretudo pelos meios de comunicação, e nas arenas públicas mais formais, em locais de articulação de influências, como comissões e grupos representativos, além de redes de políticas internacionais, através da

sendo utilizado na Abordagem do Ciclo de Políticas no sentido teatral, referindo-se a noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado, em outras palavras, o texto é encenado, colocado em cena, em ação, de diferentes formas. Neste sentido, o texto é uma pequena, porém importante, parte da produção. Dessa forma, o termo indica que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas e, portanto, os atores envolvidos têm controle do processo, não sendo apenas “meros implementadores” das políticas. Além disso, conforme Mainardes e Marcondes (2009, p. 458), o conceito de *policy enactments* se opõe ao de “implementação”, pois, o processo de colocar as políticas “em cena” implica “o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas.” e nessa dinâmica “abre-se uma distância (*gap*) entre os textos legais e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades atravessadas pelo discurso oficial.”.

disseminação de ideias, soluções e empréstimos de políticas. No contexto de produção de texto, temos como arenas os textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos, revistas, entre outros. Já as arenas da prática podem ser as escolas e os locais de atuação dos profissionais da educação.

Além disso, visto que, Ball (1994) propõe que a política seja compreendida como texto e como discurso e destaca como estas “exercem o poder por meio da produção de 'verdade' e 'conhecimento', como discursos.” (BALL, 1994, p. 21, tradução nossa), alguns outros conceitos devem ser levados em conta.

A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento. Na perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados ou as ‘políticas do discurso’ (Yeatman *apud* Taylor et al., 1997). A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como disputa entre competidores para definir os objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Há um conjunto de perspectivas e sentidos disputados na política, o discurso tem uma relação estritamente próxima ao poder, sendo considerado não apenas como uma tradução das lutas ou dos sistemas de dominação, mas o motivo da luta, “[...] aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p.10). Nesta perspectiva, enfatiza-se que,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2017, p. 52).

O discurso é a dimensão que regula a política, é aquilo que constrange quem pode e o que pode ler e, de que forma pode ser lido o que pode ser lido. Diante disso, sendo as políticas também discurso,

[...] ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos. Assim, [...] as políticas são também produto de um discurso e, portanto, apenas mais um nó da rede de poder. Ao mesmo tempo, contudo, que Ball (1994) salienta que, nas sociedades contemporâneas, há discursos plurais e contraditórios em disputa, destaca a existência de ‘discursos dominantes, regimes de verdades, conhecimentos eruditos - como neoliberalismo e teoria do gerencialismo - na prática social.’ (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260).

Lopes e Macedo (2011) trazem também a compreensão de que, de acordo com os autores, Ball, Bowe e Gold, 1992, os textos políticos são marcados pela noção de representação,

noção esta que marca a passagem entre os contextos da influência para os contextos da produção do texto e da prática, tomando a representação como a base do entendimento de tais contextos como produtores de sentidos. Dessa forma, como “representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Como representação da política, os textos políticos podem ser lidos diferentemente, de acordo com as necessidades do contexto da prática, sendo assim textos de ação, cujas respostas têm consequências “reais” na prática, arena a qual a política concerne e para a qual é direcionada (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Neste sentido, convém observar que,

O fato de textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma *bricolage* textual que torna o controle difuso. Além da *bricolage* interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo. Isso não significa, para Ball (1994), que todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto [...], na medida em que há posições legitimadas e outras não. No interior do que poderia ser chamado de posições legitimadas, no entanto, ainda há uma pluralidade de grupos em disputa. Mas mais do que isso, contudo, a impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle. Um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele. Para controlar, portanto, o texto precisa abrir mão da pretensão de controle absoluto. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

De modo geral, os textos políticos se apresentam de diversas formas, como documentos oficiais, textos legais, pronunciamentos oficiais, mas também, entre outros, como materiais produzidos a partir desses textos de modo a popularizá-los favorecendo sua execução. Resultam do embate de múltiplas influências e interesses, envolvendo intenções e negociações, nos quais prevalecem certas vozes que legitimam certas interpretações, privilegiando-as em detrimento de outras, tornando-as significativas, investindo-as de autoridade e legitimidade. “Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projetos(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto da influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258-259).

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da influência que as políticas públicas são iniciadas, os primeiros discursos emergem e junto com eles diferentes grupos de

interesse disputam para influenciar na constituição e na definição de suas finalidades, é neste palco que alguns conceitos alcançam legitimidade e o discurso de base da política é estabelecido. É neste contexto que grupos de interesse disputam para “influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado.” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19).

Por conseguinte, é no contexto da produção de texto que são apresentados os discursos materializados linguisticamente, o resultado das disputas e dos acordos firmados para formulação de uma política pública. É onde os textos políticos são articulados e produzidos com uma linguagem direcionada ao público geral. “Seu apelo é baseado em reivindicações ao senso comum (e populista) e a razão política. Os textos de políticas, portanto, representam as políticas.” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20). Compreende “a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 159).

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22, tradução nossa) “As políticas são intervenções textuais, mas também trazem consigo restrições e possibilidades materiais. As respostas a este texto têm consequências ‘reais’.”, vivenciadas no contexto da prática, sendo, a arena da prática a qual a política se refere e para a qual é direcionada. Neste contexto a política pode sofrer transformações e mudanças, pois ela é interpretada e reelaborada de diferentes formas pelos sujeitos que a apropriam no nível da prática, são “representações da políticas” atuadas nas instituições e nas salas de aula, podendo se diferenciar da interpretação daqueles que atuaram na sua elaboração inicial, havendo assim para uma mesma política distintas interpretações.

Nesse cenário, voltando o olhar para esta pesquisa, considerando que seu objetivo geral é compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT, se faz importante tecer algumas considerações acerca das noções de “interpretação” e “tradução”.

Traçar uma compreensão das noções de tradução e interpretação não é uma tarefa fácil, visto que, em linhas gerais, os termos podem ser compreendidos como sinônimos. Contudo, Ball propõe que sejam tratadas como coisas distintas a partir de uma separação heurística (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; AVELAR, 2016). Dessa forma, apesar da dificuldade em diferenciá-las, buscou-se estabelecer uma compreensão que pudesse dar sustentação ao objetivo desta pesquisa. Assim, as considerações aqui apresentadas são uma leitura da autora a partir

dessa separação proposta pelo autor a partir dos textos de Ball, Maguire e Braun (2016) e Avelar (2016).

Interpretação é uma leitura inicial, é o processo de interpretar a política, de questionar: “o que esta política quer dizer?”, “o que esse texto é para nós?”, “o que exige e se exige?”, “o que espera de nós?”. Visto que,

Legisladores assumem que eles escrevem textos que são claros, óbvios e coerentes, e que não contém contradições ou problemas. Na verdade, textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles. (AVELAR, 2016, p. 7).

Porém, “será que os textos/discursos não são ambíguos justamente para esconder o seu real interesse?”, portanto, é preciso questionar também: “a quem a/essa política interessa?”.

Diante disso, “precisamos reconhecer este processo de lidar com estas dificuldades e a criatividade de gerar algo sensato a partir destes textos.” (AVELAR, 2016, p. 7). Assim, a interpretação é uma decodificação, é uma estratégia, é um processo de explicar e esclarecer, de vender a política sobre a narrativa organizacional. É um compromisso com as linguagens da política, um processo de recontextualização, envolve “diferentes pontos de articulação e autorização que torna algo uma prioridade, atribui um valor, alto ou baixo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). É a criação de uma agenda institucional, um processo político institucional, geralmente, desempenhado pelos atores com cargos de autoridade, como diretores, inspetores e coordenadores (AVELAR, 2016).

A tradução é uma recodificação, é atribuir valor símbolo à política, um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocá-los em ação. É a atuação de políticas através de múltiplas táticas. Um compromisso com as linguagens da prática, “uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). São diversos processos multifacetados empregados para transformar as expectativas da interpretação em prática (AVELAR, 2016).

Em suma, a interpretação é uma decodificação da política em vista a formulação de estratégias e a tradução é uma recodificação da política para a linguagem da prática através de múltiplas táticas. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que interpretações e traduções são diferentes partes do processo da política, geralmente atuando em diferentes arenas e, desse modo, estabelecem diferentes relações com a prática. “por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72), na medida em que às prioridades se relacionam diretamente às práticas, “[...] envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e

relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Além disso, é preciso considerar que as arenas são espaços de embates e disputas, desta forma, estes processos não ocorrem sem conflitos e negociações, e os atores também estabelecem sua própria relação de sentidos com a política, portanto, estabelecem suas próprias interpretações e traduções das políticas. Neste sentido, na formulação do objetivo desta pesquisa considerou-se importante evidenciar as duas noções, visto que os participantes desta pesquisa, são servidores de uma instituição pública, docentes e técnico administrativos em educação, que atuam/atuaram em cargos de gestão educacional em nível local e, também, em alguma medida, na formulação de estratégias da política de gestão institucional, no caso, na elaboração do PDI.

Dessa forma, delimitou-se os participantes aos servidores que participaram do processo de elaboração do texto e, também aqueles que, a atuam/atuaram esta política no IFMT/Rondonópolis durante o período compreendido entre os anos de 2014-2018. Direcionando esse estudo para a atuação dos profissionais configura-se como objeto dessa pesquisa a interpretação e tradução dos sujeitos da prática do *Campus Rondonópolis* acerca da política de gestão do IFMT tendo como base o disposto em seu PDI 2014-2018. Como critério de seleção dos participantes, considerou-se dentro dos parâmetros anteriores abarcar perfis diversos de atores (homens e mulheres, docentes e técnicos) e atuações (gestão atual e anterior²², setores de administração e de ensino), direcionando a pesquisa para os Departamentos de Administração e Planejamento e de Ensino no intuito de evidenciar a atuação da política de gestão para além da figura central do diretor, formando o seguinte quadro:

QUADRO 2 - Perfil de seleção dos participantes da pesquisa

CATEGORIAS	PERFIS DOS ATORES E ATUAÇÕES	
Gênero	Homens	Mulheres
Cargo	Técnico Administrativos em Educação (TAE)	Docentes
Setores de atuação	Departamento de Administração e Planejamento (DAP)	Departamento de Ensino (DE)
Período da gestão	Gestão atual ²³	Gestão anterior ²⁴
Elaboração do PDI	Comissão Local ou Central	Discussões locais

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

²² Entre os anos de 2014-2018 houve duas gestões no *Campus Rondonópolis*: a primeira de 2014-2017 e a atual de 2017-2020. Considerando que, geralmente, com a mudança do gestor, também são alterados os cargos de confiança, formando uma nova equipe gestora escolhida pelo novo diretor, observou-se nos critérios de seleção dos participantes, atuações na gestão atual e na anterior.

²³ Portaria/IFMT n° 259, de 06 de fevereiro de 2017, substituída pela Portaria/IFMT n° 496, de 06 de março de 2017.

²⁴ Portaria/IFMT n° 764, de 30 de abril de 2014, substituída pela Portaria/IFMT n° 966, de 28 de maio de 2014.

Definido o perfil dos participantes, observando o roteiro sugerido por Mainardes (2006, p. 66-69), formulou-se algumas questões para nortear o percurso e as análises da pesquisa, sendo estas apresentadas logo abaixo no texto, perpassando os três contextos do ciclo, contudo, a ênfase do estudo encontra-se no contexto da prática, na atuação dos participantes. Além disso, foi realizada revisão bibliográfica, tanto para fornecer subsídios teóricos metodológicos quanto para identificar produções relacionadas a temáticas deste estudo, e Análise Documental, pois, ao longo das leituras, foram levantados documentos políticos relacionados ao contexto da pesquisa, dentre eles, documentos oficiais, como legislações e normativas relacionadas à Educação, a Rede Federal e ao IFMT, e documentos do contexto, elaborados no âmbito da instituição, como é o caso do PDI. Além disso, definiu-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, com uso de roteiro para sua condução (Apêndice C), por considerar que esta, “ao mesmo tempo em que permite a livre expressão do entrevistado, garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador” (GIL, 2010, p. 137). A escolha pela realização de entrevistas, parte da compreensão de que o principal interesse com a sua realização “é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 280).

Nesse cenário, no âmbito desta pesquisa, através do contexto da influência pretende-se investigar quais as circunstâncias e possíveis influências e tendências que dão base para a política de gestão do IFMT, mediando as análises pelas seguintes questões norteadoras:

QUADRO 3 - Questões norteadoras: Contexto da Influência

CONTEXTO DA INFLUÊNCIA
1. Quais as influências e tendências presentes na política de gestão do IFMT?
2. Há influências globais/internacionais, nacionais ou locais? Quais suas origens e como estas se relacionam?
3. Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 66-69).

Em relação ao contexto da produção de texto, buscou-se discutir os significados apresentados na política de gestão do IFMT, tendo como base o documento do PDI 2014-2018. Assim, formulou-se as seguintes questões para nortear as análises:

QUADRO 4 - Questões norteadoras: Contexto da Produção do Texto

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	
1.	Como se deu a construção desta política? Houve participação ativa dos profissionais? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto e como estes foram atingidos? Quais os grupos de interesse representados neste processo?
2.	Há no texto influências globais/internacionais, nacionais ou locais? É possível identificar no texto discursos predominantes, ideias-chaves, ambiguidades, contradições, inconsistências, interesses e opções explicitados ou não? Quais os sentidos de gestão e de educação foram privilegiados e quais foram excluídos?
3.	A quem se destina o texto? Os textos são acessíveis e compreensíveis? Além do texto principal, houve à produção de textos secundários?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 66-69).

Por fim, em relação ao contexto da prática visou-se verificar quais as interpretações e traduções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da política de gestão do IFMT a partir do texto de seu PDI 2014-2018. E, formulou-se as seguintes questões orientadoras:

QUADRO 5 - Questões norteadoras: Contexto da Prática

CONTEXTO DA PRÁTICA	
1.	Como os profissionais interpretam o texto? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado? Quais sentidos são privilegiados/excluídos?
2.	Quais as principais dificuldades identificadas na prática? Como os profissionais lidam com elas? Há mudanças, alterações e adaptações? Há evidências de resistência individual ou coletiva?
3.	Os profissionais envolvidos em sua atuação têm autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
4.	Qual impacto da política para a comunidade escolar em geral? Há mudanças na estrutura e na prática? Há contribuições da política quanto a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? De que forma? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 66-69).

Destaca-se que, as questões ora mencionadas foram elaboradas no sentido de problematizar os contextos, em vista os objetivos específicos estabelecidos para este trabalho, não tendo a autora pretensão de responder a todas as questões levantadas, pois, retomando o exposto em sua introdução, reconhece-se as limitações deste estudo, não sendo possível abarcar a totalidade da realidade estudada. Dessa forma, essa problematização tem o intuito de direcionar o olhar da pesquisadora, como um recorte, um fragmento do todo a ser observado.

Para a realização das entrevistas, primeiramente, foi solicitada autorização da Instituição de Ensino para realização da pesquisa em campo (Apêndice A), o IFMT/Rondonópolis, conforme apontado na introdução, após sua autorização, o projeto foi submetido ao Comitê de

Ética em Pesquisa da UFMT/CUR, CAAE²⁵ n° 84217918.6.0000.8088, sendo aprovada em 23 de abril de 2018, através do Parecer n° 2.614.992. Com sua aprovação foi realizado contato com os servidores do IFMT/Rondonópolis, informando por escrito (Apêndice B) e verbalmente quanto aos objetivos, relevâncias, procedimentos, riscos e benefícios do estudo proposto.

Para definição dos participantes, iniciou-se primeiro o levantamento daqueles que participaram de forma institucional do processo de elaboração do PDI 2014-2018, ou seja, designados através de comissão, sejam elas em nível central ou local. As respectivas comissões e participantes encontram-se listadas no documento do PDI 2014-2018 (p. 5-8). Assim, desconsiderando os servidores de licença, os que faziam parte de outros *campi* à época e aqueles que já não faziam parte do quadro de servidores do *campus* durante o período desta pesquisa, restaram 4 servidores, sendo três docentes e uma TAE. Destes, foram selecionados um participante da comissão central e dois participantes da comissão local, sendo um docente e uma TAE.

A partir de então foi definido pelo universo de 6 participantes, três haviam sido selecionados através do PDI, os demais foram selecionados pensando em uma composição que abarcasse o maior número de perfis definidos nos critérios de seleção de participantes (Quadro 2). Assim, foram convidados 6 servidores, dois homens e quatro mulheres, sendo três docentes e três TAE, com idades entre 35 e 55 anos.

QUADRO 6 - Perfil dos participantes da pesquisa

GÊNERO	CARGO	QUANTIDADE
Feminino	Técnico Administrativo em Educação	3
Masculino	Docente	2
Feminino	Docente	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Dos 6 participantes, três participaram da elaboração do texto do PDI 2014-2018 institucionalmente, designados através de comissão, um em nível central e dois localmente, os demais participarem das discussões coletivas realizadas no *campus*, firmando o seguinte quadro geral:

²⁵ CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

QUADRO 7 - Atuações dos Participantes na elaboração do PDI 2014-2018

ATUAÇÃO	QUANTIDADE
Discussões Locais	3
Comissão Local	2
Comissão Central / Subcomissão Temática	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em relação a atuação na gestão, os participantes exerceram/exercem funções nos Departamentos de Administração e Planejamento e de Ensino, em cargos de direção e/ou coordenação, não havendo participantes vinculados a Direção Geral do *campus*, firmando o seguinte quadro geral:

QUADRO 8 - Perfil de atuação dos participantes na gestão do IFMT/Rondonópolis

PARTICIPANTE	SETOR	ATUAÇÃO ²⁶	
		Gestão atual (2017-2020)	Gestão anterior (2014-2017)
1	DAP / DE	Coordenação / Direção	Coordenação
2	DE / DAP	Docência	Docência / Direção
3	DE	TAE / Coordenação	Coordenação
4	DE	Docência / Coordenação / Direção (substituto)	Docência / Coordenação
5	DE	Docência	Docência / Coordenação
6	DE	TAE / Coordenação (substituto)	TAE

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A participação era voluntária e o sigilo garantido. Deste modo, apesar de todos os participantes informarem não se importar em serem identificados, foi resguardado o sigilo

²⁶ Os servidores docentes conciliam em sua jornada de trabalho as atividades de ensino e gestão, de acordo com regras específicas para a distribuição de carga horária de trabalho docente, porém, existem exceções, como é o caso da Direção Geral nos *campi*, nas quais estes atuam exclusivamente na gestão. Os servidores TAE, geralmente, quando o cargo é de assistente em administração atuam exclusivamente na função designada, para os TAE com cargos específicos, por exemplo, técnico em informática, psicóloga, arquivista, técnico em secretariado, administrador, engenheiro, pedagogo, sejam eles com exigência de formação de nível médio ou superior, acumulam as funções, atendendo também às demandas inerentes ao cargo quando necessário. Em relação às funções de substituição, estas são necessárias para manutenção das atividades na ausência do servidor titular, por exemplo, em razão de férias, licenças e/ou afastamentos, desta forma representa diversas atuações em períodos de curta duração.

acerca de suas identidades, assim, com consentimento dos participantes, seus nomes foram ocultados por outros fictícios escolhidos pela pesquisadora²⁷, sendo eles: Azaleia, Frésia, Linária, Murici, Rubim e Serissa.

Todos os servidores convidados aceitaram participar da pesquisa, que foi agendada conforme suas disponibilidades para dia, horário e local de realização da entrevista. Com exceção de uma das entrevistas, que foi realizada na casa de um dos entrevistados, todas as demais foram realizadas nas dependências do IFMT/Rondonópolis.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018, sendo gravadas e depois transcritas. Posteriormente, as transcrições foram encaminhadas via correio eletrônico aos participantes para seu aval ao texto transcrito. O roteiro de entrevista foi elaborado a partir do roteiro proposto por Mainardes (2006, p. 66-69), contendo a identificação da pesquisa (instituição, título do projeto, nome da mestrandia e da orientadora) e um pequeno texto apresentando os objetivos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa, destacando como a entrevista seria realizada e a estrutura proposta para sua condução, organizada em três partes.

A primeira parte da entrevista trazia um questionário de identificação dos participantes (idade, naturalidade, formação, cargo, função atual, atuação profissional e na educação e o tempo no IFMT), que foi preenchido pela pesquisadora e/ou pelos entrevistados, conforme opção dos mesmos. A intenção com estas questões era estabelecer, de modo geral, o perfil dos entrevistados.

A segunda parte trazia questões relacionados ao Contexto da Produção do Texto, sendo elas:

QUADRO 9 - Roteiro de entrevista: Contexto da Produção do Texto

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	
1.	Fez parte de alguma das comissões, central ou local, durante o processo de elaboração do PDI 2014-2018? Como foi sua participação?
2.	Quando iniciou a produção do texto da política do PDI 2014-2018? Quem eram os envolvidos?
3.	Como foi sua construção? Houve espaço para participação ativa dos envolvidos? Houve intenção de buscar consensos?
4.	Quem seriam os leitores deste documento, a quem se destinaria?
5.	Durante o período de vigência deste PDI, 2014-2018, atua ou atuou em cargos de gestão? Quais?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 66-69).

Inicialmente considerou-se realizar esta parte da entrevista apenas com os participantes envolvidos com as comissões de elaboração do PDI, central ou local, porém, ao longo das

²⁷ Nomes fictícios, escolhidos com base em itens da flora (árvores, ervas medicinais, flores e outras plantas).

entrevistas, observou-se que seria importante realizar estas perguntas com todos os participantes, no intuito de verificar como foi a participação dos demais servidores na elaboração do texto da política.

As questões da terceira e última parte eram destinadas aos gestores e sua atuação, no *Campus Rondonópolis*, em relação à política de gestão do IFMT tendo como base o disposto em seu PDI 2014-2018.

QUADRO 10 - Roteiro de entrevista: Contexto da Prática

CONTEXTO DA PRÁTICA	
1.	Você já leu o documento do PDI 2014-2018? Tem conhecimento sobre essa política, seu conteúdo e estrutura?
2.	Como esta tem sido recebida no <i>campus</i> ? Há evidências de resistência individual e/ou coletiva? Os profissionais têm espaço para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
3.	Quais as principais dificuldades observadas na prática? Como os profissionais têm lidado com elas? Que estratégias poderiam ser pensadas? Essas ações contribuem/contribuíram de alguma forma para o debate dessa política ou mesmo para repensá-la?
4.	É possível observar algum impacto dessa política na comunidade escolar de modo geral? Mudanças na estrutura e/ou na prática? Contribuições dessa política em relação a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? Quais seriam?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 66-69).

Todos os participantes em maior ou menor medida atuaram em funções relativas à gestão educacional durante o período de 2014-2018, no entanto, para um deles a experiência foi de apenas um mês, se tratando de uma substituição do servidor titular.

2.2 Estado e políticas públicas educacionais

Nesta seção são realizadas reflexões acerca do Estado e sobre as políticas públicas educacionais, sendo estas fundamentais para subsidiar as discussões e análises que serão realizadas neste estudo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 confere à educação a condição de direito social e estabelece que é direito de todos e dever do Estado e da família promovê-la, reconhecendo sua importância para formação do indivíduo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da própria nação.

Em consonância com o preconizado pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, promulgada em 1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, apresenta em seus primeiros artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

[...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, n.p.).

É possível observar que a LDBEN nº 9394/1996 apresenta uma concepção ampliada de educação, reconhecendo tanto os processos formais de ensino quanto os processos sociais de aprendizagem. Além disso, define como finalidade da educação a vinculação entre a prática social e o mundo do trabalho, em outras palavras, o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Também é possível observar através deste trecho um posicionamento que denota uma ruptura com a chamada *dualidade estrutural* presente em nossa sociedade brasileira.

A *dualidade estrutural* atua em benefício das elites (econômicas) sociais e exclui do acesso ao conhecimento as camadas sociais marginalizadas. Suas raízes no Brasil vêm desde o Período Colonial que, apesar de não dispor de um ensino profissional sistematizado à época, deixou “uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.32), além daqueles que, oriundos dos classes populares urbanas, viriam a se transformar em trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2016, p. 58). Contudo, à elite social era reservado o acesso aos níveis mais elevados de formação educacional. É possível observar que ao longo da história

[...] quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum [...] se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*. (BRANDÃO, 2006, p. 27, grifo do autor).

Deste modo, emergem “[...] tipos e graus de saberes que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador), de acordo com sua posição social no sistema político de relações do grupo” (BRANDÃO, 2006, p. 28).

Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a

forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de idéias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também como e para quê este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar. (BRANDÃO, 2006, p. 75).

Além disso, ampliando esse debate, conforme Sander (1995, p. 7), a educação pode ser caracterizada como “prática política e cultural comprometida com a promoção dos valores éticos que orientam o exercício pleno da cidadania na sociedade democrática”. Assim, nesta perspectiva, podemos inferir que a educação é uma prática social, que compreende tanto os processos formais de ensino quanto os processos informais de aprendizagem e, além disso, está voltada à qualificação para o trabalho e ao exercício da cidadania. “O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.” (BRANDÃO, 2006, p. 71). Em vista disso, Hofling (2001, p. 31) apresenta o entendimento da “educação como uma política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado - mas não pensada somente por seus organismos.”. Desse modo,

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. [...] são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

Portanto, de acordo com Hofling (2001, p. 32), não é possível pensar o “[...] Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.”, pois nas políticas são apresentadas diferentes características a partir de diferentes sociedades, que relacionam-se com diferentes possibilidades de concepções de Estado.

Em síntese, Estado pode ser entendido como “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo;” (HOFLING, 2001, p. 31) e o Governo como

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p. 31).

Assim, podemos compreender o Estado como um ente permanente que viabiliza a ação de um determinado Governo. Sobretudo, enquanto projeto de governo, essas ações emergem para setores específicos da sociedade na qualidade de políticas públicas que, a princípio, tem a

finalidade de “redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.” (HOFLING, 2001, p. 31).

Neste contexto, é válido salientar que uma política pública pode se apresentar tanto quanto uma política de Estado quanto uma política de governo, sendo consideradas políticas de governo

[...] aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

As políticas de Estado abarcam um contexto mais amplo que uma política de governo, são consideradas políticas de longo prazo por serem menos suscetíveis a descontinuidade ante as alternâncias de poder. Já as políticas de governo estão mais suscetíveis a mudanças, pois estão intimamente relacionadas a uma determinada orientação política. Logo, as alternâncias de poder interferem diretamente em sua manutenção ou descontinuidade.

O surgimento de uma política para um determinado setor - saúde, educação, segurança, indústria, agrícola etc. - constitui-se a partir de um problema social como meio de o Estado assegurar a harmonia entre o setor e os interesses predominantes na sociedade como um todo (AZEVEDO, 2004). Contudo, também pode ser visto como “[...] formas de interferência do Estado visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.” (HOFLING, 2001, p. 31). Além disso, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) nos alertam que em muitos textos a política educacional é definida superficialmente como uma tentativa de “resolver um problema”, geralmente, através da produção de textos políticos, legislações ou outras prescrições focadas local e nacionalmente à prática. “Assumindo”, nesse tipo de análise “normativa”, a política como única responsável pelas mudanças sociais e econômicas do Estado, uma ferramenta na preservação do governo como formulador de políticas. “O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

O processo de elaboração de uma política pública não é aleatório, é complexo e intencional, envolve diferentes interesses, arenas e atores sociais. A sociedade, o governo e as diversas representações sociais - sindicatos, políticos, grupos empresariais, categorias profissionais e outros - disputam para influenciar na constituição e definição de suas finalidades, atuando segundo seus referenciais normativos. Vale destacar que este processo também é alvo

de influências externas, de agentes internacionais, sendo um fenômeno pelo qual os estados estão sendo submetidos, como um dos objetivos da globalização para “[...] promover a integração entre as Nações, tanto nos aspectos econômico quanto ao social.” (MENEZES, 2019, p. 27).

A essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social. (BALL, 2001, p. 101).

Em relação às duas primeiras perspectivas, econômica e política, Ball (2001) destaca as dificuldades que os Estados-Nações individuais têm enfrentado para manter sua autonomia política e econômica ante ao poder das corporações multinacionais e influências supranacionais. Já no que se refere às duas últimas, cultural e social, a preocupação repousa em torno dos efeitos da homogeneização e unificação cultural disseminados pela mídia global na produção de consumidores genéricos visando entender até que ponto isso altera as experiências sociais pessoais.

Ainda conforme o autor (BALL, 2001), a globalização efetivamente age sobre o processo de formulação de políticas públicas, porém, não de forma a destruí-las. Este é um processo constante de empréstimos, no qual a cultura local também influencia em sua formulação. Por isso, estados são influenciados de formas distintas na criação de suas políticas nacionais, em um processo, conforme denominado pelo autor, de “bricolagem”, no qual ideias locais e globais interagem e, também, se relacionam as demais influências. Além disso, há a influência de agentes nacionais e internacionais que, conforme o alinhamento aos interesses dos governos locais, resulta no processo de recontextualização das políticas no interior dos Estados.

Além disso, na atualidade, Ball (2014) nos alerta pela existência de redes de políticas no processo de criação de políticas públicas educacionais que emergem, a princípio, no intuito de fornecer soluções e inovações para os problemas sociais, abrindo espaço para novas vozes e novas narrativas no discurso da política em formação. Entretanto, tanto suas motivações quanto a identificação de seus objetivos não estão claros nem são fáceis de identificar. Sua participação é diversificada, inclusive, com o envolvimento de atores individuais de diversas formas, por exemplo, através de patrocínio e contratação.

Para o estudo de políticas públicas educacionais, dada a importância e abrangência da atuação da educação para a formação dos indivíduos, agindo tanto no âmbito formal em contextos escolares quanto abarcando os processos sociais e culturais, é preciso considerar as circunstâncias, os interesses e as diferentes vozes que compõem o processo de sua formulação.

Políticas são carregadas de sentidos, alvo de acordos e disputas, são ressignificadas e recontextualizadas nas diferentes arenas e, por vezes, se distanciam de suas intenções iniciais. Conforme exposto ao longo desse texto, isso se deve ao fato dos diferentes momentos pelos quais elas se produzem, caracterizados pela abordagem do ciclo de políticas como os contextos da influência, da produção do texto e da prática.

Para o estudo que esta dissertação se propôs a fazer, ou seja, o estudo da política de gestão do IFMT, com base em seu PDI 2014-2018, pode-se pensar sobre os cinco elementos distinguidos por Mény e Thoenig (1989 *apud* Müller, 2018, p. 23-24) que podem servir de fundamento à existência de uma política, aqui observados para fundamentar a caracterização do PDI enquanto uma política pública educacional, sendo eles:

QUADRO 11 - Elementos que fundamentam uma política

ELEMENTOS QUE FUNDAMENTAM A EXISTÊNCIA DE UMA POLÍTICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma política é constituída por um conjunto de medidas concretas; 2. Compreende decisões de natureza mais ou menos autoritárias, portanto, que devem ser cumpridas; 3. Se inscreve em um “quadro geral de ação”, distinguindo-se de simples medidas isoladas; 4. Tem um público(s), ou seja, indivíduos, grupos ou organizações que são afetados; 5. Define obrigatoriamente propósitos ou objetivos a serem atendidos.

Fonte: adaptado de Mény e Thoenig (1989 *apud* Müller, 2018, p. 23-24).

Além destes pontos, Muller (2018) defende que,

Uma política não é um *dado*, mas uma *construção* de pesquisa. O sentido de uma política pública, assim, nem sempre é aquele fixado pelo seu decisor, podendo certas políticas ter um propósito explícito (por exemplo, melhorias na habitação) e um latente (por exemplo, modificação da composição social de um bairro). Uma política pode, igualmente, assumir a forma de uma “não decisão”: não apoiar o valor de uma moeda ou não aplicar uma diretiva europeia. Por fim, apesar de frequentemente assimilarmos a existência e medirmos o impacto de uma política pela amplitude de seus benefícios, o custo de certas políticas é incomparável ao seu impacto. É o caso, por exemplo, das políticas regulamentadoras ou das políticas institucionais. (MULLER, 2018, p. 24).

Nestes termos, observa-se que a política do PDI se caracteriza como uma política regulamentadora, instituída pelo Decreto Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006²⁸, de abrangência nacional, voltado às instituições públicas de ensino federais. Constitui-se por um conjunto de informações, objetivos e metas elaboradas para direcionar a gestão de cada instituição. Assim,

²⁸ Decreto Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

dada a temática em questão, se faz necessário tecer alguns pontos em relação à gestão e políticas públicas educacionais a serem apresentados no próximo capítulo.

3 GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Conforme apontado no capítulo anterior, esta pesquisa se insere no campo investigativo das políticas públicas, tendo como recorte o estudo da política da gestão de uma instituição pública de educação, no caso, do IFMT, assim, este capítulo se dedica a apresentar algumas considerações e reflexões acerca da gestão voltada para o campo educacional, organizadas em três discussões pontuais.

A primeira se apoia nos apontamentos de Benno Sander (1995) em relação ao desenvolvimento da gestão da educação na América Latina e, por consequência, no Brasil, abarcando as influências exógenas e endógenas presentes, organizando as discussões a partir de enfoques da gestão - jurídico, tecnocrático, comportamentalista, desenvolvimentista e sociológico. Também se apoia nas construções conceituais de gestão na educação, sendo elas, administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante.

A segunda trata, a partir das discussões de Stephen J. Ball (2001, 2005, 2010, 2014), da cultura de gestão e do desempenho que adentram as instituições como o gerencialismo e a performatividade. A última parte apresenta alguns aspectos em relação à gestão democrática na educação.

3.1 Gestão da educação

Para compreender a gestão da educação contemporânea no Brasil é preciso, ainda que sucintamente, conhecer o processo de construção do conhecimento acerca da gestão em educação, seus princípios norteadores, seus enfoques e construções conceituais. Há que se considerar, ainda, que tanto o conhecimento da administração pública quanto da gestão da educação, são resultados “[...] de um processo de construção, desconstrução e reconstrução ao longo da história das instituições públicas e sociais da América Latina.” (SANDER, 1995, p. 6).

Conforme apontado por Sander (1995, p. 3), para uma compreensão da administração pública e da gestão da educação na América Latina na atualidade, “é importante examinar o pensamento administrativo e pedagógico em perspectiva histórica”. O autor explica ainda que, apesar da prática administrativa ser milenar, o seu estudo sistemático é um fenômeno relativamente recente e que a “administração moderna tem sua origem nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, onde foi concebida como instrumento para organizar e

coordenar a prestação dos serviços públicos e a crescente atividade produtiva no mundo dos negócios.” (SANDER, 1995, p. 3).

A escola clássica de administração foi originada, no início do século XX, a partir de três movimentos teóricos, com precursores distintos e em países diferentes, sendo eles: a administração científica, por Taylor, nos Estados Unidos, a administração geral, por Fayol, na França e a administração burocrática, por Weber, na Alemanha. A partir destes movimentos teóricos e concepções legitimadas como universais foram criadas e princípios e práticas propagadas ao redor do mundo; universidades se apropriaram destas concepções e passaram através das gerações seus dogmas baseados na lógica econômica e tecnocrática que fundamentou a Revolução Industrial.

Posteriormente, nos anos 1920, estudos teóricos desenvolvidos na América do Norte, a partir do movimento das relações humanas da escola psicossociológica, questionaram e superaram esses conceitos dando origem ao movimento do enfoque comportamental da gestão. O enfoque comportamental visava superar as dificuldades associadas à Grande Recessão que atingiu o mundo no final da segunda década do século XX, propagando a eficácia nas práticas administrativas.

Conforme Sander (1995) chama atenção, em ambos os casos, os princípios e práticas das escolas clássica e psicossociológica da administração foram amplamente adotados e considerados aplicáveis à gestão da educação, independentemente da natureza da instituição, seus objetivos e seus contextos social e cultural, o que termina por corroborar para que os fins e objetivos da educação acabem por ser preteridos por tecnologias organizacionais e administrativas que defendem a eficiência econômica e a eficácia institucional.

Nos dias atuais, busca-se um novo consenso dos valores de eficiência e eficácia como critérios de desempenho administrativos, contudo, orientados pelos valores éticos que definem os objetivos da educação, logo, reconhecendo que a administração não é neutra e universal, portanto, deve ser aplicada considerando as peculiaridades e características das instituições educacionais. Neste sentido, Sander (1995, p. 4) aponta que “[...] a gestão da educação desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado.”, por isso, as “tradições culturais e aspirações políticas” devem ser levadas em conta pelos países no planejamento da educação e da administração pública.

Contribuindo com esse contexto, em relação aos enfoques analíticos mencionados anteriormente, foram considerados neste texto, a partir de Sander (1995), cinco enfoques da administração - jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico - apontados em relação a sua historicidade.

De modo geral, a trajetória da administração pública e da gestão da educação na América Latina durante o período colonial até as primeiras décadas do século XX se fundamentaram “predominantemente na tradição jurídica enraizada no direito administrativo romano com seu caráter normativo e o pensando dedutivo” (SANDER, 1995, p. 11). Também o cristianismo à época exercia grande influência e reforçava sua lógica dedutiva e força normativa. Além disso, a partir do século XX também a filosofia positivista passa a exercer influência no campo educacional introduzindo “[...] o método científico empírico, o enciclopedismo curricular e os modelos normativos de gestão da educação.” (SANDER, 1995, p. 11).

Neste sentido, o período caracterizado pelo enfoque jurídico da administração pública e gestão da educação sofreu influência, simultaneamente, da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal na organização e administração da educação na América Latina. As primeiras décadas do século XX também foram marcadas por movimentos reformistas políticos e intelectuais, com destaque para o período da Grande Recessão, que exerceram influência sobre o Estado, a administração pública e a educação. Neste período a administração pública foi determinada pela tecnocracia como sistema de organização

[...] com forte predomínio dos quadros técnicos preocupados pela adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos. O funcionamento eficiente e racional das organizações era preocupação central dos reformistas, cujas análises e prescrições se pautavam por um *enfoque tecnocrático*, no qual as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos geralmente ocupavam lugar secundário. (SANDER, 1995, p. 11, grifo do autor).

O enfoque tecnocrático se inspirava nos princípios da administração científica, geral e burocrática. Podendo ser caracterizado pela preocupação com a economia, a produtividade e a eficiência. Era marcado pela orientação normativa e pelo pensamento dedutivo, da mesma forma que no período anterior; além disso, defendia a separação entre política e administração. Entretanto, o período também foi marcado por construções teóricas como as de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, preocupadas com a superação dessas formulações (vigentes na Europa e na América do Norte), “com a defesa da identidade cultural e promoção dos valores característicos da sociedade latino-americana.” (SANDER, 1995, p. 14). Cabe assinalar que estes modelos importados não foram completamente absorvidos na América Latina, dada sua inadequação à realidade política e cultural e a limitada atenção à dimensão humana da administração.

Em relação aos princípios da escola clássica da administração, que inspirara o enfoque tecnocrático, a partir da década de 1940, influenciados pelas teorias funcionalistas da escola psicossociológica, a dimensão humana da administração é resgatada se fazendo presente em

escolas e universidades, nas fábricas e organizações governamentais. Surge assim o enfoque comportamental, substituindo a eficiência econômica como critério de desempenho pela eficácia institucional.

Sander (1995, p. 16) aponta que, influenciadas pelos estudos desenvolvidos na área da Psicologia e da Sociologia, e na intersecção das áreas, que origina a Psicologia Social, novas tecnologias foram incorporadas à prática administrativa, “como a dinâmica de grupo, o desenvolvimento organizacional, a análise transacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas.”. Porém, o autor explica que, novamente o enfoque não se alinhava aos valores culturais e padrões da sociedade latino-americana, o que dificultou sua aplicação, demonstrando sua insuficiência para lidar com os problemas encontrados na gestão da educação.

No período pós-guerra, durante a fase de reconstrução econômica, surge nos Estados Unidos o enfoque desenvolvimentista da administração pública. Neste enfoque o critério de avaliação e orientação de desempenho administrativo passa a ser a efetividade em substituição a eficácia institucional.

Os protagonistas da construção desenvolvimentista de administração concentram sua atenção nos requerimentos organizacionais e administrativos para atingir os objetivos do desenvolvimento nacional naqueles países onde a consecução dos referidos objetivos implica grandes transformações econômicas e sociais. Argumentando que os modelos tradicionais de administração são limitados e inadequados para o estudo e a prática da administração pública nos países pobres, os desenvolvimentistas propõem a adoção de uma perspectiva de administração dedicada, especificamente, à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para implementar políticas e planos concebidos para atingir seus objetivos econômicos e sociais. (SANDER, 1995, p. 20).

Durante este período diversas agências internacionais, motivadas pelo enfoque desenvolvimentista, passaram a influenciar a gestão da educação nos países da América Latina e também no Brasil, justificando sua atuação sob a premissa de que a educação desempenhava importante papel “como fator de desenvolvimento econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social.” (SANDER, 1995, p. 21). Entre essas agências estão a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OEA (Organização dos Estados Americanos) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe).

Observa-se que a educação passou a ser vista como um meio de impulsionar o desenvolvimento econômico dos países, logo, passou a ser organizada de modo a preparar as pessoas para o mercado. Em outras palavras, os sistemas de ensino foram preparados para formar mão-de-obra barata visando atender às expectativas do processo de industrialização.

Apesar de todo esse investimento internacional, os resultados não foram os esperados no que diz respeito ao progresso econômico e tecnológico e, mais uma vez, foi necessário reavaliar os princípios da administração pública e da gestão da educação.

Ficou nítido que a variável econômica era importante, mas não suficiente em se tratando de educação. (MENEZES, 2019, p. 34).

Ante a esta situação, nas décadas de sessenta e setenta, autores da América Latina defenderam o enfoque sociológico. Criado a partir das Ciências Sociais Aplicadas, teve como protagonistas Prebish, na Economia, e Cardoso, na Sociologia. No campo educacional destaca-se Paulo Freire como o mais influente protagonista do pensamento crítico latino-americano. Nesta corrente se apresenta como critério de avaliação e desempenho da administração a relevância social. Incluiu-se as variáveis econômica, política e cultura, pautando-se nos fatores políticos, sociológicos e antropológicos, assim, fatores jurídicos e técnicos ficaram em segundo plano (SANDER, 1995).

Destaca-se, nesse período, a formação e atuação de associações profissionais e acadêmicas, a criação de cursos de Pós-Graduação em Educação e as ações de apoio e cooperação de organismos internacionais, como a UNESCO e a OEA, atuantes também no período anterior.

É possível perceber que os enfoques apresentados ao longo do texto se relacionam a um critério de avaliação e orientação do desempenho administrativo, conforme mencionados na apresentação deste capítulo, sendo eles: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. De acordo com Ball (2004), esses critérios surgem no setor público a partir do setor empresarial. O autor relaciona eficiência, gestão eficiente, governança entre outros, com as tecnologias políticas, entre elas a performatividade, como meio de fazer valer a vontade empresarial na política pública. Em vista disto, considera-se importante apresentar algumas características destes critérios.

Na *administração eficiente*, o critério de avaliação e desempenho da administração, como o próprio nome diz, é a eficiência. Originária na escola clássica de administração, mais especificamente, a abordagem clássica da administração, orienta-se para a gestão de empresas e dedica-se à otimização do rendimento das empresas, isto é, produzir mais e melhor com os recursos disponíveis. É guiada “[...] pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade material, independentemente do conteúdo humano e da natureza política da prática educacional.” (SANDER, 1995, p. 45).

Influenciada pela escola psicossociológica de administração, a *administração eficaz* apresenta como critério de avaliação e desempenho a eficácia, porém não desconsidera o critério anterior, visto que a eficiência passa a ser meio para alcance dos objetivos almejados. Assim, seu foco encontra-se nos resultados e no cumprimento de metas determinadas. Preocupa-se “[...] essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente

educacionais, estando dessa forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistemas de ensino.” (SANDER, 1995, p. 46).

A *administração efetiva* é influenciada pela administração para o desenvolvimento, e tem como critério a efetividade. Preocupada com as demandas sociais, sob uma orientação política, visa a interação entre a administração e a comunidade para atendimento dos anseios sociais, “[...] exige da administração da educação um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa.” (SANDER, 1995, p. 48). Da mesma forma que a administração anterior, não desconsidera os critérios de eficiência e eficácia, utiliza-os para viabilizar a efetividade.

A *administração relevante* tem como critério a relevância, sendo esta determinada a partir de uma ótica cultural, ou seja, a relevância “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor.” (SANDER, 1995, p. 50). Preocupa-se com o “desenvolvimento e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade através da participação cidadã.” (SANDER, 1995, p. 50). Além disso, conforme Menezes (2019, p. 37), para que sejam consideradas relevantes, é preciso que as ações sejam relevantes para os indivíduos que compõem o grupo. Para tanto, é preciso participação da comunidade, envolvimento com a gestão. Dessa forma, o processo administrativo passa a ter um enfoque participativo e democrático. Neste sentido, destaca-se que a administração relevante se apresenta como “[...] alternativa superadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência.” (SANDER, 1995, p. 52).

Ampliando o debate, em relação ao uso de tendências administrativas no contexto educacional e a comparação entre o público e privado, Paro (2016) tece alguns comentários:

[...] uma questão de importância fundamental diz respeito à consideração do fim democrático que caracteriza o empreendimento educacional e do perigo representado pelas tendências de transposição para a escola dos procedimentos administrativos (busca racional de fins) vigentes em ambientes onde vigora a dominação. A mais em voga dessas tendências toma a empresa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública, quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob alegação, falsa e interessada, de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público necessariamente ineficiente, ignorando que o privado costuma ser eficiente não porque é privado, mas porque busca objetivos com determinação (embora, [...] esses objetivos não sejam os mesmo da escola), e que o público, em nosso país, costuma ser ineficiente não quando é público, mas quando se articula com interesses particulares dos grupos privados. (PARO, 2016, p. 132-133).

Além disso, é possível pensar que

Para além da evidente impropriedade política do modelo, coloca-se sua própria inviabilidade operacional [...] o trabalho pedagógico tem uma natureza peculiar que o distingue das outras formas de trabalho social sob o capitalismo e que, por isso, não

permite sua submissão aos critérios habituais de gestão vigentes na sociedade capitalista. (SILVA JUNIOR, 2013, p. 21).

Neste sentido, é possível inferir que sozinhos os princípios da administração de empresas amplamente empregados na administração pública e, particularmente, na gestão da educação não são capazes de abarcar a complexidade da realidade educacional, principalmente quando alinhados aos interesses do mercado. Ressalta-se, ainda, que estas construções conceituais e praxiológicas de gestão da educação não se apresentam de forma isolada, coabitam o campo da gestão da educação, por vezes evidencia-se uma, em outros momentos enfatiza-se outra, sendo determinadas pelos “[...] interesses políticos, econômicos e culturais daqueles que influenciam a gestão nos sistemas educacionais.” (MENEZES, 2019, p. 37). Além disso, os enfoques apresentados, embora tenham emergido em outros momentos históricos, podem ser encontrados atualmente, pois, tal como mencionado acima, seu uso é determinado por aqueles que exercem influência na elaboração de políticas públicas educacionais.

3.2 Gerencialismo e educação

Para o desenvolvimento deste estudo se faz necessário compreender, conforme apontado na seção anterior, além do “[...] papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado.” (SANDER, 1995, p. 4) da gestão educacional, alguns mecanismos presentes na cultura de gestão e desempenho que adentram as instituições, como o gerencialismo e a performatividade.

Conforme Ball (2005) chama atenção, o gerencialismo, como uma nova forma de poder, um dispositivo para criação de uma cultura de competitividade empresarial, visa introduzir a performatividade nos profissionais, sendo esta “[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.” (BALL, 2005, p. 543). Sujeitos individuais ou organizações têm seus desempenhos tomados como parâmetros ou demonstrações de produtividade, qualidade e resultados, ou ainda, desempenhos são usados em momentos de inspeção ou promoção. Como representação da qualidade e do valor de indivíduos e organizações, de maneira que “Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente.” (BALL, 2005, p. 548), em busca do atendimento à competitividade e do cumprimento de metas. Uma “[...] crescente ‘privatização do público’, ou seja, a prevalência da lógica economicista sobre a lógica pedagógica no interior do próprio setor público.” (SILVA JUNIOR, 2013, p. 16).

Ball (2001, 2014) alerta para o fato de a educação estar cada vez mais sujeita a interferências, ou, como apontado em seu texto, a “prescrições” em uma “colonização das políticas” pelos imperativos das políticas econômicas. Destaca a existência de movimentos de “empreendedorismo de políticas”, “transferências de políticas”, “empréstimos de políticas” e mecanismos de “convergência de políticas” no meio educacional. Além disso, Ball (2001, p. 103-104), chama a atenção para o novo paradigma da gestão que mescla “descrição e prescrição” focando:

- nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- no estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de um ambiente competitivo, dentro e entre as organizações do setor público;
- em alternativas para provisão e regulação no intuito de alcançar resultados mais eficazes em termos de custo;
- na substituição da centralização e hierarquização por ambientes de gestão descentralizados, responsáveis pela alocação de recursos e prestações de serviços onde há espaços para o *feedback* dos clientes e grupos de interesse;
- no fortalecimento de habilidades estratégicas de poder central, para evolução do Estado ante a demandas externas, de forma automática, flexível e a um custo reduzido.

No processo de implementação deste novo paradigma, ainda conforme o autor (BALL, 2001), uma nova linguagem passa a ser empregada, surgem “objetivos de produtividade” em substituição às realizações, a aprendizagem se torna “produto final de políticas custo-eficazes”, um conjunto de políticas tecnológicas que associam mercado com gestão passa a ser utilizada, uma nova forma de controle, com performatividade e alterações na natureza do Estado, promovendo novos valores, relações e subjetividades nas arenas da prática. Sendo elementos-chave desse “novo paradigma” a forma de mercado, a gestão e a performatividade,

As motivações pessoais sobrepõe-se aos valores impessoais. Os ‘procedimentos de motivação’ inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. Assim aquilo que temos assistido, através da celebração da competitividade e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma ‘correspondência’ moral entre o provimento público e o empresarial.” (BALL, 2001, p. 106-107).

O processo de reconstrução ética no setor público, de modo geral, substitui as necessidades pelo julgamento profissional e decisões comerciais. A mercantilização cria um ambiente de competição institucional nas escolas no qual os indicadores de desempenho garantem a reputação dos estudantes e das instituições. As premissas das economias de mercado

livre adentram esses espaços, postulando que a competição é inerente à condição humana e que os indivíduos são, em sua essência, egoístas, logo, que o mercado apenas oferece condições para manifestação da natureza humana. Esse processo, promove uma nova regulação, uma “regulação auto-regulada”, são “[...] novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados.” (BALL, 2001, p. 109).

O desempenho (de sujeitos individuais e organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição da ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção e inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. (BALL, 2001, p. 109).

Nesse sentido, “A gestão desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos.” (BALL, 2001, p. 108), transforma as relações de poder, estabelece novas orientações e influencia como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas. Por conseguinte, o gestor se apresenta como figura central das organizações do setor público, cabe a ele difundir a cultura do novo paradigma, a cultura empresarial, influenciando a conduta das pessoas para o envolvimento e desenvolvimento do senso de responsabilização ante à organização. Contudo, o que está em jogo não é a certeza de estar sempre sendo vigiado, avaliado, mas a incertezas e a instabilidade de ser avaliado de diversas formas, por diferentes meios e por distintos agentes (BALL, 2001). São indicadores de desempenho, comparação, classificação e visibilidade. O profissional é um número em uma tabela, uma estatística do mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra, reflexo de sua produtividade, eficiência e competitividade. “Ao profissional cabe a responsabilidade pelo seu desempenho, porém não o julgamento se este é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios da auditoria.” (BALL, 2005, p. 543).

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, de culpa, vergonha e inveja. (BALL, 2005, p. 550).

Neste cenário, novas identidades são criadas, a sociabilidade é destruída, o individualismo, a competitividade e o instrumentalismo são estimulados. “Autenticidade e performatividade se chocam e se atritam [...]” (BALL, 2005, p. 551). As práticas se tornam uma representação, para serem vistas e julgadas, uma fabricação de um padrão para que a atuação possa atingir os resultados esperados. Fabrica-se a si mesmo, atua-se para os colegas em vistas à promoção, financiamentos, visibilidade e reputação, em um gerenciamento da própria

imagem (BALL, 2010). Mas não somente o que é feito, mas o significado é alterado. Os discursos interferem nas identidades profissionais: ser o “melhor”, atingir o “máximo de desempenho”, buscar a “excelência”, “responsável pelo próprio desempenho”, “bom professor”, “pior escola”. Sobretudo, não é apenas o que se faz a si mesmo, mas o que se faz a si mesmo e aos outros, pois,

Nós nos embasamos na avaliação dos pares, nós redigimos as prestações de contas, nós atribuímos graus aos outros departamentos, nós repreendemos nossos colegas por sua pobre produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitor e melhorar os resultados. (BALL, 2010, p. 41).

Julgamos e somos alvo de julgamento pelos pares a partir de termos mensuráveis e da contribuição que damos para o desempenho organizacional. Não há espaço para subjetividades, “[...] por esses meios que nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da *economia do conhecimento*. [...] aprendemos que nós podemos ser mais do que já somos.” (BALL, 2010, p. 45, grifo do autor) e, com isso, relações autênticas dão espaço para relações performativas. Relações no interior das instituições são retrabalhadas, alunos são classificados em face a seu desempenho e impacto sobre a reputação da instituição. Nesse cenário, “[...] o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro.” (BALL, 2005, p. 541). O profissionalismo baseia-se pelo menos em parte em uma relação específica entre o profissional e o trabalho. Na reflexão moral, que só tem significado dentro de uma racionalidade substantiva. Dentro de uma racionalidade técnica este termo perde sentido, pois “Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado.” (BALL, 2005, p. 542).

3.3 Gestão Democrática

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, Inciso VI, estabelece que a educação, entre outras coisas, será pautada na “gestão democrática do ensino público”. Em consonância com este princípio constitucional, a LDBEN nº 9394 de 1996 define a gestão democrática como uma das finalidades às quais o ensino será ministrado. Contudo, cabe refletir que, “[...] a existência do princípio constitucional e legal da *gestão democrática* é um indicador de sua relatividade. Se a gestão fosse democrática por natureza, o adjetivo seria dispensável.” (SILVA JUNIOR, 2013, p. 20, grifo do autor).

Neste sentido, tanto na Constituição Federal quanto na LDBEN, o princípio de gestão democrática aparece de forma limitada, ao ser direcionado apenas ao ensino público, assim,

“[...] ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário na vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão.” (SILVA JUNIOR 2013, p. 20). Cabe refletir ainda que,

Quando algo considerado como um princípio só é aplicável pela metade, isso denota que o segmento a que ele não se aplica é politicamente mais poderoso do que aquele ao qual se aplica. Quando instituições escolares são autorizadas a desconsiderar a democracia em seu interior, isso significa que ali, sim, o autoritarismo é a regra. (SILVA JUNIOR, 2013, p. 20).

Por outro lado, considerando a origem etimológica do termo, Cury (2002, p. 165 *apud* FREITAS, 2007, p. 502-503) afirma que a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Assim, em relação a esta afirmação, Freitas (2007) explica que em oposição ao conservadorismo dominante, a *gestão* se constitui sobre um forte compromisso social. Entretanto, na literatura atual, gestão tem perdido seu sentido original, sendo empregada em uma dimensão prático-institucional. O uso frequente do termo “*gestão*” e “*gestão democrática*”, que somados ao seu “processo de adjetivação”, que “mais obscurece do que facilita o seu entendimento”, tem exigido grande esforço teórico para compreendê-lo. A autora explica ainda que, entre outros, o termo gestão tem sido utilizado como “*gestão democrática, gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, gestão gerencial, gestão estratégica, gestão da qualidade total*” (FREITAS, 2007, p. 504) e, ainda, tem também figurado na literatura atual a distorção do termo, por exemplo, “gestão democrática como participação comunitária” e “gestão compartilhada como se fosse o mesmo que gestão democrática”. Além disso, complementa que:

Para Silva Júnior (op. cit.), a qualificação da gestão como ‘democrática’ e ‘participativa’ tem se revelado um jogo conceitual intencional, cujo desdobramento sobrepõe esses adjetivos ao qualificativo ‘pública’. Isso favorece a crescente prevalência da lógica de mercado educacional sobre o direito à educação. Para o autor, a expressão ‘gestão pública’ seria a mais apropriada para denominar o sentido de uma gestão que rejeita a imposição de práticas da administração privada na administração pública. (SILVA JUNIOR, 2002 *apud* FREITAS, 2007, p. 505).

Gestão é articulação e participação de todos, se fundamenta em preceitos coletivos, participativos e políticos. Gerir uma escola democraticamente vai muito além da instrumentalização dos processos, é buscar a materialização de uma consciência coletiva (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016). É essencialmente tomar parte no processo decisório que impacta na organização social e nos interesses de seus integrantes (SANDER, 1984).

[...] a adoção de um estilo participativo de administração da educação é uma forma concreta de contribuir para a construção da democracia na escola e na sociedade. A democracia, no entanto, não é a finalidade da prática pedagógica e da prática social em geral; ela é o tipo de mediação política para alcançar uma qualidade substantiva de vida humana coletiva como objetivo ético tanto da escola como da sociedade. Portanto, a participação na educação e sua administração é um processo essencialmente *político*, como o é no governo da sociedade em seu conjunto. (SANDER, 1984, p. 147).

Participação é partilha de poder, é envolvimento de todos nos processos de decisão, é mais do que atuar meramente na execução de tarefas. É superar relações verticais de submissão e trabalhar para o estabelecimento de relações horizontais de cooperação (PARO, 2016). É a superação do processo centralizador de tomadas de decisões, “[...] seja na perspectiva do diretor centralizador, seja na perspectiva do diretor condutor da participação.” (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016, p. 61).

O diretor da escola, em princípio, deve ‘gerenciar’ e ‘racionalizar’ a unidade de ensino pela qual responde. Nesse sentido, ele se comportará como o administrador ‘em geral’ deve se comportar, ou seja, orientando o esforço coletivo e os meios disponíveis para os fins que se tem em vista alcançar. Organizar o trabalho na escola é algo que supõe domínio técnico de procedimentos tanto quanto qualquer outro empreendimento social. Onde as peculiaridades da organização escolar devem se manifestar necessariamente como subsídios à sua administração e na determinação dos critérios que vão presidir a esse ‘gerenciamento’ e a essa ‘racionalização’. Uma gerência que domina e manipula não é uma gerência educacional, assim como não é educacional uma racionalidade afastada dos elementos substantivos de sua ação. (SILVA JUNIOR, 1986, p. 76).

Sobre esse assunto, em estudos sobre a gestão, Paro (2016) afirma que a gestão democrática hoje se define essencialmente pela instrumentalização. Entre outros, através da convocação da comunidade, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e a formação continuada, espaços estes de informações e deliberações, nos quais, porém, a gestão se mantém apenas em um nível consultivo. O autor levanta a crítica de que, dessa forma, os diretores dão abertura e permitem a participação nas tomadas de decisão, contudo, democracia não pode depender de concessões, que esse discurso parece encobrir é que a participação depende de alguém permitir. Além disso, Lima, Aranda e Lima (2016, p. 52) complementam essa crítica ao afirmar que a escola, tida como mero “espaço executor de políticas educacionais”, evidenciou através desses canais de participação “[...] a convocação comunitária como moeda de troca na promoção da pretensa gestão democrática [...]”. Que de concreto, não se tem uma prática emancipatória, mas uma centralização das decisões substâncias, ficando o supérfluo a cargo do “[...] que aprendemos a chamar de comunidade escolar.” (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016, p. 63).

É válido acrescentar que Lima, Aranda e Lima (2016, p. 63) consideram um equívoco o uso da nomenclatura comunidade escolar, por considerarem que estes atores - profissionais da educação, alunos e seus responsáveis, entre outros - apresentam necessidades diferenciadas, não tendo uma identidade coletiva, portanto, “não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam um mínimo necessário para sobreviver na organização escolar.”. Os autores também destacam que

O caminho para a emancipação do Estado, das políticas educacionais na proposição e materialização de uma escola e oportunidades educacionais, inclusive na universidade, centra-se no rompimento com a lógica capitalista e na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016, p. 63).

A sociedade capitalista, em termos econômicos, políticos e sociais, vem orientando e configurando a democracia. Há uma intervenção sistemática das agências internacionais na formulação de políticas educacionais e o Estado tem atuado de forma a ratificar os pressupostos delineados pelos organismos multilaterais em um “[...] processo de consensualidade e naturalização dos pressupostos do mercado capitalista [...]” (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016, p. 53), em consonância com o ideário neoliberal. É neste contexto que,

A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação. Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes da empresa capitalista, mas *antagônicos* a eles. A passo que a primeira, como mediação necessária à humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que opor-se aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade. (PARO, 2016, p. 132-133).

Nessa perspectiva, “Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor ‘soluções de mercado’ para as questões educacionais.” (SILVA JUNIOR, 2013, p. 21). Dessa forma, observa-se que pensar a gestão democrática como uma realidade nos sistemas de ensino exige repensar as relações para além das influências do mercado que desconsideram as subjetividades e pensam a escola sob a ótica empresarial. Pressupõe entender que a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão implica a redistribuição do poder. Leva a considerar que a descentralização do poder pressupõe o surgimento de diversas vozes que precisarão de um ambiente acolhedor para que sejam ouvidas. Pois,

Se estamos realmente interessados em promover relações não autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos ao nível de nossa existência pessoal questionando

permanentemente a razão de ser, os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas. (PARO, 2016, p. 33).

Haja vista que não há democracia se não houver alguém para exercê-la, pois a democracia se faz na prática, por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Então, é preciso considerar que, se a escola está permeada por relações autoritárias, como esperar que permita a participação da comunidade? Como esperar que o professor tenha relações democráticas na escola se não tem relações democráticas em sala de aula? Se a escola não participa da comunidade por que a comunidade iria participar dela? Deste modo, em uma escola que se quer ser democrática é preciso que estas questões sejam problematizadas. Que o sentido de gestão e a atuação do diretor estejam alinhados em direção ao cumprimento da função social da escola, pois, conforme Menezes (2019)

Entender o significado e o sentido de gestão democrática pressupõe, todavia, a compreensão de que gestão escolar se configura como uma expressão relacionada à atuação que busca promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições necessárias para garantir o avanço dos processos educacionais, de modo a assegurar o cumprimento da função social da escola que é a **efetiva aprendizagem do aluno**. (MENEZES, 2019, p. 39, grifo nosso).

Além disso, é importante salientar, conforme apontado por Silva Junior (1990, p. 9), que a discussão acerca da gestão inclui pensar na atuação do diretor, considerar a relação entre ensino/administração, propondo uma reflexão acerca da “finalidade pedagógica de sua ação”, pois observa-se que na polarização do debate estas questões não estão incluídas. Além disso, pontua que, no polo “teórico-prático”, administração escolar tem se aproximado mais da “administração” do que do “escolar”, em outras palavras, “o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente”. Já no polo “prático-político” a questão central é o “poder” do diretor, ou melhor, “influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder.”.

Em qualquer caso a administração proposta não se compromete em assegurar ela própria que o ensino de qualidade e de quantidade se realize como produto de uma ação administrativa intencionalmente organizada para esse fim. Por caminhos diferentes chega-se à continuidade da mesma oposição: de um lado a administração e suas tentativas de ‘autonomização’: de outro, o ensino e sua tradicional busca de defesas para a burocratização que o atravessa. (SILVA JUNIOR, 1990, p. 9).

Neste cenário, as discussões aqui expostas evidenciam a necessidade de incluir no debate um importante documento nos processos de gestão e planejamento, muitas vezes relegado, no contexto escolar. O projeto pedagógico é uma síntese da realidade escolar, sendo imprescindível considerar que ele não é simplesmente “[...] um projeto administrativo convencional, em que o sentido de *projeto* é reduzido a componente de um programa que ao

lado de outros programas integrará um plano de educação determinado à escola de cima para baixo e de fora para dentro.” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 27, grifo do autor), é um documento norteador da organização e funcionamento da escola, no qual estão expressas tanto as questões materiais quanto às concepções pedagógicas, “[...] é ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura.” (VALE, 1999, p. 34). Nas palavras de Vale,

[...] o projeto pedagógico é sempre um projeto político-pedagógico na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizer) a que veio de maneira transparente. Essa atitude de definição em relação aos fins e valores evidencia que o projeto, seja social, educacional, político, individual, será sempre um instrumento de ação e, nesse sentido, terá de se definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores), mas, também, em termos políticos (em função do sentido social e abrangência), sociais (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente). (VALE, 1999, p. 34)

Enfim, em vista das discussões apresentadas, no âmbito deste trabalho, adotou-se o termo *gestão democrática*, como um horizonte teórico conceitual a ser defendido, entendendo-o como um processo de superação do autoritarismo, do individualismo e de desigualdades socioeconômicas, propiciador do trabalho coletivo-participativo, na construção de uma sociedade fundada na justiça social.

4 UM OLHAR PARA O CONTEXTO: A REDE FEDERAL E A GESTÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a Rede Federal e a Gestão nos Institutos Federais, organizada em duas seções. A primeira visa situar em um contexto histórico, levando em conta determinações e contradições, o surgimento do IFMT, através de uma discussão a respeito da história da Rede Federal. A segunda aborda a partir do modelo organizacional dos Institutos Federais a gestão no IFMT, em especial, no *Campus Rondonópolis*.

Entre os assuntos abordados neste capítulo, destaca-se os autores que tratam da educação profissional no Brasil (CAIRES; OLIVEIRA, 2010; MANFREDI, 2016; KUENZER, 2007; KUNZE, 2009); de práticas gestonárias na educação profissional (GALVÃO, 2016; ALVES, 2017; CORREIA, 2017; VALES et al, 2018); da cultura de gestão e de desempenho (BALL, 2005) e de políticas públicas educacionais (BALL, 2005, 2014, 2016; SILVA JUNIOR, 2013; MAINARDES; MARCONDES, 2009), além destes mencionados no texto, outros podem ser sugeridos, para maior aprofundamento do assunto, em relação a constituição da Rede Federal no Brasil (LIMA, 2018; POLICARPO, 2012) e, também, em Mato Grosso (KUNZE, 2005) e as concepções de gestão do IFMT (COSTA, 2014).

4.1 A Rede Federal: uma breve contextualização

Presente em todo o território nacional a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ou apenas Rede Federal, se refere a um conjunto de instituições de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que integram a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Instituída por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008²⁹, cuja gênese remonta mais de cem anos atrás, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909³⁰, sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha.

Direcionadas para o ensino profissional, primário e gratuito, às Escolas de Aprendizes Artífices, propunham “[...] ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) a uma determinada clientela.” (KUNZE, 2009, p. 14), com idade entre 10 e 13 anos, que se

²⁹ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

³⁰ Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito” [sic].

encontravam à margem da sociedade, os chamados “filhos dos desfavorecidos de fortuna”. Voltado às classes proletárias, o intuito do governo era afastá-los do vício e da criminalidade através do aprendizado de um ofício, ou seja, por meio do preparo para o trabalho.

A formação do trabalhador no Brasil, apesar de não dispor de um ensino profissionalizante sistematizado à época, tem suas raízes no Período Colonial, representada pelo aprendizado dos trabalhos manuais e práticos direcionados às camadas sociais marginalizadas, entre elas, índios e escravos (CAIRES; OLIVEIRA, 2010) e, mais tarde, as classes populares urbanas, que viriam a se transformar em trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2016).

[...] aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria. (KUNZE, 2009, p. 15)

Entretanto, a elite econômica social era reservado o acesso aos níveis mais elevados de formação educacional, em uma clara demonstração da *dualidade estrutural* presente em nossa sociedade brasileira, que atua em benefício dessa elite social e exclui do acesso ao conhecimento as camadas sociais marginalizadas.

Embora suas raízes possam ser encontradas nos primórdios da colonização, o ensino profissionalizante só recebeu incentivo anos mais tarde, no final do século XIX início do século XX, período no qual foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. A base da “[...] economia do país ainda era agrário-exportadora, surge o ensino técnico e as primeiras escolas federais voltadas ao ensino de ofícios e a aprendizagem agrícola, consolidando-se, logo depois, o ensino técnico-industrial.” (CORREIA, 2017, p. 21).

Durante a década de 1930, o cenário brasileiro passou por mudanças econômicas ante as transformações na economia mundial. O enfraquecimento das oligarquias cafeeiras e a necessidade de modernização deram espaço para ascensão da burguesia industrial e, com a base da economia exportadora mudando de rural-agrícola para urbano-comercial, o Brasil foi perdendo seu perfil agrário-exportador ascendendo ao modelo urbano-industrial e, por conseguinte, favorecendo a consolidação do sistema capitalista no país. Nesse período, era exigido das políticas educacionais a oferta de ensino profissional que atendesse as demandas do processo de industrialização e o crescimento da população urbana. Com isso as Escolas de

Aprendizes Artífices foram transformadas nos Liceus Industriais³¹ que, posteriormente, seriam denominadas de Escolas Industriais e Técnicas³².

A década de 1950 fora marcada por grandes investimentos e empréstimos internacionais e pela presença de grandes corporações multinacionais, desse modo, estabelecendo uma relação de dependência do país com o capital internacional. Sob forte influência da ideologia desenvolvimentista, que atrelava o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento industrial, e a teoria do capital humano, que difundia a ideia de que o trabalho humano produzido através de técnicas educacionais aumentava a produtividade econômica, elevar a escolaridade da população se tornou condição necessária para o desenvolvimento do país (CORREIA, 2017). Nesse contexto, o investimento fora direcionado para o ensino profissionalizante e as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, o que lhes conferiu personalidade jurídica própria e autonomia técnica, administrativa, financeira e pedagógica, passando a serem denominadas de Escolas Técnicas Federais³³.

Em 1964, através de um Golpe, instaurou-se no país o Regime Militar. Durante esse período, compreendido entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil manteve o processo de modernização e industrialização sob forte dependência e subordinação ao capital internacional. No cenário educacional não houveram grandes mudanças na legislação em relação a educação profissional, porém, prevaleceram os acordos com agências internacionais, que se por um lado beneficiaram as Escolas Técnicas Federais no sentido de assistência financeira, por outro, visavam através de assistência técnica e pedagógica influenciar a educação com base na ideologia capitalista presente nos países de hegemonia econômica.

Em relação à Rede Federal, cabe destacar que, segundo Alves (2017), o ensino ofertado nas Escolas Técnicas Federais era considerado de alto padrão à época, com isso os profissionais formados detinham grande valorização sendo recrutados por empresas do setor público ou privado. Por conseguinte, houve um aumento exponencial no número de matrículas e, com isso, milhares de profissionais “[...] foram colocados à disposição do mercado de trabalho, até este não mais absorvê-los devido ao processo de recessão que aconteceu na década de 1980.” (ALVES, 2017). Além disso, durante o período, três Escolas Técnicas Federais foram

³¹ Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.

³² Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

³³ Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências e Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprova o Regulamento do Ensino Industrial.

transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)³⁴, processo este que foi retomado anos mais tarde, quando se instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica³⁵, na década de 1990, integrando as Escolas Agrotécnicas Federais e gradativamente transformando as Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela redemocratização da política brasileira e por grandes mudanças na economia. Com a crise do capitalismo como modelo econômico e político, ideias neoliberais emergiram favorecendo a redefinição do papel do Estado como menos protecionista e regulador. Conforme Alves (2017), o sistema de Escolas Técnicas Federais foi alvo de duras críticas, principalmente de organizações multinacionais, em especial, o Banco Mundial (BM) elaborou em 1989 um relatório sobre o Ensino Médio no Brasil que, fundamentado em ideias neoliberais, de privatização e desestímulo à ampliação de escolas de formação profissional, trazia recomendações e determinações, entre elas, a redução dos custos com essa modalidade de ensino. Nesse sentido, observa-se que na mesma legislação que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica³⁶, foi definido que a expansão através da criação de novas unidades de ensino técnico por parte da União, ficaria restrita a formação de parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal e, também, com o setor produtivo ou organizações não governamentais, ficando estes responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Situação esta que se manteve até 2005 quando a lei então foi alterada, pelo então presidente Lula³⁷.

Cabe observar que, na década de 1990, no governo FHC, o Banco Mundial entre outras organismos internacionais, influenciaram as políticas de reformulação curricular para atender a demandas globais. Esse processo se dava através da concessão de recursos financeiros em apoio ao desenvolvimento dos países pobres, condicionada à elaboração de políticas e execução de reformas em defesa da lógica do Estado Mínimo (KUENZER, 2007), assim, o financiamento ficava condicionado à redução do Estado (BALL, et al., 2013). É importante observar também que, no cenário atual, encontra-se cada vez mais marcante a presença de discursos políticos acerca da educação pública, com viés economicista e mercadológico, de organismos e

³⁴ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

³⁵ Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

³⁶ Incluído através da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

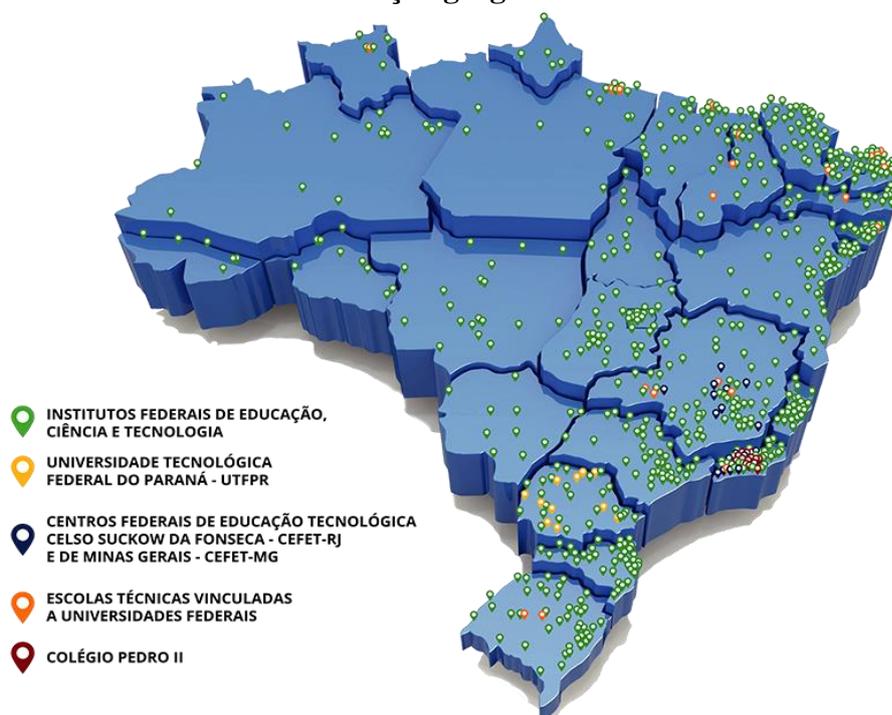
³⁷ Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

instituições estrangeiras, como também de atores, grupos e instituições locais, influenciando na trajetória das políticas públicas (BALL, 2014).

Por sua vez, os anos 2000, durante o governo Lula, foram marcados por um processo de reordenamento e expansão da educação profissional que teve como marco a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais. A Rede Federal inclui instituições que oferecem educação profissional e tecnológica nos diversos níveis e modalidades de ensino, abrangendo os Institutos Federais (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas vinculadas a Universidades Federais, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e uma Universidade Federal Tecnológica, no estado do Paraná.

Mais de uma década depois³⁸, a Rede Federal conta mais de 661 unidades, divididas entre os 38 Institutos Federais (IFs), 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

FIGURA 2 - Distribuição geográfica da Rede Federal



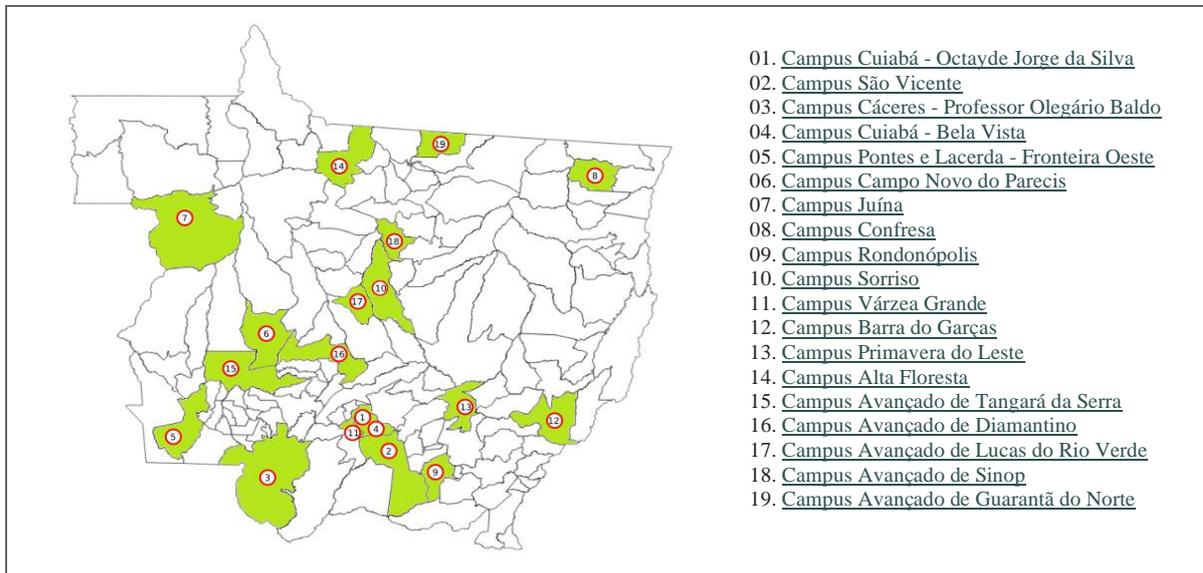
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Destaca-se que o quantitativo de unidades se deve a organização dessas instituições que são compostas por *campi* que funcionam como unidades descentralizadas de ensino, garantindo a presença da Rede Federal ao longo de todo o território nacional.

³⁸ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Em Mato Grosso, a Rede Federal marca presença através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), ou apenas Instituto Federal de Mato Grosso. Criado através da Lei nº 11892/2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET/MT), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET/Cuiabá) e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, pode ser considerado a principal instituição deste segmento no estado. Possui, em 2019, aproximadamente 25 mil alunos, distribuídos em seus mais de 100 cursos em diversos níveis e modalidades: Superior (licenciatura, bacharelado e tecnologias), Pós-graduação (especializações e mestrados), Nível Médio Técnico (integrados, concomitante, subsequente e Proeja³⁹), Educação a Distância (UAB⁴⁰ e Profuncionário⁴¹) e Formação Inicial e Continuada (FIC), além de outros vinculados à programas sociais do Governo Federal, como é o caso do PRONATEC e Mulheres Mil⁴². Além disso, sua presença abrange todas as 5 mesorregiões do estado e 19 das 22 microrregiões, atuando em 35 municípios através de seus 14 *campi*, 5 *campi* avançados, 6 centros de referência e 24 polos de educação a distância (EaD), resultando em uma abrangência de 126 municípios (ver Apêndice D).

FIGURA 3 - Distribuição geográfica do IFMT



Fonte: <http://ifmt.edu.br/>

³⁹ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é voltado ao público maior de 18 anos, que concluiu o ensino fundamental e deseja obter o certificado do ensino médio integrado a formação técnica.

⁴⁰ O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do governo federal que visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos de nível superior e pós-graduação por meio da educação à distância.

⁴¹ Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário).

⁴² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Programa Mulheres Mil são programas Sociais do Governo Federal voltados para formação profissional e elevação da escolaridade.

No contexto desta pesquisa, destaca-se na Mesorregião Sudeste, o Município de Rondonópolis, localizado na Microrregião que leva seu nome, em destaque no mapa abaixo, no qual se situa um dos *campi* do IFMT e *locus* dessa pesquisa, o IFMT *Campus* Rondonópolis.

FIGURA 4 - Mesorregiões do estado de Mato Grosso



Fonte: <https://br.depositphotos.com/149124405/stock-illustration-mato-grosso-administrative-and-political.html>

O IFMT/Rondonópolis se estabelece no município visando atender as demandas econômicas locais e da região sudeste do estado de Mato Grosso, tendo como eixos temáticos para sua atuação: Informação e Comunicação; Controle de Processos; Gestão e Negócios; e, Produção Alimentícia (IFMT, PDI, 2014a), eixos estes que se destacam dentro dos Arranjos Produtivos Locais (APL)⁴³ no município. Deste modo, atua em concordância com as finalidades e características estabelecidas em sua lei de criação⁴⁴, direciona para formação e qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” com ênfase

⁴³ O Arranjo Produtivo Local “é uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.” Fonte: <https://www.sebrae.com.br/>

⁴⁴ Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

no “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” em favor “da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”.

Convém retomar, de acordo Manfredi (2016), que durante o processo de constituição da Educação Profissional no Brasil, tanto as ações do Estado quanto da iniciativa privada pareciam ancorar-se em duas concepções distintas, porém complementares: a primeira de caráter assistencialista era destinada aos desafortunados e a segunda remete-se a formação para os trabalhos manuais. A autora pontua que, “ideológica e politicamente”, essas ações visavam conter movimentos contrários à ordem vigente, como “mecanismos disciplinadores dos setores populares” no sentido de “legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2016, p. 57). Contudo, conforme assumido em suas Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008, p. 23), com a criação da Rede Federal, uma mudança desponta em relação a este cenário, marcado pela “concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada”. Essa mudança se caracteriza como

[...] um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008, p. 20).

Porém, conforme apontado por Machado (2011), esse novo projeto seria resultante de uma tensão interna que se manifestava na Rede Federal. Colocando em evidência um conjunto de perspectivas e sentidos em disputa para influenciar a constituição dessa política:

“[...] dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (BRASIL, 2008, p. 23).

Em suma, apesar de tratar-se de uma breve contextualização, é possível inferir que a educação não está alheia às transformações sociais, pelo contrário, por muitas vezes é reflexo delas. Por sua vez, a educação profissional tem atuado ao longo da história sob diferentes

orientações que, de modo geral, se alinham às políticas econômicas. Dessa forma, as políticas em educação profissional assumem ao longo da história diferentes perspectivas tendo no fator econômico “o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2010, p. 14). Observa-se que “[...] a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve ‘[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal de elaboração de política oficial’.” (OZGA, 2000, p. 113 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

É possível inferir ainda que, a trajetória da política de educação profissional e tecnológica é marcada pela dicotomia entre educação para as camadas populares e a elite econômica social, pela influência dos fatores econômicos como determinantes para sua proposta pedagógica e a interferência de organismos multilaterais em sua formulação. A Rede Federal, enquanto política de educação profissional, congrega duas vertentes, por um lado os fatores relativos ao desenvolvimento e promoção de um ensino de excelência para formação profissional orientado pelos arranjos econômicos, conforme define a legislação, e por outro pelo seu projeto educativo emancipatório voltado para o bem social, conforme apontado em suas concepções e diretrizes. O IFMT e, por conseguinte, o *Campus Rondonópolis* se inserem no debate como parte integrante desta rede.

4.2 O modelo organizacional de gestão dos Institutos Federais

Com a promulgação da Lei nº 11892/2008, os antigos CEFETs transformaram-se em Institutos Federais e a Rede Federal foi instituída dando um novo perfil a estrutura vigente.

Os CEFETs, que eram instituições centenárias, possuíam identidades culturais consolidadas, com organizações hierarquizadas, características burocráticas e traços peculiares antes do processo de unificação, em que todos passam a ter os mesmos objetivos e missão, passa a ser uma instituição que precisa estruturar sua nova identidade. (ALVES, 2017, p. 62).

Os Institutos Federais surgem como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a oferta de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, com intuito de promover a verticalização entre a educação básica e a educação profissional e educação superior. Surgem como autarquias de regime especial e base educacional humanístico-técnico-científica (BRASIL, 2010), “convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de

idades-polo” (MACHADO, 2011, p. 355), “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” (BRASIL, 2008, n.p.).

Como instrumentos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2001), os institutos federais se definem como instituições de educação básica, profissional e superior, constituídas por um conjunto de *campus* localizados em mesorregiões, determinadas a promover a sustentabilidade ambiental, fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais, e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias, dentre outras finalidades. (MACHADO, 2011, p. 253).

Suas unidades estão distribuídas nas mesorregiões dos estados através de cidades-polo garantindo sua presença por todo o território nacional. Pode-se dizer que ancoram suas ações na tríade educação-território-desenvolvimento, posto que, conforme legislação que o instituiu, Lei nº 11892/08, atua na “oferta de educação com vistas na atuação profissional” com ênfase no “desenvolvimento local, regional e nacional” e em benefício da “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”, fundamentado “em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida.” (BRASIL, 2008, p. 17).

Conforme definido em suas Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008, p. 22), se estabelecem na qualidade de política pública, devendo ser considerados como “bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação.”, em vista disso, “assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.”, além disso, “respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública.”. Para tanto,

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, 2008, p. 10).

Desse modo, enfatiza-se que os Institutos Federais não devem ser compreendidos como meros espaços de oferta de formação profissional e tecnológica, em vista a preparação de indivíduos em atendimento às demandas do mercado de trabalho. É preciso reconhecê-los em seu sentido amplo, na qualidade de agentes fomentadores de uma educação comprometida com

o social, com a construção do conhecimento em articulação com a realidade, haja vista, que estes se fundamentam sob uma perspectiva que orienta para essa atuação. Dessa forma,

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma **rede social de educação profissional e tecnológica**. (BRASIL, 2008, p. 23, grifo do autor).

Seguindo essa perspectiva, o IFMT denota articulação com essas concepções e diretrizes quando estabelece como sua missão “Educar para vida e para o trabalho” (IFMT, 2014a, p. 16) direcionando para uma atuação fundada no reconhecimento da dimensão humana do processo educativo. Contudo, conforme Alves (2016), observa-se que o uso da terminologia “missão”, amplamente utilizado no setor privado, explicita a presença de ferramentas gerenciais em sua atuação.

Voltando-se para a gestão, a Lei nº 11892/08 estabelece que cada Instituto Federal será organizado em estrutura multicampi, através da distribuição das unidades em cidades-polos, “com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.”, alinhando-se com uma proposta de descentralização estrutural e administrativa. Estabelece ainda sua estrutura administrativa, composta por órgãos superiores, reitoria, pró-reitorias e *campi*, conforme pode ser observado a partir da estrutura administrativa do IFMT:

I. COLEGIADOS

- a) Conselho Superior;
- b) Colégio de Dirigentes;

II. REITORIA

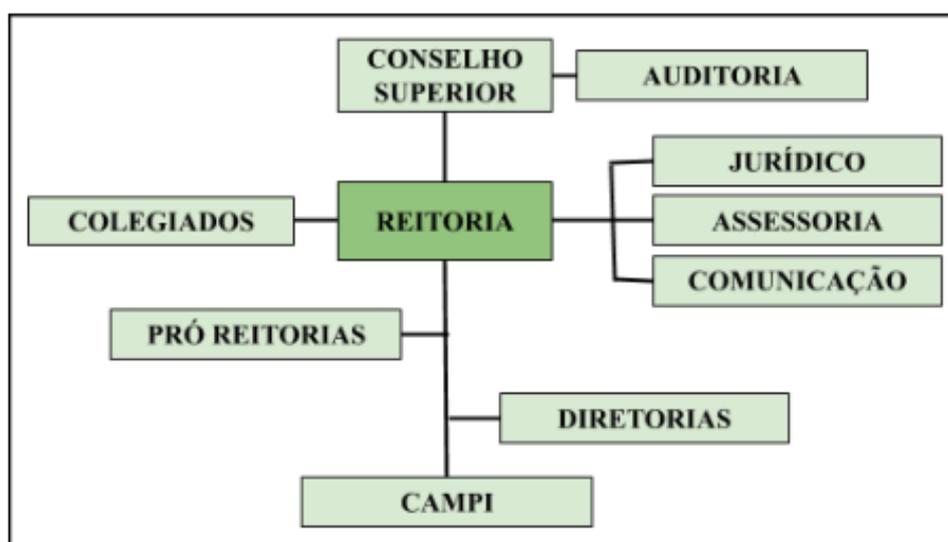
- a) Gabinete;
- b) Pró-Reitorias:
 - i) Pró-Reitoria de Ensino;
 - ii) Pró-Reitoria de Extensão;
 - iii) Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação;
 - iv) Pró-Reitoria de Administração; e
 - v) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
- c) Diretorias Sistêmicas;
- d) Auditoria Interna; e
- e) Ouvidoria.

III. CAMPI (IFMT, 2009, p. 6).

Conforme Alves (2016, p. 64), possuem estrutura departamentalizada, como uma nova proposta de gestão em substituição a anterior, constituída em gerências, com o objetivo de “estruturar uma cadeia de comando com a finalidade de realizar um agrupamento de pessoas para que elas possam executar os seus trabalhos de forma conjunta”, em outras palavras,

organizam-se as ações a partir de agrupamentos respeitando uma estrutura de relações hierárquicas. Além disso, são caracterizados por uma estruturação que é “própria de uma organização que é constituída por várias organizações, que se interligam em estruturas híbridas” (FERNANDES, 2009 *apud* ALVES, 2016, p. 65), apresentando entre a reitoria e os *campi* distintos perfis de gestão. De modo geral, se constituem em uma estrutura híbrida, na qual as redes se integram de forma sistêmica por meio de um núcleo central, no caso, a reitoria (ALVES, 2016). Para ilustrar como se organiza essa estruturação, abaixo segue quadro que apresenta o modelo de estrutura organizacional do IFMT, elaborado a partir de seu organograma.

FIGURA 5 - Estrutura organizacional do IFMT



Fonte: Adaptado do Organograma do IFMT, disponível em <http://ifmt.edu.br/>.

A reitoria destaca-se como “órgão executivo do Instituto Federal, cabendo-lhe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia.” (IFMT, 2009, p. 10). Dessa forma, atua na definição de políticas de supervisão e controle, na formulação de atos normativos e documentos institucionais, no nível tático e estratégico.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 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.

[...]

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a

manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

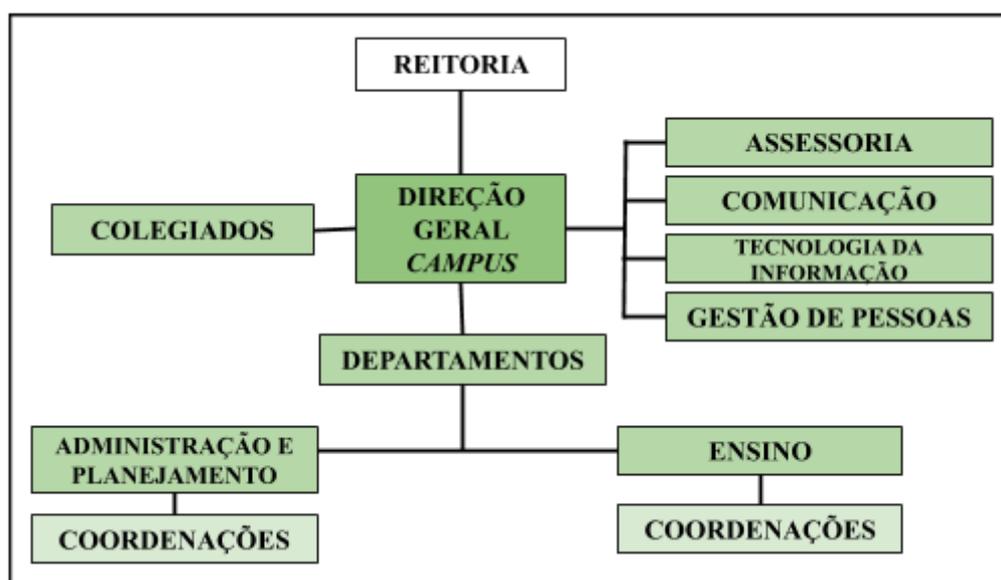
[...]

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. (BRASIL, 2008, n.p.)

Em relação aos *campi* destaca-se que estes possuem estrutura administrativa própria, departamentalizada, organizada de acordo com seu quantitativo de servidores e suas características e peculiaridades, sendo essa estrutura representada no quadro abaixo, através do modelo de estrutura organizacional do IFMT/Rondonópolis, elaborado a partir de seu organograma.

FIGURA 6 - Estrutura organizacional do IFMT/Rondonópolis



Fonte: Adaptado do Organograma do IFMT/Rondonópolis, disponível em <http://roo.ifmt.edu.br/>

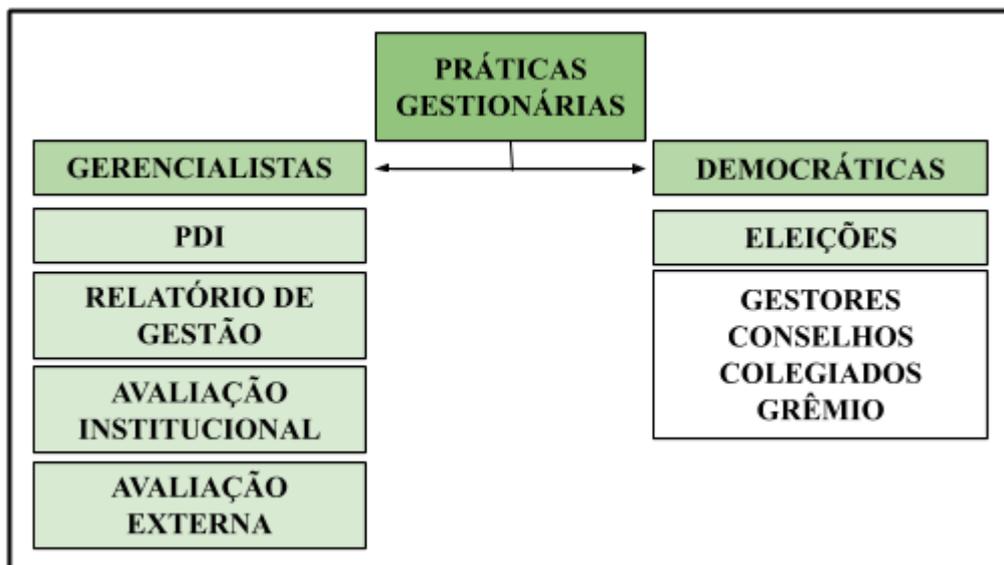
É possível observar no quadro acima uma similaridade com a estrutura apresentada no quadro anterior. A Direção Geral se apresenta como um núcleo central em relação ao *campus* da mesma maneira que a Reitoria em relação a instituição como um todo. Já os Departamentos de Administração e Planejamento e de Ensino se posicionam em relação a Direção-Geral do mesmo modo que as Pró-Reitorias em relação a Reitoria.

Em se tratando da atuação da política de gestão, um ponto fundamental a ser considerada é a gestão democrática, sendo esta um princípio constitucional, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206, Inciso VI) e defendido pela legislação educacional vigente, a

LDBEN nº 9394 de 1996 (Art. 3º. Inciso VIII). Entretanto, contrastando com este princípio constitucional, em relação aos Institutos Federais, a Lei nº 11892/08 não faz nenhuma menção a gestão democrática, aliás, ao termo democracia de modo geral, muito embora esse princípio possa ser observado em seu texto através da estrutura organizacional proposta, na medida em que estrutura sua administração a partir da eleição de seus dirigentes e na organização de órgãos colegiados representativos.

No âmbito do IFMT, como instrumento norteador do trabalho pedagógico e institucional, parte integrante do PDI, se apresenta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que traz “[...] em seu cerne os princípios e as diretrizes do processo educacional que se desenvolve no âmbito das Instituições Federais de Ensino.” (IFMT, 2014a, p. 41) assentado em dois pilares essenciais da Constituição Federal, apresentados nos artigos nº 206 e 214, sendo eles: a Gestão Democrática e o Planejamento. Neste sentido, no PPI encontra-se estabelecido a gestão democrático-participativa como Política de Gestão Institucional, contudo, considerando as práticas gestonárias adotadas no IFMT, outra perspectiva também se mostra presente. Sendo assim, elaborou-se no quadro abaixo uma síntese dessas práticas, presentes no âmbito do IFMT, organizadas em relação a duas perspectivas distintas, a gerencialista e a democrática.

FIGURA 7 - Práticas Gestonárias no IFMT



Fonte: Adaptado de ALVES (2016, p. 71)

O quadro apresenta práticas democráticas que se destacam na estrutura organizacional dos IFs, mencionadas no parágrafo anterior, e práticas gerencialistas com perfil regulamentador caracterizadas pela presença de indicadores de desempenho, metas, comparação, classificação e visibilidade. Ressalta-se que as práticas gerencialistas evidenciadas, se constituem como

representações de determinadas políticas, são textos políticos, disponíveis para serem vistos e julgados, na fabricação de um padrão de qualidade para que a atuação possa atingir os resultados esperados.

Em se tratando de documentos políticos, de acordo com o levantamento realizado no site institucional, às ações do IFMT são regidas por várias diretivas, destacadas no quadro abaixo como documentos oficiais e documentos do contexto. Os documentos oficiais, dentre outros, se referem a legislações, diretrizes e normativas. Os documentos do contexto são aqueles oriundos da instituição, no caso, criados no âmbito do IFMT.

QUADRO 12 - Documentos políticos oficiais e do contexto

DOCUMENTOS OFICIAIS	DOCUMENTOS DO CONTEXTO
Constituição Federal (88)	Estatuto
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96	Regimento Geral
Lei de criação dos Institutos Federais - Lei nº 11892/08	Resoluções do Conselho Superior (CONSUP)
Termo de Acordos de Metas e Compromissos (TAM) IFMT/MEC/SETEC	Atos da Reitoria
	Relatórios de Gestão
	PDI / PPI
	Organização Didática

Fonte: Adaptado pela autora de <http://ifmt.edu.br/>

Em relação aos documentos listados, em síntese:

1. Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM) IFMT/MEC/SETEC - documento que formaliza um acordo firmado no qual se estabelecem um conjunto de metas com prazo definido;
2. Estatuto do IFMT - conjunto de regras que regulamentam o IFMT;
3. Regimento Geral do IFMT - consiste em um conjunto de normas que disciplinam a organização e funcionamento no IFMT;
4. Resoluções do Conselho Superior - são normas destinadas a disciplinar assuntos de interesse interno ao IFMT;
5. Atos da Reitoria - manifestação do reitor de efeito jurídico imediato, de modo geral, no intuito declarar direitos ou impor obrigações ante a instituição e os seus servidores;

6. Relatório de Gestão - documento através do qual se realiza a Prestação Anual de Contas. Dispõe da execução financeira, dos indicadores de gestão da instituição e dados quantitativos referente ao exercício correspondente (número de alunos matriculados, cursos ofertados, benefícios concedidos através da assistência estudantil, servidores, acervo bibliográfico, bens adquiridos etc.);
7. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - corresponde ao planejamento estratégico da instituição, no qual se definem as políticas, metas e ações que serão conduzidas durante o período de cinco anos;
8. Projeto Pedagógico Institucional (PPI) - documento orientativo que integra o PDI no qual se estabelecem as políticas pedagógicas institucionais;
9. Organização Didática - documento que rege os procedimentos didático-pedagógicos, disciplinares e administrativos do IFMT;

No entanto, para fins desta pesquisa, será adotada apenas o Plano de Desenvolvimento Institucional, tendo como base o período de 2014-2018.

De acordo com Alves (2017, p. 121) “ O PDI foi considerado um documento basilar para a definição das características institucionais, dos seus objetivos e ações a serem desenvolvidas, tendo como norte as diretrizes estabelecidas na lei de criação dos institutos, [...]” entretanto, apesar da atuação dos IFs ser prioritariamente voltado a oferta de cursos técnicos de nível médio, devendo garantir a oferta de no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para este fim, conforme definido em lei, visto que também atuam na oferta de cursos de nível superior e o PDI é um documento obrigatório para as instituições que atuam com essa oferta, este foi adotado como um “instrumento orientador da gestão” no âmbito dos IFs. Deste modo, é importante tecer algumas considerações sobre o assunto.

Segundo Vales et al (2018), o PDI tem sua origem nas atribuições de avaliação e credenciamento de instituições de educação superior, de competência do MEC, definidas pela LDBEN n° 9394/96, sendo a avaliação requisito para autorização e reconhecimento de cursos, assim como para o credenciamento de instituições de ensino superior. Posteriormente, o Parecer CES/CNE n°. 1.070/1999⁴⁵ definiu o PDI como um dos documentos necessários para autorização de cursos simultânea ao credenciamento da instituição sendo ratificado pelo Decreto n° 3860/2001⁴⁶ que inseriu o PDI como “um documento com elementos necessários

⁴⁵ Parecer CES/CNE n°. 1.070, de 23 de novembro de 1999, que estabelece os critérios para autorização e reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior.

⁴⁶ Decreto n° 3860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

para a atividade das instituições e orientação das ações a serem validadas no momento da avaliação institucional” (VALES et al, 2018, p. 5).

Galvão (2017) acrescenta que em 2002, o MEC, publica por meio da plataforma digital Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS)⁴⁷ documento destinado a orientar as instituições quanto a elaboração do PDI. Desta forma, conforme “Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI” publicado na plataforma:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de **5 (cinco) anos**, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos **principais indicadores de desempenho**, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).

O PDI deve estar **intimamente articulado com a** prática e os resultados da **avaliação institucional**, realizada tanto como procedimento auto-avaliativo como externo. Quando se tratar de Instituição já credenciada e/ou em funcionamento (caso da UNIR), os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas. Se a IES tiver apresentado PDI quando do Credenciamento, o documento institucional deverá incluir, também, uma comparação entre os indicadores de desempenho constantes da proposta inicial e uma avaliação considerando-se a situação atual. (BRASIL, [2002?], n.p., grifos do autor).

É possível inferir que o PDI consiste em um documento político, elaborado no âmbito da instituição, portanto, um documento do contexto, no qual se organiza, entre outros pontos, o planejamento estratégico de uma instituição. Acrescenta-se também, ancorado em Ball (2005), que o PDI apresenta cunho gerencialista, dando ênfase na comparação de resultados a partir de indicadores como parâmetros de desempenho, em uma representação da qualidade e do valor da instituição.

Nesta perspectiva, o governo criou em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei nº. 10.861/2004⁴⁸, no intuito de “[...] trazer mais informações e análises relacionadas à Educação Superior [...]” (VALES et al, 2018, p. 5), estabelecendo o PDI como item obrigatório na avaliação institucional que, mais tarde, passa a

⁴⁷ Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (Sapiens) em desativação progressiva após 24/02/2010 substituído pelo sistema eletrônico e-MEC. Fonte:

<http://www2.mec.gov.br/sapiens/>

⁴⁸ Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

ser regido pelo Decreto nº 5773/2006⁴⁹. Cabe destacar que, de acordo com Galvão (2017), a necessidade de construção do PDI é mencionada pela primeira vez na legislação brasileira, na Lei nº 8958/1994⁵⁰, também conhecida como Lei das Fundações de Apoio, que o relaciona ao desenvolvimento institucional, conforme incluído pela Lei nº 12.349/2010⁵¹:

§ 1º Para os fins do que dispõe esta Lei, entendem-se por desenvolvimento institucional os programas, projetos, atividades e operações especiais, inclusive de natureza infraestrutural, material e laboratorial, que levem à melhoria mensurável das condições das IFES e demais ICTs, para cumprimento eficiente e eficaz de sua missão, conforme descrita no plano de desenvolvimento institucional, vedada, em qualquer caso, a contratação de objetos genéricos, desvinculados de projetos específicos. (Incluído pela Lei nº 12.349, de 2010)

§ 3º É vedado o enquadramento no conceito de desenvolvimento institucional, quando financiadas com recursos repassados pelas IFES e demais ICTs às fundações de apoio, de: (Incluído pela Lei nº 12.349, de 2010)

[...]

II - outras tarefas que não estejam objetivamente definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição apoiada. (Incluído pela Lei nº 12.349, de 2010) (BRASIL, 2010, n.p.).

Observa-se na citação acima a influência dos critérios de avaliação e orientação do desempenho administrativo, sendo eles, a administração eficiência e a administração eficaz que, respectivamente, focam em produzir mais e melhor com os recursos disponíveis e nos resultados e cumprimento de metas determinadas.

Isto posto, em relação a elaboração do documento do PDI, destaca-se que a instituição tem autonomia para exercitar sua criatividade desde que atendidos o período de execução de 5 anos e os 10 eixos temáticos (BRASIL, 2007, n.p.) definidos pelo Decreto nº 5773/2006 e alterados, posteriormente, pelo Decreto nº 9235/2017⁵², que revoga o anterior. Contudo, no contexto desta pesquisa, como o PDI do IFMT, com período de execução 2014-2018, foi elaborado na vigência do Decreto nº 5773/2006 este é tomado como base no que se refere a este estudo. Neste sentido, segue abaixo quadro com os 10 eixos temáticos, alvo de análise do MEC, que devem compor o PDI das instituições:

⁴⁹ Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

⁵⁰ Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

⁵¹ Lei nº 12.349, 15 de dezembro de 2010, que altera as Leis nos 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do art. 2º da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

⁵² Decreto nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que 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.

QUADRO 13 - Eixos temáticos do PDI

EIXOS TEMÁTICOS ESSENCIAIS DO PDI
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil institucional: breve histórico, missão, objetivos e metas; 2. Projeto pedagógico institucional: inserção regional; princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, organização didático – pedagógica, políticas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão e responsabilidade social da IES; 3. Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância): graduação, pós-graduação (lato sensu e stricto sensu, polos de EAD, <i>campi</i> e cursos fora da sede); 4. Perfil do corpo docente: composição, plano de carreira, critérios de seleção e contratação, procedimentos para substituição, cronograma e plano para expansão do corpo docente; 5. Organização administrativa da IES: estrutura organizacional, órgãos colegiados e de apoio às atividades acadêmicas; 6. Políticas de atendimento aos discentes: bolsas, estímulos à permanência, organização estudantil, acompanhamento dos egressos; 7. Infraestrutura: detalhar sala de aula, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, sala de docentes, coordenações, área de lazer e outros; 8. Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional: procedimentos de autoavaliação institucional em conformidade com a Lei do SINAES; 9. Aspectos financeiros e orçamentários: demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI; 10. Anexos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) solicitado para o primeiro ano de vigência do PDI.

Fonte: Adaptado de Vales et al (2018, p. 6)

No que concerne a estes eixos temáticos, Alves (2017) apresenta uma reflexão bastante pertinente. A autora destaca no item 1, Perfil Institucional, a adoção de requisitos gerenciais adotados em empresas privadas, sendo eles a missão da instituição e a definição de metas a serem alcançadas. Também chama atenção para a separação entre a organização pedagógica e a organização administrativa em itens distintos, respectivamente, itens 2 e 5, divergindo de um projeto político pensando de forma integrada, nas inter-relações entre esses pontos, para composição de uma proposta articulada e única. Por fim, ressalta que o detalhamento desses itens, se configura em um passo a passo a ser seguido pelas instituições na constituição de um modelo institucional desejado, de modo a evitar sair do proposto pelo MEC. Desse modo, “[...] há um direcionamento no tipo de educação que deveria acontecer no interior das instituições federais, em que todas têm que obedecer os requisitos mínimos, ressalvados suas peculiaridades, para conseguir o credenciamento.” (ALVES, 2017, p. 121).

A autora corrobora com as reflexões acerca dos mecanismos presentes na cultura de gestão e desempenho que adentram as instituições, como o gerencialismo e a performatividade, para criação de uma cultura de competitividade empresarial (BALL, 2005). A própria utilização do planejamento estratégico é por si só um exemplo da crescente ‘privatização do público’ (SILVA JUNIOR, 2013), conforme observado no texto do PDI do IFMT:

A dinâmica organizacional é uma temática bastante explorada nos últimos anos. Pesquisas e ensaios teóricos frequentemente abordam as mudanças no ambiente empresarial, nas instituições públicas e utilizam de tecnologias gerenciais para fazer frente a uma conjuntura cada vez menos estável. São comuns as tentativas de identificar modelos de gestão mais eficazes e mecanismos para promover o desenvolvimento organizacional.

[...]

Nesse sentido, movido pelo propósito de aprimorar seu modelo de gestão embasado com a preocupação de planejar, executar e acompanhar as ações através de monitoramento para que a comunidade consiga visualizar todas essas etapas com clareza, o IFMT iniciou, em 2013, um intenso projeto com o intuito de **preparar seus gestores para internalizar a cultura do Planejamento Estratégico de forma ampla, democrática e participativa**. (IFMT, 2014a, p. 116, grifo nosso).

Em seu capítulo referente à Gestão Institucional, o PDI define o Planejamento Estratégico como “[...] imprescindível em uma instituição com as características do IFMT [...], um conceito comum no âmbito da **administração**, que significa o ato de **pensar e fazer planos de uma maneira estratégica. Ele indica a direção certa e oferece uma visão de futuro.**” (IFMT, 2014a, p. 116, grifos do autor). Posicionamento explicitado logo no início do documento, em sua apresentação:

Todas as ações realizadas no âmbito do IFMT devem ser pautadas por um objetivo comum, a saber, a geração de conhecimentos socialmente referenciados. Nesse contexto, a autonomia do IFMT pode ser compreendida em suas dimensões social e política, balizando a sua capacidade em aplicar tais conhecimentos no atendimento à sociedade. As ações em prol do desenvolvimento local, regional e nacional é, dessa forma, o que justifica a existência do IFMT e anima as atividades de **planejamento estratégico, consubstanciadas neste PDI**. (IFMT, 2014a, p. 9, grifo nosso).

Nota-se, a partir destes trechos, na separação entre a organização pedagógica e a organização administrativa, que Alves (2017) chama atenção, uma contradição entre a concepção de gestão exposta no texto do PDI, visto que, conforme apontado anteriormente, o PDI 2014-2018 em seu capítulo II, dedicado ao PPI (IFMT, 2014a, p. 50), destaca que o IFMT verterá todos os seus esforços para consolidação da gestão democrática-participativa enquanto Política de Gestão da Instituição, por outro lado, os apontamentos acima apresentam em sua proposta de Gestão Institucional a gestão baseada no planejamento estratégico e, além disso, em sua proposta de Gestão Orçamentária e Financeira (IFMT, 2014a, p. 119), se destaca a “eficiência, eficácia e efetividade”, evidenciando o uso de critérios de avaliação e orientação do desempenho administrativo, conforme apontado por Sander (1995), no uso de tendências administrativas no contexto educacional. E apesar de aparecer em seu texto o projeto de internalização da cultura do Planejamento Estratégico como um processo “[...] de forma ampla, democrática e participativa.” (IFMT, 2014a, 116), este posicionamento só ratifica a presença do gerencialismo na instituição, uma vez que este visa difundir a cultura empresarial,

influenciando a conduta das pessoas para seu envolvimento e desenvolvimento de um senso de responsabilização ante à instituição (BALL, 2005).

Nesta perspectiva, conforme apontado no capítulo 3, enfatiza-se o perigo da transposição de procedimentos administrativos para a gestão educacional, através da aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública (PARO, 2016), além da impropriedade política do modelo, a sua inviabilidade operacional (SILVA, 2013), uma vez que os objetivos da educação não só diferem, como antagonizam com os da empresa capitalista (PARO, 2016). E, também, que o projeto pedagógico sendo uma síntese da realidade escolar, não apenas um projeto administrativo, mas um documento norteador da organização e funcionamento da escola, no qual se expressam tanto as questões materiais quanto às concepções pedagógicas, é uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura (SILVA JUNIOR, 2016) e, desta forma, este é sempre um projeto político, na medida em que realiza opções toma partido diante da realidade existente (VALE, 1999). Assim, no caso do IFMT, observa-se na contradição entre os posicionamentos político-pedagógicos e sua organização administrativa, que a não articulação entre esses pontos, demonstra divergências na composição de uma proposta única, em se tratando da construção de um projeto político pensado de forma integrada.

Ante os apontamentos ora apresentados, em relação ao modelo organizacional de gestão dos IFs, em linhas gerais, alinham-se a uma proposta de descentralização estrutural e administrativa, no qual se constituem em uma estrutura híbrida em que as redes se integram de forma sistêmica por meio de um núcleo central, apresentando entre estas estruturas administrativas distintas, organizadas a partir de agrupamentos hierárquicos através da departamentalização. Congregam práticas administrativas que por um lado adotam o princípio constitucional da gestão democrática, através da eleição de seus dirigentes e a organização de órgãos colegiados representativos, por outro, são norteados por mecanismos de gestão e desempenho, como o gerencialismo e a performatividade, com perfil regulamentador caracterizadas pela presença de indicadores de desempenho, metas, comparação, classificação e visibilidade, tomando como critério de avaliação e orientação do desempenho administrativo a eficiência e a eficácia.

Além disso, são permeados por diversas políticas ao mesmo tempo, que são atuadas e materializadas no interior da instituição através de práticas gestonárias e elaboração de textos políticos. São representações de políticas, interpretadas e traduzidas, em um processo permeado de “subjetividades atravessadas pelo discurso oficial” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 458), sendo essa perspectiva melhor abordada no próximo capítulo.

5 NAQUELE PRÉDIO BRANCO: INFLUÊNCIAS, TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES

No capítulo anterior, abordou-se o modelo gerencial dos IFs, as práticas gestonárias e os documentos políticos que norteiam estes processos. Evidenciou-se uma contradição entre os posicionamento político-pedagógicos e sua organização administrativa, numa crescente transposição dos procedimentos administrativos utilizados no setor privado para a gestão educacional, caracterizados pelo Planejamento Estratégico, o uso de indicadores de desempenho, metas, comparação e visibilidade e dos critérios de eficiência, eficácia e efetividade, destacando a presença da cultura do gerencialismo e da performativa na instituição educacional em contraste com o princípio constitucional da gestão democrática, visualizado na adoção das práticas de eleição de seus dirigentes e organização de órgãos colegiados representativos, uma vez que, em seu PDI, encontra-se estabelecido a gestão democrática-participativa como Política de Gestão Institucional.

Isto posto, este capítulo volta-se para a atuação dessa política, a política de gestão do IFMT, focado nas interpretações e traduções dos sujeitos da prática, ou seja, os servidores que atuam em sua execução no *Campus* Rondonópolis, tomando como base o documento do seu PDI. Deste modo, apresenta e discute os dados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com 6 servidores do IFMT/Rondonópolis em relação à política de gestão do IFMT tendo como base o documento do PDI 2014-2018.

Todos os entrevistados atuaram durante o período de vigência do PDI 2014-2018 em funções de gestão. Cabe mencionar que, em certa medida, direcionou-se a pesquisa para os Departamentos de Administração e Planejamento e de Ensino no intuito de evidenciar a atuação da política de gestão para além da figura central do diretor, desta forma, todos os participantes da pesquisa são oriundos destes departamentos.

5.1 Atuações em políticas públicas educacionais: Interpretações e Traduções da política de gestão do IFMT no *campus* Rondonópolis

A ênfase deste estudo se encontra no contexto da prática, na atuação dos sujeitos, mais especificamente, nas atuações da política de gestão do IFMT, tendo como *locus* o IFMT/Rondonópolis. Contudo, apesar do foco se encontrar nas arenas da prática, arena para a qual a política concerne e para a qual é direcionada (LOPES; MACEDO, 2011), conforme observado anteriormente, na abordagem do ciclo de políticas os contextos da influência, da

produção de texto e da prática não ocorrem separadamente, “[...] são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Assim, no contexto da prática, os sujeitos se apropriam da política sendo ela interpretada e traduzida, reelaborada de diferentes formas. São representações da política, atuadas nas instituições e nas salas de aula, podendo sofrer transformações e mudanças, em um processo permeado de “subjetividades atravessadas pelo discurso oficial” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 458), mas no qual, também, podem ser produzidos outros documentos e múltiplas influências estão presentes. Como representação da política, os textos políticos podem ser lidos diferentemente pelos sujeitos, de acordo com as necessidades do contexto, sendo assim, podem ser considerados textos de ação (LOPES; MACEDO, 2011) incidindo sobre as arenas da prática. Dessa forma, uma mesma política pode ter interpretações distintas, até mesmo, diferindo daqueles que a atuaram em sua elaboração inicial.

Nesta perspectiva, podemos pensar, em síntese, no movimento do discurso oficial, caracterizado pelo Decreto Lei nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. De abrangência nacional, institui, regulamenta e impõe a obrigatoriedade de elaboração do PDI às IES. Estas por sua vez, não o recebem passivamente, decodificam o discurso oficial fazendo suas próprias interpretações e formulam suas próprias estratégias de atuação para colocar essa política em ação, no caso, culminando na elaboração do documento do PDI. Por conseguinte, ações são pensadas, táticas para transformar as expectativas da interpretação em prática (AVELAR, 2016). O discurso então é recodificado, traduzido para uma outra linguagem. Criam-se outros documentos, organizam-se reuniões e formações para difundir e colocar em ação as interpretações da instituição. Entretanto, as arenas são espaços de embates e disputas, dessa forma, estes processos não ocorrem sem negociações ou conflitos, além disso, os sujeitos da prática, também estabelecem suas próprias relações de sentidos com a política, portanto, estes atores, estabelecem suas próprias interpretações e traduções ao colocar a política em cena. Assim, a leitura que aqui se faz inclui os discursos da política e a ação política, pois, como observado anteriormente, a política é sempre um processo de tornar-se (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Desse modo, na formulação do objetivo desta pesquisa considerou-se importante evidenciar as duas noções, visto que os participantes desta pesquisa são servidores de uma instituição pública, docentes e técnico administrativos em educação, que atuam/atuaram em cargos de gestão educacional em nível local e, também, em alguma medida, na formulação de

estratégias da política de gestão institucional, no caso, na elaboração do PDI 2014-2018. Portanto, evidencia-se nesta seção, a atuação da política a partir de seis servidores do IFMT/Rondonópolis, denominados nesta pesquisa como Rubim, Serissa, Murici, Azaleia, Linária e Frésia, englobando tanto a interpretação da política, representado pela elaboração de sua estratégia de ação, ou seja, o PDI, quanto a tradução, representada por diversas táticas para colocar as estratégias institucionais em prática, entre elas, o documento denominado resumo do PDI e os momentos de formações e reuniões realizados.

O processo de elaboração do PDI 2014-2018 teve duração de 12 meses e foi conduzido por uma Comissão Central composta por 38 pessoas, dispondo de “[...] representações de todos os campi e setores estratégicos do IFMT, houve a preocupação em solicitar representantes de todas as seções sindicais e associações de servidores, objetivando dessa forma a maior representatividade possível da comunidade do IFMT.” (IFMT, 2014, p. 9). Sobre esse processo, Rubim, membro da comissão central, relata:

Quem coordenou os trabalhos foi a Pró Reitoria de Desenvolvimento Institucional [PRODIN]. É ela que coordena esses trabalhos. Havia pessoas de todos os campi e, no meu caso, principalmente, era representante do sindicato, [haviam] representantes da reitoria e representantes das direções de *campi*. Eles foram os que participaram direta e indiretamente da confecção dos textos, nós dividimos em grupos, onde fomos construindo esses textos ao longo dos meses. (RUBIM, 2018).

Sendo assim, a Comissão Central foi dividida em grupos de discussões que, com exceção de três de seus membros, formaram Subcomissões Temáticas. Estas eram compostas, além destes, por outras pessoas designadas, formando um total de 15 subcomissões listadas no quadro abaixo. Contudo, cabe destacar que, no texto de sua apresentação (IFMT, 2014, p. 9) menciona-se que foram organizadas 14 subcomissões, divergindo do quantitativo apresentado no início do documento (IFMT, 2014, p. 5-6).

QUADRO 14 - Subcomissões temáticas para elaboração do PDI 2014-2018

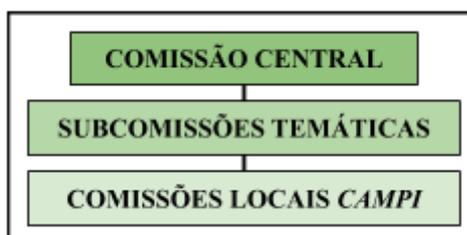
SUBCOMISSÕES	
Comissão	Quantidade de Membros
1. Perfil Institucional	6
2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	9
3. Planejamento e Oferta de cursos e vagas	6
4. Planos Diretores (Ampliação das Instalações Físicas e Infraestruturas)	9
5. Organização Didático-Pedagógica	7
6. Políticas de Gestão de Pessoas	8
7. Organização Administrativa e Capacidade e Sustentabilidade Financeira	3
8. Autoavaliação Institucional	4
9. Política de EaD	5
10. Política de Extensão	3
11. Política de Pesquisa e Inovação Tecnológica	4
12. Políticas de Acessibilidade, Diversidade e Inclusão Social	6
13. Tecnologia da Informação	3
14. Pós-Graduação	5
15. Políticas de Assistência Estudantil	4

Fonte: Adaptado de IFMT, 2015, p. 5-6.

Conforme relata Rubim, ao longo dos 12 meses de sua elaboração, foram organizadas reuniões periódicas em Cuiabá, nas quais eram realizadas discussões entre os grupos e, também, em plenária com a participação de todos.

As reuniões eram mensais, então por um ano eu fui todos os meses em Cuiabá para participar daquelas reuniões, onde nos dividimos em grupos e debatíamos em cima de cada um daqueles assuntos que estavam ali. Inclusive, logo após era levado para uma plenária, em uma reunião com todos. Onde era apresentado o trabalho que cada grupo havia desenvolvido, para ser lido publicamente e para outras sugestões e alterações que pudessem ser feitas. Então desse trabalho nós participamos ativamente. (RUBIM, 2018).

Além destas, conforme consta no documento, foram organizadas Comissões Locais nos *campi* e realizadas discussões envolvendo “[...] gestores, docentes, técnicos administrativos, estudantes e a comunidade externa [...]” (IFMT, 2014, p. 9), convidados a fazer um diagnóstico de suas unidades, visando o desenvolvimento de um processo amplamente participativo. Dessa forma, as discussões e elaboração do documento foram organizadas a partir 3 instâncias, apresentadas no quadro abaixo:

FIGURA 8 - Organização do IFMT para elaboração do PDI 2014-2018

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações do PDI.

Esta organização se assemelha ao perfil gestor da própria instituição, uma visão sistêmica e departamentalizada na condução do processo de elaboração do documento, permeado por práticas gerenciais e democráticas, sendo estas abordadas ao longo do texto.

Em relação às Comissões Locais, foram organizadas 12 comissões que, tal qual as demais, encontram-se listadas no início do documento, sendo elas apresentadas logo abaixo. No entanto, ressalta-se que neste estudo trataremos apenas das atuações da Comissão Local do *Campus Rondonópolis*.

QUADRO 15 - Comissões locais de elaboração do PDI 2014-2018

COMISSÕES LOCAIS DE ELABORAÇÃO DO PDI NOS <i>CAMPI</i>	
Comissão	Quantidade de Membros
1. <i>Campus</i> - Barra do Garças	9
2. <i>Campus</i> - Bela Vista	11
3. <i>Campus</i> - Cáceres	6
4. <i>Campus</i> - Campo Novo do Parecis	12
5. <i>Campus</i> - Confresa	7
6. <i>Campus</i> - Cuiabá - Octayde Jorge da Silva	24
7. <i>Campus</i> - Juína	6
8. <i>Campus</i> - Pontes e Lacerda	5
9. <i>Campus</i> - Rondonópolis	5
10. <i>Campus</i> - São Vicente	8
11. <i>Campus</i> - Sorriso	7
12. <i>Campus</i> - Primavera do Leste	8

Fonte: adaptado de IFMT, 2015, p. 7-8.

Nesse sentido, em relação ao trabalho da Comissão Local do IFMT/Rondonópolis, dos seis participantes dessa pesquisa dois eram membros desta comissão, sendo eles Murici e Serissa. Ambos relataram em suas entrevistas que no processo de elaboração do PDI 2014-2018 foram realizadas reuniões nas quais o documento e as propostas foram discutidos culminando na sistematização de um texto. Serissa também relata como o processo foi iniciado no *campus*.

[...] teve a primeira reunião geral, a direção chamou todo mundo pra reunião geral, depois disso teria uma outra reunião, nessa reunião geral vieram pessoas de Cuiaba, pessoas da reitoria de Cuiabá, e no final desse encontro eles disseram que teria uma outra reunião com grupos, um grupo de manhã e outro a tarde, mas a finalidade dos dois grupos eram as mesmas. [...] Tem uma comissão que é responsável por isso, uma comissão local e ela que orienta. Assim, nós fomos chamados, os técnicos e os docentes, para poder fazer parte. (SERISSA, 2018).

Sobre isto, Frésia, que participou das discussões em nível local, na qualidade de docente, complementa o relato fazendo um paralelo com as ações vivenciadas no PDI anterior, referente ao período de 2009-2014, retratando um processo semelhante ao vivido em 2014.

Eu não participei da comissão efetiva local, mas eu já estava no *campus* desde 2011. Em 2011 a gente viveu um final da antiga e essa eu consegui acompanhar o trabalho dos colegas. Eu sabia que tinha uma comissão local, essa comissão local tinha umas instâncias de trabalho e ela reportava os resultados para a comissão central. Essa comissão local promoveu encontros aqui no *campus* em que foram discutidos desde os cursos que seriam ofertados à questão da infraestrutura. (FRÉSIA, 2018).

Ressalta-se que no PDI 2009-2014 consta a previsão de oferta de vagas a partir de 2010, porém, o IFMT/Rondonópolis iniciou suas atividades acadêmicas em 2011, desta forma, dada a diferença temporal entre sua publicação e as discussões relatadas pela entrevistada, é possível inferir que houveram outras discussões posteriores a publicação dessa edição do PDI.

Ainda sobre as ações da Comissão Local, Serissa destaca que seguiam determinadas orientações, dentre elas, a formação de grupos de discussão, nos quais preenchiam um documento e que este foi utilizado como meio na busca de consensos. Além disto, Murici destaca o uso do e-mail institucional como ferramenta no fomento à participação dos servidores.

Tem orientação que já vem pronta acaba pra você seguir aquilo ali, a orientação já vem prontinha, a comissão segue essa orientação que era de formar grupos, eu não me lembro o nome do documento utilizado que já vem pronto para poder realizar o preenchimento das informações. [...] É o que tem as forças e as ameaças, oportunidades e outro não me lembro. Então ele tem que comparar um item com outro e te dar uma pontuação, se aquilo lá realmente acontecia mais, acontecia menos, acontecia mais ou menos, é meio nesse sentido assim. [...] se ele acontecia se ele era mais positivo se ele era mais negativo, então tem essa pontuação pra dizer isso. [...] Teve a busca pelo consenso sim, teve discordâncias dos pontos, mas sempre a comissão buscava chegar a um consenso de todos para que o documento fosse produzido de forma efetiva. [...] Tem que dar pontos, então quando a maioria chegava, por exemplo, a três ou a cinco, **quando a maioria chegava no consenso de três então aquele grupo que era contra, que era opositor, deixavam de lado**, então valia a pontuação da maioria. (SERISSA, 2018, grifo nosso).

O tempo todo existiu tentativas de buscar o consenso. Dentro das reuniões principalmente e, além disso, eram enviados e-mails para os servidores para que pudessem também opinar e assim tentou-se traçar um denominador comum. Então, era sempre dentro de reuniões e conversas pelo e-mail institucional. (MURICI, 2018, grifo nosso).

Na fala dos entrevistado, é possível observar que o processo de produção do texto político não se dá de forma passiva, é marcado por relações de poder que direcionam as ações dos sujeitos (BALL, 1994), em uma disputa pela legitimação de interesses, no qual prevalecem determinadas interpretações em detrimento de outras, além disso, existem questões institucionais que mediam a interpretação da política envolvendo essas disputas e relações de poder (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Também é possível observar, na fala de Serissa,

que se evidencia o uso de ferramentas gerenciais características do Planejamento Estratégico⁵³. Deste modo, Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças formam o anacrônico da matriz F.O.F.A.⁵⁴, derivada da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) utilizada nas empresas no intuito de torná-las mais eficientes e competitivas. A título de conhecimento segue no quadro a abaixo a representação gráfica dessa matriz:

QUADRO 16 - Representação gráfica da matriz F.O.F.A.

	FATORES INTERNOS (controláveis)	FATORES EXTERNOS (incontroláveis)
Fatores Positivos	F orças	O portunidades
Fatores Negativos	F raquezas	A meaças

Fonte: adaptado pela autora de <https://www.sebrae.com.br/>

Cabe destacar que o levantamento desses pontos faz parte de duas, de um total de sete, etapas do Planejamento Estratégico, sendo elas:

QUADRO 17 - Etapas do planejamento estratégico

AS 7 ETAPAS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO
1. Declaração de Visão e Missão
2. Ambiente Externo: Oportunidades e Ameaças
3. Ambiente Interno: Forças e Fraquezas
4. Situação atual
5. Metas e objetivos
6. Estratégia
7. Feedback e Controle

Fonte: adaptado pela autora de <https://www.sebrae.com.br/>.

⁵³ Informações disponíveis em diversos materiais orientativos do SEBRAE. Fonte: <https://www.sebrae.com.br/>

⁵⁴ Conforme disposto no site do SEBRAE: “A matriz F.O.F.A. é um instrumento de análise de negócio simples e valioso. Sua finalidade é detectar pontos fortes e fracos de uma empresa, com o objetivo de torná-la mais eficiente e competitiva, corrigindo assim suas deficiências.”. Fonte: <https://www.sebrae.com.br/>

Nesta perspectiva, é possível inferir que no processo de elaboração do texto, visto que o PDI é classificado como tal, foram utilizadas ferramentas gerenciais características do Planejamento Estratégico, o que retoma os apontamentos do capítulo anterior em relação a transposição dos procedimentos administrativos utilizados no setor privado para a gestão educacional.

Retomando a questão dos consensos, Rubim apresenta outros pontos a serem considerados:

Sem dúvida houve uma busca por consenso, diria que o consenso não houve, o que houve em muitas vezes, em muitos momentos é, como eu posso dizer, a vontade de uma maioria. Porque chega um momento que não há consenso, então se acaba votando e vai à vontade daquela maioria. O que também é, de certa forma, uma maneira de se chegar a um consenso, mas não é um consenso no sentido de que todos concordaram, sempre fica uma ressalva. Existiam muitos pontos de vista divergentes, eu percebo assim, muito no tocante a questão ideológica, a concepção mesmo de educação, de escola, o que tem que ser a escola, o que tem que ser um projeto de sociedade inclusive. Isso tudo esteve muito presente, percebíamos em muitas falas que havia uma diferença de visão de mundo das pessoas e na hora de construir o futuro da instituição de ensino, por exemplo, para os próximos 5 anos, isso entra em confronto mesmo. Tem alguns que vão ter, aliás, que tinham uma visão um pouco mais autoritária do que deve ser a educação, algo um pouco mais conservador, outros já com uma visão mais libertária, alguns que já beberam mais da fonte de Freire, por exemplo, mais freiriana, já outros não gostam da ideia de pensar assim. Então sem dúvida aconteceram divergências, mas ninguém perdeu a oportunidade de falar, ninguém que participou deste processo nas comissões teve sua voz tolhida, isso não podemos dizer não, quem quis opinar opinou, pode ter sido voto vencido, mas opinou. (RUBIM, 2018).

Conforme observado anteriormente, nas falas de Serissa e Murici, Rubim também evidencia que o processo de elaboração do documento não ocorreu de maneira passiva. Sendo a produção do texto uma arena de disputas, há o embate de múltiplas influências e interesses, intenções e negociações, além disso, conforme Ball e Bowe (1992) os textos políticos estão sujeitos a interpretações e contestações, não estando fechados, desse modo, são recontextualizados conforme o (des)interesse dos atores da prática. No entanto, sua fala também destaca que o processo não deixou de ser democrático, na medida em que havia espaço para manifestação da opinião pelos participantes que assim o quisessem. Contudo, Rubim tece algumas reflexões sobre as limitações desse processo, destacando o predomínio do consenso a partir do grupo hegemônico:

Paralelo a organização dessa comissão central, existiam comissões em cada *campi* trabalhando essas discussões também. Então, isso foi oportunizado. Agora é preciso fazer uma ressalva, apesar de que a metodologia foi até razoavelmente bem, contemplou todas as pessoas, todo mundo teve oportunidade de estar participando, acaba não atingindo todo mundo, porque as pessoas apesar de terem uma reunião para falar sobre isso, a nossa capacidade de conseguir interagir com essas atividades todas é muito limitada. Então por mais que tenha acontecido reuniões nos *campi* e todos acabarem participando de uma reunião ou outra ou de várias, acaba sendo muito

limitado por que você pega um fragmento da discussão, cada reunião tem um fragmento sendo discutido e ainda são divididos em grupos que pegam uma parte menor ainda para fazer uma discussão, isto está ocorrendo em todos os campo. Depois disto tudo vai se juntar e formar um mesmo documento, **muito coisa que foi discutida acaba não sendo contemplada no texto final**, o que vem a ser uma prática comum. Mas assim, foi uma forma, uma bela caminhada no sentido de encontrar uma metodologia para que todos participassem. Eu não condenaria o fato de que nem todo mundo participou diretamente ou efetivamente, mas é preciso fazer ressalva, de que **por mais que se tenha tentado o alcance das pessoas acaba sendo limitado**, pela nossa própria prática do dia a dia. (RUBIM, 2018, grifo nosso).

A política é recontextualizada pelos atores (BALL; BOWE, 1992) que, influenciados por documentos que nortearam a construção do PDI, suas crenças e interesses, demonstram diferentes graus de envolvimento durante o processo de produção do texto, conforme segue:

A minha participação foi só escrita mesmo, não comentei nada não, participei do grupo. Dentro do grupo eu participei da discussão, eu falei algo, mas na hora da apresentação eu não falei nada não. (SERISSA, 2018).

[Atuei] Na elaboração das tabelas de vagas e de evolução do número de alunos, na construção de algumas partes do texto, nas reuniões gerais em Cuiabá, nas reuniões no *Campus* e nas discussões de forma geral. (MURICI, 2018).

Não fiz parte [da Comissão Local], mas tive alguma explanação a respeito, porém não participei diretamente. (AZALEIA, 2018).

Da comissão não, mas tive participação enquanto servidora na construção do documento. Então, como foi logo quando assumi o concurso tenho vaga lembrança dos servidores que estavam conduzindo, mas eu lembro inclusive que eu estava bem perdida em relação do que se tratava, não fazia ideia do que era realmente o PDI. Eu lembro de fazerem grupos de discussões e esses grupos tinham um roteiro para ser discutido, mas lembro muito pouco a respeito. (LINÁRIA, 2018).

[...] naquele momento em 2014, foi quando nós assumimos a gestão e eu não conseguia participar de todas as atividades, mas assim, eu me recordo de como ela foi executada, não estava diretamente, mas a minha participação foi como docente sendo consultada em relação a avaliação dos cursos, em relação a avaliação da infraestrutura. Eu me lembro muito bem que foi feita uma reunião de convocação de todos os servidores, na qual foram feitos grupos de trabalho e o grupo de trabalho que eu fiquei naquele dia, foi o grupo de trabalho que justamente avaliava se abriria a licenciatura ou se abriria um outro curso, que naquela época estava sendo discutido. E foi bem importante isso, porque hoje a licenciatura é um curso nosso, que nasceu muito bem planejado, talvez o nosso curso modelo, que de fato nasceu com uma organização legal e eu me recordo que ele vem deste PDI 2014. Vem um pouco da maturidade dos profissionais que estavam, dos profissionais que estavam chegando e, claro, a gente tem um desafio hoje da evasão, que é um desafio de todos os cursos, mas convivendo na gestão durante a implantação desse curso eu consegui perceber o que era um curso de fato planejado de todas instâncias, pedagógicas, administrativas, do que um curso que tinha nascido sem essa visão da instituição. (FRÉSIA, 2018).

Ao longo dessas falas percebe-se que Rubim, membro da comissão central e subcomissão temática, mencionado anteriormente, e Murici, membro da comissão local, demonstraram ter participado ativamente do processo, atuando nas discussões, reuniões e na produção do texto da política institucional. Cabe observar que, Murici, quando perguntado se houve a participação ativa dos profissionais, destacou que “Nos dias das reuniões sim, fora isso

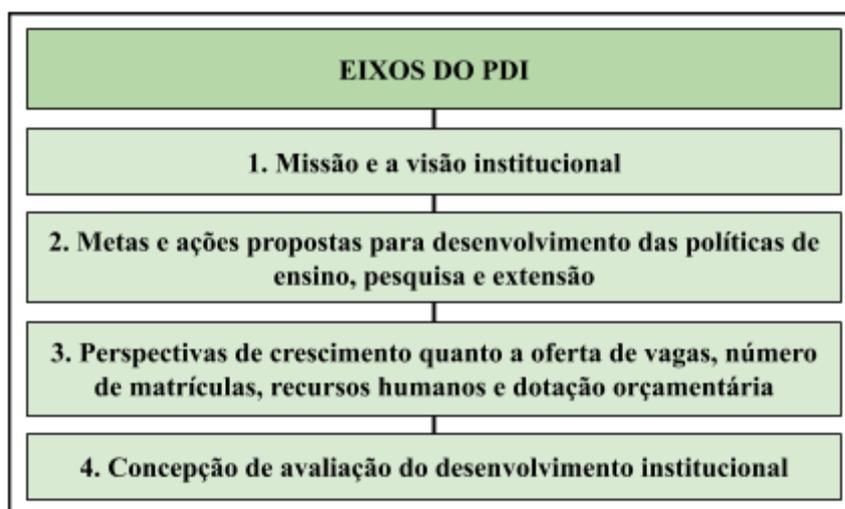
não.” (MURICI, 2018). Desse modo, refletem este apontamento as falas de Serissa, membro da comissão local, e Azaleia, Frésia e Linária, servidoras participantes das discussões locais, que indicam não ter participado diretamente da elaboração da política. Porém, isto não as exclui do processo, pois, em alguma medida, todas participaram das discussões, tanto que, em sua fala, Frésia enfatiza a importância desse processo, do qual ela fez parte, para o planejamento do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, que ela retrata como modelo, em contraposição a outros cursos que não apresentaram, em sua visão, o mesmo nível de planejamento.

Encerrado o processo de elaboração, o texto produzido entrou em vigor através da publicação da Resolução CONSUP/IFMT nº 027, de 30 de junho de 2014. Sendo visto pelos participantes, de modo geral, como um documento voltado a toda comunidade, seja ela externa ou interna ao IFMT, neste sentido, quando perguntado a quem se destinava a construção do documento Rubim comenta:

Boa pergunta, eu acho que a intenção era escrever um documento que fosse universal a toda comunidade, que fosse um aluno, um pai de aluno, um servidor, um gestor, docente ou técnico, enfim, que pudessem ler o texto e identificar o que a instituição pretendia para os 4 anos. Eu acho que ele teve o propósito de atingir a todos, o que é muito complicado, por que como conseguir um texto que fosse assim tão universal. Eu diria que houve a preocupação de se escrever um texto que fosse inteligível para qualquer membro da comunidade, agora até que ponto ele conseguiu esse sucesso eu não sei, mas acho que tentou-se. (RUBIM, 2018).

Sobre sua estrutura, conforme orientações do MEC, o PDI agrega informações em três níveis: Organização Institucional e Pedagógica, Corpo Docente e Instalações (BRASIL, [2002?], n.p.). No contexto do IFMT, conforme consta no documento (IFMT, 2014, p. 9), estas se organizam em eixos, sendo eles:

FIGURA 9 - Eixos do PDI 2014-2018



Fonte: Adaptado de IFMT (2014a, p. 10).

A partir deste quadro, é importante refletir que, considerando se tratar de uma instituição de ensino, o texto não apresenta um eixo voltado às concepções político-pedagógicas, o que pode apenas não ter sido descrito, visto que no texto menciona-se um quantitativo de 5 eixos, porém apenas 4 foram apresentados, o mesmo observado no texto do PDI anterior, PDI 2009-2014 (IFMT, 2009, p. 9). Contudo, mesmo que se considere que a informação apenas não foi incluída no texto, é visível na organização dos eixos que a ênfase se encontra na perspectiva administrativa em detrimento da organização pedagógica. Além disso, o documento estrutura suas 119 páginas, dedicando 7 dos seus 10 capítulos para tratar das políticas e metas dos diferentes segmentos da instituição, destacando a quinta etapa do Planejamento Estratégico, apresentada anteriormente.

QUADRO 16 - Estrutura do PDI 2014-2018

ESTRUTURA DO PDI
1. Perfil Institucional
2. Projeto Pedagógico Institucional
3. Políticas e Metas Relacionadas ao Ensino
4. Diretrizes e metas gerais
5. Políticas e metas em direitos humanos
6. Políticas e metas de pesquisa e pós-graduação
7. Políticas e metas de extensão
8. Políticas e metas de gestão institucional
9. Políticas e metas de tecnologia da informação e comunicação
10. Políticas e metas de autoavaliação institucional
11. Apêndice 1: previsão e ampliação física para o IFMT
12. Apêndice 2: projeção de oferta de vagas e matrículas
13. Anexo 1 - Organização Didática

Fonte: Adaptado de IFMT (2014a, p. 11-14)

Isto posto, em relação ao conhecimento dos entrevistados quanto a essa política, foi perguntado se estes já haviam lido o PDI 2014-2018, se estavam cientes de seu conteúdo e sua estrutura. Entre as respostas destaca-se que Rubim e Murici relataram ter lido e ter conhecimento de todo o documento. Já entre as demais entrevistadas verifica-se noções distintas, sendo estas apresentadas logo abaixo:

Não, nunca li, mas sei que todo ele trata de **um planejamento que guia toda a política de gestão** visando a melhoria da educação da instituição em questão. (SERISSA, 2018, grifo nosso).

Nós tivemos uma reunião juntamente com a PROAD [Pró-Reitoria de Administração] eles fizeram **algumas explicações a esse respeito**. No ano passado [2017], eles

tiveram aqui e fizeram uma explanação com relação, inclusive a questão de **como se planejar em relação à depois ter orçamento**, questões assim, mas não diretamente com o planejamento do plano de desenvolvimento, mas sim, tivemos uma informação a esse respeito sim. (AZALEIA, 2018, grifo nosso).

Cem por cento do documento eu não li, eu tenho **conhecimento sim da sua estrutura**. Eu me lembro que depois desse PDI foram feitos alguns **materiais institucionais**, em que a defesa era, justamente, colocar **tantos as metas quanto os prazos** de uma forma mais didática, para que nós pudéssemos ir acompanhando ele. Então esse é um documento que agora você me perguntando me vem à memória, mas o documento central, por exemplo, ele saiu desse *campus* e foi para a comissão central. Não, eu não li ele cem por cento. (FRÉSIA, 2018, grifo nosso).

Não li na íntegra não, confesso, mas eu precisava fazer o uso dele porque como eu trabalhava [na coordenação], **nós tínhamos as metas pra cumprir e as metas eram as metas do PDI**, então, tem um material, um resumo do PDI e esse resumo ele está por segmento ensino, pesquisa, extensão, administrativo, então eu ficava muito atenta as metas mais específicas [do setor que coordenava]. (LINÁRIA, 2018, grifo nosso).

A fala das participantes demonstra que conhecem determinados aspectos, mas não em sua totalidade, tendo sido utilizado mais diretamente por Frésia e Linária quando atuavam na gestão, a partir de um documento derivado do PDI, denominado “Síntese do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2-2018/2”.

FIGURA 10 - Livro: Síntese do PDI 2014/2 - 2018/2



Fonte: capa do livro, foto da autora, 2018.

Consiste, como o nome diz, em uma síntese do PDI 2014-2018, focado em apresentar as metas por segmento no intuito de orientar as ações dos gestores, para garantir a redução de falhas em sua execução. Se organiza em capítulos os quais dispõem de uma breve introdução, sendo seguidos pelas tabelas de metas por setores/áreas do PDI 2014-2018.

QUADRO 17 - Estrutura do livro Síntese do PDI 2014/2 - 2018/2

SUMÁRIO DO LIVRO SÍNTESE DO PDI 2014/2 - 2018/2	
Apresentação	
Metodologia	
- Missão	
- Visão	
- Valores	
1.	Conhecendo o IFMT
- Finalidades e Características	
- Expansão	
2.	Políticas e metas relacionadas ao ensino
- Metas para o Ensino	
- Metas para os Direitos Humanos	
- Metas para a Assistência Estudantil	
- Metas para a Educação a Distância	
3.	Políticas e metas para a pesquisa e pós-graduação
- Metas para a Pesquisa e Inovação	
- Metas para a Pós-Graduação	
4.	Políticas e metas para a extensão
- Metas para a Extensão	
5.	Políticas e metas para a gestão institucional
- Metas para a Gestão Institucional	
- Metas para a Gestão de Pessoas	
6.	Políticas e metas para a tecnologia da informação e comunicação
- Metas para Informatizar Processos Iniciais na Área Acadêmica	
- Metas para Informatizar Processo Iniciais na Área Administrativa	
- Metas para Melhoria da Comunicação Institucional Através do Novo Portal	
- Metas para Disponibilizar Sistema Analítico de Inteligência para Redução da Evasão Escolar	
- Metas para Evoluir a Abordagem da TI do IFMT para Computação em Nuvem	
7.	Políticas e metas de autoavaliação institucional
- Metas de Autoavaliação Institucional	
8.	Do Planejamento a execução

Fonte: Adaptado de IFMT (2015, p. 5-6).

FIGURA 11 - Metas relacionadas ao ensino - PDI 2014-2018

2 POLÍTICAS E METAS RELACIONADAS AO ENSINO					
2.1 Metas para o Ensino					
<p>A atuação do IFMT no que se refere ao ensino contempla a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde cursos de qualificação, formação inicial e continuada de trabalhadores, ensino técnico integrado ao ensino médio, ensino técnico subsequente, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, licenciaturas, cursos de especialização <i>lato</i> e <i>stricto</i> sensu, cursos presenciais, semipresenciais, educação à distância e Proeja. A oferta desses cursos se fundamenta na observação às necessidades e demandas regionais, articulação com a pesquisa e extensão, bem como a sintonia com os setores da economia local e regional.</p> <p>Este documento evidencia as políticas que asseguram a sedimentação e verticalização do ensino e suas correlações à realidade, objetivos e finalidades do Instituto. Abaixo são apresentadas as principais metas para o ensino, abrindo um espaço para o diálogo, articulação e ações para os vários níveis e modalidades da educação básica à superior, mantendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p>					
META 01: Primar pelo ensino de qualidade garantindo recursos humanos, estruturais e orçamentários para que o processo educativo seja exitoso.					
Indicador: Provimento de recursos para atender às necessidades do ensino					
Responsável: PROEN/ PROAD/ PRODIN/ Campi do IFMT					
Ano 2014/2	2015	2016	2017	2018	2019/1
-	X	X	X	X	X

Fonte: IFMT, 2015, p. 21.

Direcionado para as ações dos gestores, visualiza a execução como uma parte desafiadora do planejamento e, portanto, através de um discurso que defende o monitoramento, acompanhamento e aferição de resultados, defende a necessidade de uma metodologia para minimizar as falhas na execução:

Planejar neste caso exige um olhar minucioso das necessidades e anseios da comunidade. De acordo com pesquisadores no assunto, após essa etapa o passo mais desafiador é a Execução. **Como monitorar e acompanhar a execução das metas considerando a extensão do Instituto e principalmente a identificação de uma ferramenta que proporcione medir os resultados alcançados?**

Pensando nesta necessidade, acrescentamos a este documento uma metodologia para diminuir de maneira considerável as falhas da Execução. (IFMT, 2015, p. 67, grifo nosso).

Em continuidade a este trecho, no documento são apresentados alguns pontos que podem ser considerados como outras táticas da instituição voltadas ao atendimento das estratégias propostas no PDI:

Quatro pontos são relevantes para uma execução bem-sucedida no IFMT:

1. Os Servidores necessitam **conhecer todas as metas** de maneira clara e **saber o que fazer** (ação) para contribuir com a execução;
2. Manter um **painel de gestão à vista para auxiliar na visualização e andamento das mesmas**;
3. Fazer **reuniões de acompanhamento com as equipes nos Departamentos** para identificar possíveis falhas e manter o rumo certo;
4. Realizar três **reuniões anuais específicas com Gestores** de todos os Campi e da Reitoria para acompanhar o andamento da execução e manter o alinhamento e foco.

A metodologia a seguir será repassada aos Gestores do IFMT que por sua vez desenvolverão com suas equipes para garantirmos um PDI com execução igualmente participativa. (IFMT, 2015, p. 67, grifo nosso).

Além destas orientações, em relação à metodologia, ao final do documento se apresentam algumas tabelas que podem ser preenchidas e/ou servir como modelo para construção de outras pelos gestores para orientarem suas ações. As tabelas estão organizadas em dois modelos,

FIGURA 12 - Modelo de quadro para acompanhamento de metas anuais do PDI

Metas	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Nov.	Dez.

Fonte: IFMT, 2015, p. 71.

Neste sentido, o documento é produto do contexto da produção de texto, influenciado pelos embates nas comissões e que surge em um contexto de prática, uma vez que os sujeitos estavam imersos em discussões e se referenciando em outros documentos. Caracteriza-se como uma representação da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992), uma tradução em uma outra linguagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), conforme Frésia, “uma forma mais didática, para que nós pudéssemos ir acompanhando ele.”. Uma tática voltada a orientar as ações no intuito de garantir a execução das estratégias da instituição (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Sem perder de vista esses apontamentos, julga-se pertinente considerar como a política foi recebida no *campus*. Desse modo, foi perguntado aos entrevistados, quanto a sua execução, se houve resistências individuais e/ou coletivas e, também, se houve espaço para o debate, para expressar dificuldades, opiniões e/ou insatisfações, resultando em posicionamentos distintos entre os entrevistados. Dentre eles, em relação a presença de resistências, Murici considera que não é possível afirmar isso com certeza, ressaltando que seria necessário um estudo para fazer esse tipo de afirmação, porém, reconhece que é possível “perceber que determinadas coisas que são implementadas algumas pessoas questionam outras já defendem e o denominador comum não é estabelecido.” (MURICI, 2018). Já Rubim, afirma que sempre há resistências,

[...] porque, como eu disse, no processo de elaboração, você tem a ocorrência de pensamentos diferentes e como nem todo mundo sai contemplado, quando você tem o documento final algumas pessoas não se sentem bem representadas por ele, então quando você vai levar para a prática, vai ter aquela resistência, de dizer “Ah, não acredito nisso, não coloco fé nisso”, e tudo mais, mesmo que essa resistência seja velada, por que ela pode até não ser anunciada publicamente, mais nas ações cotidianas acaba percebendo algum tipo de resistência. (RUBIM, 2018).

Por outro lado, Serissa e Frésia não visualizam uma resistência. Serissa por considerar que “[...] quase ninguém, devido a não leitura do documento, sabe exatamente o que está escrito ali.” e que “[...] insatisfação e opiniões sempre há. Mas não se sabe se essas insatisfações ou opiniões estejam diretamente relacionadas ao PDI.”. Já Frésia aponta que o problema se deve as metas terem sido estabelecidas sem dados concretos da realidade do *campus* e, também, o despreparo dos servidores à época para lidar com a construção deste planejamento.

Eu não vejo que ela teve resistências, eu acho que o maior desafio que a gente tem, inclusive, no atual PDI que está encerrando, eu comentei na resposta anterior. Elas não eram metas baseadas em dados que a gente tinha de funcionamento da instituição. Era baseada nas experiências dos trabalhadores, que eles vinham de outros lugares ou que eles tinham vivido e que gostariam que tivesse aqui. Então como essas eram metas que não necessariamente estavam dentro da nossa realidade, você tinha lá, eu vou responder sobre o que eu vivi mais diretamente, [...] Eu tinha lá desenhos de infraestrutura que eram desenhos que não eram exequíveis, tanto que tinham outras situações que precisavam ser realizadas que, em minha experiência, eu fiquei anos

para conseguir que um daqueles itens lá pudesse ser resolvível e vários outros deixaram de ser atingidos. Então eu não vejo uma resistência institucional não, não acho que existe isso. Muito pelo contrário, eu vejo as pessoas pedindo por um alinhamento nesse sentido. Mas vejo que nós, no passado, não tínhamos nem preparo para ser conduzidos para esse planejamento, então colocamos o que nós achávamos ou que nós sonhávamos. [...] Não vejo resistência, vejo dificuldades de execução, porque não eram coisas muito fáceis de fazer. Eram projetos de médio a longo prazo, eu vejo de muito longo prazo, que estavam para cinco anos. Talvez seria isso. E esse discernimento vem também da nossa imaturidade do planejamento. Então, é isso que eu vejo sabe do que eu vivi aqui. (FRÉSIA, 2018).

Azaleia por sua vez, visualiza o não conhecimento, a falta de clareza das pessoas em relação ao PDI e, até uma falta de discussão sobre o assunto, como uma dificuldade em sua execução.

De alguma forma, muito provavelmente, era alguma coisa, digamos, imposta, que se devia ter obrigatoriamente, mas não se faziam esclarecimento do que aquilo tratava, não se discutia nos grupos. Eu creio que havia falta de envolvimento dos vários setores da instituição. [...] Na construção também, porque ficou mais limitado à própria comissão. Talvez na ocasião pela elaboração, pela limitação de pessoal na participação e por algumas outras características. Nesse sentido, eu acredito que a dificuldade maior foi realmente colocar para esse público e para esses servidores inclusive do que se tratava e de que forma. Embora a boa vontade das pessoas com relação ao trabalho, havia também essa dificuldade no entendimento e em um certo sentido, pode se dizer, que faltou a reitoria vir e fazer esses esclarecimentos mais de perto. Não que ela não viesse, porém, colocar de forma mais clara para as pessoas, porque certos números são mais restritos a certos setores então as pessoas não têm esse conhecimento. Acho que [a dificuldade] era mais, pelo menos da forma que eu vejo, da interpretação depois. Nesse sentido, era assim, só aquele determinado grupo executava isso o restante não estava envolvido, então, acho que essa foi a maior dificuldade. (AZALEIA, 2018).

Além disso, complementa, que há uma dificuldade em executar metas, como ela menciona, que não são exequíveis e ressalta a importância do debate, do redirecionamento das ações quando necessário, das diferenças entre as pessoas como vantagens que agregam conhecimento, mas que necessitam de um gestor que consiga direcionar as ações.

Eu creio que assim, primeiro, a dificuldade já está na elaboração. “Opa, eu elaborei de uma forma com metas que eu não consigo cumprir” e, depois, no momento que eu vou executar, como é que eu vou cumprir alguma coisa que não é exequível... Na prática! Que eu não tenho recurso ou que, vamos dizer assim, não é operacionalizado diante do que eu disponho aqui de pessoal, de material ou de orçamento. Embora houvesse orçamento, mas orçamento não faz tudo, orçamento mal aplicado não resulta em boas coisas também. O plano de desenvolvimento é para o desenvolvimento da atividade envolvendo toda comunidade, colocando as pessoas a favor desse desenvolvimento. Então quando entrava de um lado ou de outro ou se pensa coisas, como eu disse, inexecutáveis você acaba chegando em um ponto e pensa: “Onde eu estou?” Num beco sem saída e você tem que desistir de situações. [...] Se você olha, por exemplo, eu tinha como meta lá no plano de desenvolvimento que eu iria ampliar ou que eu iria melhorar e vimos que a prática já mostrou que precisamos repensar que, até não é só uma questão de repensar, mas dentro da execução, começar a redirecionar aquilo que se pensou de uma forma mais adequada. “Opa, isso não é exequível”. Vamos sentar, conversar, redirecionar, ver o que é possível consertar e vamos trabalhar adiante. Acho que o objetivo da instituição é estar aberto e disponível para o servidor congregar para as coisas andarem. [...] Eu acho que justamente o debate

que faz a diferença. O debate, a conversação, o explicar para a comunidade que faz essa contribuição ficar mais rica. [...] Às vezes, a nossa grande vantagem, é que quando se congrega pessoas de tantas áreas, tão divergentes, você tem uma riqueza de informações. Gente que teve experiências fantásticas. Isso agrega muito, é uma riqueza de conhecimento. É esse proveito que se tem que tomar no meu entendimento. Nós temos uma riqueza de pessoas e de conhecimento imensa e isto só melhora, só vai amearhar coisas boas. Mas acredito que tem que ter “a cola”, que é quem gere isso e que sabe direcionar essas coisas, para que se atinja um objetivo que é comum, nem sempre de acordo de todo mundo, mas que é comum e vai para uma direção em que as coisas fluem, que andem e que a administração funcione. (AZALEIA, 2018)

Quando Azaleia visualiza o desconhecimento do documento como uma dificuldade, cabe trazer a fala de Murici, referente a inadequação das metas a realidade institucional.

É uma coisa que não dá para saber, porque na avaliação da CPA muitas pessoas avaliaram não conhecer, então, as pessoas que não conhecem elas não têm informação, já as pessoas que o conhecem elas sabem opinar e elas criticam muito que muitas ações foram programadas e elas não foram executadas. No caso a implementação depende muito dos recursos financeiros, depende dos servidores para poder elaborar e executar os projetos. E existe uma crítica em cima desse PDI atual porque ele foi planejado e, segundo os gestores da época, foram orientados a pedir tudo que eles imaginassem que fosse possível pedir, então foi um PDI elaborado para uma situação onde nós teríamos dinheiro para executar tudo que estava planejado nele e na verdade isso não aconteceu. (MURICI, 2018).

Esse é um ponto importante, na fala de Frésia, “Eu brinco que não são metas, são sonhos, que é diferente do ponto de vista da administração.”, e de Azaleia, que também considera que as metas foram colocadas de forma “sonhadora” e chama atenção para a necessidade da comunidade discutir amplamente as questões e questionar se as propostas são realmente exequíveis.

De alguma forma eu acho que as metas também foram colocadas de uma forma assim muito, eu usaria o termo, sonhadora. Não refletia de fato ou, pelo menos, talvez tenha faltado justamente essa discussão com a comunidade e, vamos dizer assim, mais ampla, não só de um momento, de alguma coisa. Uma discussão com a comunidade, um momento de se dizer “Isso aqui e praticável? É exequível? No momento que a gente tem isso aqui como meta, será que vamos dar conta?” nesse sentido. (AZALEIA, 2018).

Azaleia explica que, em relação a questão orçamentária do *campus*, antes havia uma liberação de recursos muito maior, porém, foram feitos cortes no orçamento, dessa forma, comenta que “tem que fazer, como dizia o próprio governo, ‘mais com menos’ [...] você tem que fazer o melhor com aquele recurso que você tem. Assim, acredito que a maior dificuldade é justamente para quem tinha, vamos dizer assim, uma mesa farta saber lidar com uma dieta balanceada.” (AZALEIA, 2018). Nesse cenário, Rubim aponta para a falta de recursos como um dos grandes problemas, incidindo sobre “as estruturas físicas mesmo, de equipamento, de instalações, de espaço físico, sala de aula, instalação elétrica, parte de internet, parte de hidráulica” que dificultaram e/ou inviabilizaram a implementação dos cursos previstos no PDI.

Além disso, chama atenção para a resistência de alguns docentes em trabalhar com determinados públicos, dando preferência, por exemplo, pelo público do ensino médio ou pelo do superior, trazendo para o debate o perfil diversificado de atuação dos docentes nos IFs.

É uma grande diversidade, porque o docente do Instituto Federal tem que ser muito diversificado, você pode trabalhar desde com um aluno de 14 anos, na pré-adolescência ainda, entrando na adolescência e você pode trabalhar com aluno do PROEJA, um aluno bem mais velho que você, de vivência, de idade e tudo mais, porém, com pouca formação escolar. Você pode trabalhar também na graduação. Isso é o mesmo professor, com o mesmo salário, com as mesmas dificuldades dos demais. Então com esse leque todo acaba esbarrando em alguns momentos de empecilho. (RUBIM, 2018).

Em continuidade, na fala de Linária outras questões estão postas em relação às dificuldades encontradas na prática:

Olha, essa pergunta é provocativa porque até então nunca tinha me atentado a isso, mas, eu penso que a principal dificuldade, no meu caso, eu me sentia como se eu estivesse entre dois poderes, entre a Reitoria que era quem estava cobrando a política, as metas, a execução dessa política e entre o *campus*, entre a gestão do *campus*, isso eu falo quando estava na coordenação. [...] Então naquele momento quando era cobrado pela Reitoria não necessariamente o *campus* estava a par dessas metas. Às vezes não tinha nem conhecimento. [...] Então a grande dificuldade era em implementar as regras que muitas vezes eram desconhecidas pelo *campus*. Eu penso que como estratégia talvez nas nossas reuniões pedagógicas, isso eu estou pensando agora, de repente discutir as metas. Não falo o documento todo, mas as metas. Esse livro, não sei se você teve acesso ao livro, um livrinho verde. O livro era um resumo. Então de repente começar a discutir a metas e não a cada quatro anos igual está acontecendo agora. Discute, constrói o documento e ele está lá no site e só, ou, ele está lá, como te falei, no livrinho verde um resumo dele e só. E a gente consulta quando vem um documento cobrando alguma coisa, cobrando o que foi atingido, então que ele passe a ser de alguma forma hoje, que eu acho que a função minha inclusive como gestão pensar nisso e eu não tinha me atentado, que tornemos esse documento presente, talvez assim, ele seria menos desconhecido, digamos assim, pelo *campus*. (LINÁRIA, 2018).

Linária traz em sua fala as relações de poder existentes na micropolítica (BOWE; BALL; GOLD, 1992) ao relatar a presença de embates nas arenas da prática, como ela mesmo diz, como se estivesse “entre dois poderes”, às cobranças da reitoria, muitas vezes, de questões que envolviam o *campus*, mas que este desconhecia, e, também, o seu próprio, travado no *campus*, para atender as expectativas da instituição. Além disso, denota um perfil performativo, na medida que suas ações passam a ser pautadas no atendimento dessas metas, citando inclusive, o livro da síntese do PDI. Porém, sua fala também levanta uma reflexão sobre a importância de apropriar-se desse planejamento e fazê-lo presente, de sua responsabilidade enquanto gestão de pensar sobre isso.

No caso de Murici, são apresentadas algumas questões relativas às tomadas de decisões e a busca de consensos:

E uma das dificuldades que eu enxergo é que nas reuniões os registros são muito fracos, você acaba não conseguindo levar para frente as decisões porque os registros se perdem e as decisões também se perdem. E depois a comunidade começa a cobrar coisas que dizem que foi feita uma discussão em cima e outros dizem que não foi feito. Eu acho que a instituição perde por falta do registro das decisões que foram tomadas. Eu entendo que as reuniões dos *campi* devem ser gravadas, filmadas, para que os registros possam ser consultados quantas vezes foram necessárias tal como é feito no CODIR [Colégio de Dirigentes] e no CONSUP [Conselho Superior]. [...] Na maioria das reuniões o *quórum* também é baixo, então acaba que uma minoria decide uma coisa pela maioria e há um descontentamento geral quando isso acontece. Vemos isso em todos os segmentos. [...] De alguma forma tem tentado mudar isso através do número de registros que se tem feito. A partir do momento que começou dentro do *campus* uma política de registros mais intensa, então, algumas coisas começaram a fluir um pouco melhor. Já outras realmente travam pela falta de um registro mais eficiente. Então, nesses conflitos, não tem outro jeito a não ser chamar outra reunião para poder decidir e com isso ficamos fazendo excessivas reuniões e é onde acontece o desgaste. Mas tem que decidir democraticamente quando a decisão envolve a comunidade, e [portanto] é chamada outra reunião para poder fazer isso. Quando não é democraticamente, porque tem decisões que elas não precisam passar pela comunidade, tem decisões que elas têm que ser feitas monocraticamente dentro da própria Direção. Porque senão o processo trava muito e fica muito burocratizado e os sistemas não aceitam perdas de prazo. Então quando é uma demanda que vem do Governo Federal isso é muito monocrático. Tem prazo, você tem que resolver logo. Quando vem uma demanda da PROEN [Pró-Reitoria de Ensino], da PROEX [Pró-Reitoria de Extensão], da PROAD [Pró-Reitoria de Administração], da PRODIN [Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional] e que eles precisam dos dados rápido, a Direção do *campus* precisa tomar as decisões rápidas. E elas são difíceis, porque quando a Direção assume a responsabilidade de tomar uma decisão para ela, ela pode provocar um descontentamento geral. Mas ela precisa tomar aquela decisão porque senão ela é responsabilizada administrativamente por isso. Qualquer gestor passaria por isso, esse ou aquele, do A ou do B, independente de quem seja. Então, quando as coisas vêm muito atropeladas é necessário às vezes tomar uma decisão mais rápida. Quando a coisa tem mais tempo e que as pautas também cabem para uma discussão mais ampla, igual documentos que envolvem carreira, afastamentos, capacitação, que eles têm um tempo maior, isso é amplamente discutido. Então depende da pauta que você estiver analisando. (MURICI, 2018).

Na fala de Murici são levantados alguns pontos importantes: as dificuldades encontradas nas tomadas de decisões coletivas na busca de consensos; a falta de participação coletiva, indicada pelo esvaziamento nas reuniões; o uso de registro como uma tática para reduzir o número de reuniões, muito provavelmente, devido a não participação, evitando rediscutir questões já decididas; a tomada de decisões ante as demandas de instâncias superiores, sejam elas externas ou internas a instituição, que devido aos prazos diminutos exigem tomadas de decisão rápida e, como ele define, “monocráticas”, pois a direção está sujeita a responsabilização administrativa. São múltiplas influências, internas e externas, que incidem sobre a atuação da gestão.

Por fim, Frésia aponta para outras dificuldades, como a não clareza dos caminhos processuais:

Nossa que difícil, até acho que existiram as oportunidades, por exemplo, a construção do PDI. Entendo que foi uma oportunidade, porque de fato ela foi coletiva. Agora, a não clareza, muitas vezes, dos colegas, de entender que existe instâncias processuais,

fizeram com que essas pessoas as vezes ficassem omissas, depois quando vinha a execução da implantação de um curso, falassem assim “A mas eu não concordo que tenha que entrar esse curso agora com esse número de alunos”, mas aquela instância em que ia se discutir isso, passou. [...] está dentro do nosso PDI e só é executado agora por uma pressão até de gestão, mas se a gente for parar pra pensar, lá em 2014 esse momento de instância de planejamento existiu, então como o planejamento não é algo que é visto de uma forma de equipe dentro dessa instituição, parece que a cada momento pode mudar as coisas. Eu espero que esse processo agora vá amadurecendo e as pessoas consigam enxergar, “Olha a cada cinco anos temos possibilidades de mudar, não é a qualquer momento” e fica sempre o gestor com a visão de ter que fazer isso solitário. [...] Eu percebo que é a não clareza desses estágios de planejar, executar, verificar e vamos fazer o próximo, que não há isso muito claro na instituição como um todo. Talvez esse PDI [2019-2023] possa dar esse exercício para o próximo. (FRÉSIA, 2018).

Em relação aos impactos da política na comunidade, Serissa e Linária apresentam posicionamentos semelhantes, na medida em que visualizam mudanças positivas na instituição, porém não conseguem estabelecer uma relação entre estas e o PDI.

Olha eu não consigo estabelecer a ligação do que está acontecendo em relação a essas políticas com o documento. Porque, talvez, como eu te falei, talvez porque eu tenha tido acesso a uma parte específica do PDI. [...] Eu não consigo dizer qual é relação dessas atividades com a política, [...] eu tenho dificuldade, por desconhecer onde estão essas iniciativas no documento. Sei que acontecem. E acontecem essas melhorias. [...] agora não consigo me lembrar de todas elas, mas são inúmeras frentes que a gente tem trabalhado dentro dessa pergunta que você colocou, mas novamente eu reforço que eu não consigo ver elas no PDI, elas acontecem, mas não acontecem porque a gente está cumprindo o PDI, acontecem porque elas tem que acontecer. (LINÁRIA, 2018).

Mudanças estão havendo sim, de uma maneira geral. Tenho observado que paulatinamente, na troca de direção, há mudanças visíveis: humanização e formação dos servidores, ampliação do número de alunos, uso das leis de acesso e justiça social, padronização de documentos, investimento em pesquisa e extensão, só não sei responder se essas mudanças vêm de encontro ao PDI. (SERISSA, 2018).

Por outro lado, Murici defende que

[...] o Plano de Gestão precisa partir principalmente de uma capacitação de vivência social. A diversidade do IFMT é muito grande. Como ela é muito grande, é muito natural que as pessoas tenham visões diferentes. [...]. As pessoas precisam aprender a estabelecer o denominador comum. Que a meu ver a Instituição peca nesse processo. Então, tem muita gente diferente, muita gente que, apesar de serem extremamente inteligentes, não estão sabendo estabelecer este denominador comum. Com isso a Instituição anda mais devagar em suas decisões. (MURICI, 2018).

E cita algumas mudanças que ele observou, porém, com algumas ressalvas:

Tiveram avanços significativos. Documentos institucionais foram criados, com algum problema, mas foram criados. Os sistemas institucionais estão andando, a passos de tartaruga, mas estão vindo. As ações de ensino foram muito efetivas, foram criados diversos grupos dentro da Pró Reitoria de Ensino para tentar minimizar as dificuldades do aluno, para aumentar a permanência do aluno dentro da Instituição. A pesquisa também teve muita tentativa de evolução. A extensão dentro do PDI foi uma das que mais me chamou atenção, porque ela programou metas e além das metas que ela programou ela colocou nos relatórios de gestão outras que nem tinha programado. Houve coisas que cresceram, houve coisas que não foram possíveis de serem

implantadas, como eu disse, porque foi um PDI pensado para uma realidade financeira que nós não temos. Então, houve ganhos e houve perdas, porque aquilo que se planejou e não foi possível executar de alguma forma fica lá previsto e as pessoas cobram. E, teve coisas que permaneceram do jeito que estavam, então, de certa forma, a meu ver, temos no final um saldo positivo do PDI 2014-2018. (MURICI, 2018).

Azaleia, por sua vez, destaca que o IFMT conseguiu se estabelecer em Rondonópolis com uma instituição reconhecida, no qual se destaca pela qualidade,

[...] a qualidade do ensino de quem sai e está preparado, como nós temos aqui, como exemplo, alunos que passaram a ser servidores. Então isso é inegável, que dá resultados e a grande maioria [dos ex-alunos] está toda estudando, está dando sequência e não serão analfabetos funcionais com certeza. Porque o conhecimento deles, a base de conhecimento deles, está fortalecida. Eu acho que isso é muito positivo e a instituição tem um impacto muito positivo. (AZALEIA, 2018).

Contudo, ela também retoma questões anteriores, sobre a dificuldade orçamentária, devido aos muitos cortes de orçamento na educação, mas que ela acredita que

[...] o que faz diferença é quando você planeja com cautela, com carinho, com cuidado, junta, direciona as ações para isso estar, mesmo com orçamento enxuto, você saber direcionar da melhor maneira aquilo que você tem. [...] Então acho que uma das dificuldades, é dificuldade, mas ao mesmo tempo é a forma correta de se fazer, que é preciso estar sempre acessível para poder dar informação quando a pessoa precisar, quando o governo precisar, quando o superior precisar, então isso tem que estar muito próximo e esse trabalho estreito e colaborativo é necessário, senão não flui. (AZALEIA, 2018).

Sobre os impactos na comunidade, Frésia faz alguns apontamento a partir da sua experiência na gestão, ressaltando a padronização dos processos e a organização, que deram mais transparência a instituição e, dessa forma, agora, as pessoas podem “minimamente ser atendida com clareza de informações, porque minimamente melhoraram nossos fluxos de processo.”. Os sistemas de gerenciamento, dentre eles, o SUAP e o Q-Acadêmico, ferramentas virtuais, que deram agilidade aos processos, este último, especialmente, incidindo diretamente na atuação dos docentes, por exemplo, facilitando o acesso às informações para o os conselhos de classe. Os diversos cursos de capacitação, em particular, voltadas às atividades administrativas, como licitações, almoxarifado, patrimônio, favorecendo a seu ver o desenvolvimento e o controle sobre os processos institucionais. Aponta também para diferenças entre o PDI 2019-2023, que está em discussão no momento pela comunidade, em relação ao PDI 2014-2018,

[...] fiquei muito feliz com a fala da PRODIN aqui dentro, a quinze dias atrás, e eu brinquei com alguns colegas que era tudo o que eu pedia, a quase sete anos dentro dessa instituição. Que há pelo menos uma consciência de se trabalhar a partir de dados, mas há também uma maturidade de aceitar, nós ainda não temos muitos dados, mas que nós podemos sim. Eu acho que nós temos que pensar numa referência de quantos números de alunos que nós temos que ter aqui e cumprir de fato o acordo de metas que o governo propôs para essa instituição, mas é importante que a gente olhe para

que agora, o que é nossa força, o que dá para fazer mesmo e trabalhar com estruturas palpáveis. Eu acredito sim, que o documento começa a ganhar uma maturidade institucional e que eu não tenho dúvida de que há colegas que estão a fim de fazer isso. [...] Você vê uma estratégia para o atual PDI [2019-2023] baseada em planejamento estratégico e administração. Não que o outro não fosse [2014-2018], não estou dizendo isso, mas há pelo menos alguns formadores nos *campi* que passaram por cursos que vão, acho que ajudar a deixar isso um pouco mais coeso.[...] Nós vamos precisar viver se a instituição consegue visualizar essa maturidade dos estágios, mas eu percebo que as pessoas estão receptivas a entender o que é um indicador, o que é uma meta, a como cumprir essas metas, quais são as ações que a gente tem que desenvolver, então eu percebo o interesse das pessoas em saber isso, eu acho que isso já é um bom caminho para que nos próximos anos a gente possa sim, ter planejamentos que são possíveis de serem executados de acordo com as nossas forças de trabalho. Não tenho dúvida. (FRÉSIA, 2018).

Nesta perspectiva, faz uma defesa em relação às ferramentas administrativas e o planejamento estratégico quando menciona em que há uma receptividade dos profissionais, que já percebem

“[...] que é necessário um mínimo de organização institucional e que muitas dessas ferramentas administrativas e de planejamento estratégicos dão estes caminhos. Não estou dizendo que organizar ou planejar vai ser a solução dos problemas, não, não vai ser. A execução também vai ter que ter que ser bastante acompanhada, os processos de verificação, mas eu vou sempre olhar como uma maneira bastante positiva.[...] A história de fazer menos e fazer com mais impacto. [...] Por isso que eu acredito muito nessas ferramentas de administração, porque elas me ajudaram muito a enxergar o bastidor do que é uma escola funcionar. [FRÉSIA, 2018].

Por último, Rubim faz uma crítica, no tocante ao acesso e o papel da instituição. Visualiza mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes do *campus* em comparação ao que era em seu início, “O que me leva a crer que há uma elitização, inclusive, um branqueamento, apesar de que há uma política de cotas, mas há um visível branqueamento, sobretudo, de alguns cursos em específico. Isso é visível, você percebe isso olhando os alunos passando.” (RUBIM, 2018). Também levanta a questão do IFMT, se configurar para a classe média, para a classe trabalhadora, como “uma escola de ensino médio de qualidade e que não tenha que pagar mensalidades absurdas, como é o caso dos que pagam escola particular.”, e que é nesta perspectiva que ela tem sido procurada pela comunidade, portanto, não faz tanta diferença qual o curso que está sendo ofertado, pois, os cursos ofertados podem ser modificados, trocados, mas “[...] eu percebo que a sociedade não está tão sensível a isso, porque ela não está tão preocupada com quais cursos vão ser oferecidos aqui, ela tá preocupada se vai ter uma vaga para o ensino médio com qualidade para o filho dela estudar [...]”. Especificamente em termos de impacto social, defende que é preciso levar a possibilidade o IFMT para as comunidades mais humildes, visto que,

Muitos alunos de escolas periféricas, escolas públicas, de bairros periféricos, não se veem, não veem a possibilidade de estar aqui, enxergam isso daqui como algo muito

distante dele, como se fosse algo que não é para ele. Ele olha isso aqui como uma coisa que nunca vai ser para ele. Até algumas pessoas nos perguntam na rua se paga, quanto paga, se é particular, se não é. (RUBIM, 2018).

E nesse sentido, na medida em que defende que o IFMT direcione suas ações para este público, destaca a função social da instituição e a necessidade de repensar suas ações da instituição, inclusive, por considerar que este

É o público que, inclusive, daria mais importância para a formação técnica, tanto quanto o ensino médio, claro, mas para ele o ensino técnico faria toda a diferença, porque quando você vê um aluno de classe média fazendo nossos cursos você sabe que ele pode até seguir nessa área, mas dificilmente ele vai trabalhar nessa área antes de terminar a faculdade dele. Já um aluno de periferia, que não tem as condições familiares adequadas, ele pode terminar o ensino técnico médio dele e trabalhar paralelamente enquanto busca a faculdade ou, por um tempo, só trabalhar e depois tentar faculdade. [...] Não tenho dúvida, impacto na sociedade nós vamos conseguir quando a gente conseguir atingir plenamente a periferia, hoje nós temos a periferia aqui representada por cotas e poucos, por que mesmo as cotas não contemplam ainda. Você olha para o público do IFMT hoje e a proporção não é a mesma que da sociedade brasileira, entre brancos, negros, pardos etc., classe econômica também. (RUBIM, 2018).

Neste contexto, ao longo das entrevistas e da leitura dos documentos, observou-se diferentes leituras da realidade, de acordo com o papel que cada ator desempenha no enredo institucional e a diversidade de situações que tiveram que lidar para colocar a política em cena. Os processos de tomada de decisão, em maior ou menor medida, são pensados de forma participativa apontando para um viés democrático, porém as ferramentas utilizadas para condução e planejamento são permeados pela cultura do gerencialismo, são procedimentos administrativos utilizados no setor privado transpostos para a gestão educacional que, de modo geral, direcionam os atores para atuações mais performativas. Porém, há quem defenda mais organização e controle para condução das ações e visualize nessas ferramentas meios facilitadores para o cumprimento do roteiro institucional. E mesmo que os processos sejam pensados para propiciar a participação de todos, isto não garante que as políticas serão apropriadas pelos atores, estas podem, inclusive, serem deixadas de lado em suas atuações, conduzindo suas ações diretamente pelas necessidades que estes visualizam na prática. Desse modo, os processos de resistência podem ser observados não só pela não atuação dos profissionais, mas também pelo desconhecimento, descrença e despreparo em relação a produção do texto e atuação da política. Por outro lado, também há quem siga o roteiro e conduza suas atuações no cumprimento das expectativas institucionais. Contudo, a que se dizer que, isso não inviabiliza que em determinado momento estes atores passem a questionar e refletir sobre o seu papel.

Convém observar, que o PDI se caracteriza como uma representação da política de gestão do IFMT, congrega as interpretações dos sujeitos na formulação de estratégias institucionais como norteador de suas ações, sendo estas traduzidas, conforme Frésia, para uma linguagem “mais didática” através da formulação de diversas táticas, no intuito de garantir o atendimento às expectativas das estratégias institucionais. Estas táticas por sua vez, congregam em si as interpretações das instituições, sendo representadas, por exemplo, a partir da elaboração de documentos, organização de reuniões, momentos de formação, nos diversos discursos de orientação quanto às atuações dos atores ante o cumprimento do enredo institucional. De modo geral, os atores atuam de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto, lidando com interpretações e traduções essencialmente contraditórias ora democráticas ora gerenciais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta dissertação destacando que a pesquisa não se isenta de um certo grau de intencionalidade, a definição da temática, sua problemática, aportes teóricos, método e metodologia, enfim, os caminhos percorridos, são escolhas que cada pesquisador deve fazer ao longo da trajetória de uma pesquisa. Neste caso, entre uma gama de outras possibilidades, direcionei o estudo para o campo das políticas públicas educacionais, em particular, o estudo da política de gestão do IFMT. Não por acaso essa escolha foi feita, emerge das minhas indagações enquanto Pedagoga no IFMT *Campus* Rondonópolis e, tomou corpo, através do auxílio da minha orientadora, Prof^a Lindalva.

Conforme apontado ao longo do texto, por considerar, ante os estudos realizados, como a melhor perspectiva para se olhar a realidade das políticas públicas educacionais, visto que, a Abordagem do Ciclo de Políticas propõe uma análise crítica, não linear, multidisciplinar e global da trajetória de políticas educacionais, organizando-se em três contextos inter-relacionais: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, cada qual apresentando arenas, lugares e grupos de interesse e envolvendo disputas e embates (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157), foi a partir deste método que esta pesquisa se constituiu. Dessa forma, esta pesquisa se realiza a partir e em razão dele, de modo que esta não existiria - sua problemática, objeto, objetivos - nem antes nem fora dele, pois, foi ele que me possibilitou olhar para a realidade desta forma. Então, sob esta ótica levantou-se a problemática da pesquisa, estabelecendo a seguinte questão: Qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT?

Isto posto, a leitura que aqui se faz é de que a política não é o que chega “lá de cima” para os profissionais, a política é o que chega “lá de cima” junto com as interpretações e traduções dos profissionais. A política é uma “entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move” (AVELAR, 2016, p. 6), mudando de fora para dentro e de dentro para fora, desse modo, “não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Portanto, não é apenas uma tentativa de “resolver um problema”, prescrita através de documentos oficiais focadas local e nacionalmente à prática.

Em vista disto, as políticas não são implementadas, são encenadas, colocadas em cena, em ação, interpretadas e traduzidas, materializadas de diferentes e variadas formas, por isso, os profissionais não são meros implementadores, os atores envolvidos têm controle sobre o

processo, em uma dinâmica na qual “operam subjetividades atravessadas pelo discurso oficial” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 458).

Nestes termos, as políticas “normalmente não lhe dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a quantidade de opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas, ou metas ou resultados específicos são definidos.” (BALL, 1994, p. 19, tradução nossa),” e, uma vez que “O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.

Assim sendo, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam no *Campus Rondonópolis*, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT. Mas, por que não só a interpretação ou só a tradução? Já que traçar uma compreensão dessas noções não é uma tarefa fácil, visto que, em linhas gerais, os termos podem ser compreendidos como sinônimos.

Porque, a partir dos autores, em especial, Ball, Maguire e Braun (2016) e Avelar (2016), a abordagem do ciclo de políticas propõe que sejam tratadas como coisas distintas a partir de uma separação heurística. Contudo, apesar de considerarem que estas estabelecem diferentes relações com a prática, também apontam que há interação entre elas, na medida em que as prioridades se relacionam às práticas, “[...] envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos.” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 72).

Dessa forma, apesar da dificuldade em diferenciá-las, ante os posicionamentos dos autores, procurei estabelecer a partir da minha leitura uma compreensão que pudesse dar sustentação ao objetivo desta pesquisa. Assim, em termos gerais, compreendendo a interpretação como uma decodificação da política em vista a formulação de estratégias e a tradução como uma recodificação da política para a linguagem da prática através da formulação de múltiplas táticas. Entretanto, convém destacar que os sujeitos também estabelecem suas relações de sentido com a política, portanto, estes atores também estabelecem suas próprias interpretações e traduções ao colocar a política em cena. É importante ter em mente que as arenas são espaços de embates, então estes processos não ocorrem sem conflitos, por isso, são marcados por negociações e disputas. Além, claro, das múltiplas influências que incidem sobre elas. Assim, os sentidos da política são concorridos e alguns discursos se sobressaem entre outros, sendo investidos de autoridade e legitimidade.

Nesta perspectiva, considerou-se, o movimento do discurso oficial, de abrangência nacional, codificado no Decreto Lei nº 5.773/2006, que institui, regulamenta e impõe a obrigatoriedade de elaboração do PDI às IES. Estas por sua vez, não o recebem passivamente, decodificam o discurso oficial, fazendo suas próprias interpretações e formulando suas próprias estratégias de atuação, no caso, culminando na elaboração do PDI. Por conseguinte, ações são pensadas, táticas para colocar a política em ação. O discurso então é recodificado, traduzido para uma outra linguagem, conforme observado na entrevista com Frésia, “mais didática”, criam-se outros documentos, organizam-se reuniões e formações para difundir e colocar em ação as interpretações da instituição. Assim, o PDI se caracteriza como uma representação da política no qual se congrega as interpretações dos sujeitos da prática, na formulação de estratégias institucionais, como norteador de suas ações, sendo estas traduzidas para uma linguagem “mais didática” através da formulação de diversas táticas, no intuito de garantir o atendimento às expectativas das estratégias institucionais. Estas táticas por sua vez, congregam em si as interpretações das instituições, sendo representadas, por exemplo, a partir da elaboração de documentos, como a Síntese do PDI 2014/2 - 2018/2, que estabelece uma metodologia a ser seguida pelos gestores para “minimizar as falhas na execução”. Também podem ser organizadas reuniões com o coletivo ou entre a(s) equipe(s), nas quais conversas são conduzidas para difundir as estratégias da gestão por representantes da instituição ou, ainda, momentos de formação, como nas várias capacitações propostas aos servidores que direcionam sua atuação. Deste modo, nos diversos discursos que permeiam as arenas da prática orientando os servidores na atuação do enredo institucional.

Ante este cenário, considerou-se entre os participantes da pesquisa abarcar diferentes vozes, buscando perfis diversos de atores (homens e mulheres, docentes e técnicos) e atuações (gestão atual e anterior, setores de administração e de ensino), direcionando a pesquisa para os Departamentos de Administração e Planejamento e de Ensino no intuito de evidenciar a atuação da política de gestão para além da figura central do diretor. Procurou-se neste estudo dar ênfase às atuações dos sujeitos da prática, desta forma, configurando suas interpretações e traduções ante a política de gestão do IFMT, tendo como base o disposto em seu PDI 2014-2018, como objeto desta pesquisa. Por conseguinte, ações foram pensadas para direcionar e atender ao objetivo geral desta pesquisa, culminando na formulação de seus objetivos específicos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, investigar quais as circunstâncias e possíveis influências e tendências que dão base para a política de gestão do IFMT, buscou-se situar em um contexto histórico, levando em conta determinações e contradições, o surgimento do IFMT, através de uma breve discussão a respeito da história da Rede Federal.

Observou que ao longo da história a educação profissional tem atuado sob diferentes orientações que, de modo geral, se alinham às políticas econômicas, sendo marcada pela influência dos fatores econômicos e a interferência de organismos multilaterais, que incidem sobre sua proposta pedagógica. Há uma intervenção sistemática das agências internacionais na formulação das políticas educacionais e o Estado, por sua vez, tem atuado no sentido de ratificar estes pressupostos em um processo de “consensualidade e naturalização dos pressupostos do mercado capitalista”, em consonância com o ideário neoliberal (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016, p. 53).

A Rede Federal e, por conseguinte, o IFMT, como integrante desta rede, congregam por um lado as definições do discurso oficial, visando a promoção de um ensino de excelência voltado para a formação profissional, orientado pelos arranjos produtivos, sociais e culturais, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; e por outro, suas concepções e diretrizes que defendem um projeto educativo emancipatório voltado para a transformação social. Azaleia e Rubim destacam em suas falas que o IFMT/Rondonópolis tem se estabelecido ante a comunidade como uma representação de qualidade, inclusive temos a presença de discursos que representam a qualidade e o valor da instituição, com base nos resultados de indicadores de desempenho, a exemplo, o IDEB 2017 e o ENEM 2017 e 2018, que são utilizados como parâmetro para conceder ao *campus* o título de melhor escola pública do estado.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito a questão da dicotomia entre a educação para as camadas populares e a elite econômica social, presente desde os primórdios do Brasil, visualizada na fala de Rubim quando este chama atenção para um processo de elitização e, até um branqueamento, observado por ele em comparação ao início das atividades do *campus*, estabelecendo uma crítica a não representação da realidade socioeconômica brasileira no perfil dos alunos, apesar de terem políticas de cotas na instituição. Rubim faz uma reflexão sobre a necessidade de promover ações voltadas às camadas menos favorecidas, no intuito de desenvolver na população da periferia o sentimento de pertencimento ante a instituição, pois, avalia que só quando as ações do IFMT incidirem sobre esse público é que este irá impactar verdadeiramente na sociedade.

No que tange a discutir os significados apresentados na política de gestão do IFMT, tendo como base o documento do PDI 2014-2018. Abordou-se a partir do modelo organizacional dos Institutos Federais a gestão no IFMT, em especial, no *Campus* Rondonópolis. Foi discutido o modelo organizacional de gestão dos IFs, que de modo geral, se alinham a uma proposta de descentralização estrutural e administrativa, no qual se constituem

em uma estrutura híbrida em que as redes se integram de forma sistêmica por meio de um núcleo central, apresentando, entre estes, estruturas administrativas distintas, organizadas a partir de agrupamentos hierárquicos através da departamentalização. Conforme observado no texto, congregam práticas gestionárias antagônicas, por um lado adotam o princípio administrativo da gestão democrática, promovendo eleições de seus dirigentes e se organizando em órgãos colegiados representativos, por outro, são norteados por pressupostos do mercado capitalista, promovendo a cultura do gerencialismo e da performatividade, dessa forma, fomentam práticas com perfil regulamentador, caracterizadas pela presença de indicadores de desempenho, metas, comparação, classificação e visibilidade, orientados pelos critérios administrativos de avaliação e desempenho da eficiência e da eficácia, desempenhando suas ações em consonância com o ideário neoliberal. Em termos práticos, culminam com a sobrecarga do servidor, visto que, além das atividades inerentes ao cargo, precisam atender as demandas dos órgãos de controle, atuar nas inúmeras comissões para as quais é designado e ainda cumprir com as metas institucionais e, em alguns casos, incorrendo em acúmulo e desvios de função, desenvolvem atribuições aquém daquela definida pelo edital do concurso, terminam por assumir um papel performativo colocando seu tempo e sua ação, isto é, sua jornada de trabalho e atuação profissional, à disposição dos interesses da “instituição”.

Em relação ao último objetivo específico, verificar quais as interpretações/traduições dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da política de gestão do IFMT a partir do texto de seu PDI 2014-2018. Foram realizadas entrevistas com 6 servidores do IFMT/Rondonópolis que, em maior ou menor medida, atuaram na elaboração do documento do PDI 2014-2018 e, também, em funções de gestão durante o período de vigência dele.

A partir da fala dos entrevistados foi possível observar diferentes leituras da realidade, de acordo com o papel que cada ator desempenha no enredo institucional e a diversidade de situações que tiveram que lidar para colocar a política em cena.

De modo geral, as entrevistas evidenciaram que os processos de tomadas de decisão, em consonância com o observado nas discussões sobre as práticas gestionárias, apresentam práticas antagônicas, visto que, são pensadas de forma participativa direcionando para um viés democrático, porém, empregam ferramentas para condução e planejamento permeadas pela cultura do gerencialismo e da performatividade, em uma crescente transposição dos procedimentos administrativos utilizados no setor privado para a gestão educacional. Por outro lado, há quem defenda esses mecanismos em vista a necessidade de mais organização e controle para condução das ações, visualizando nessas ferramentas os meios necessários para o cumprimento do roteiro institucional, conforme visualizado na fala de Frésia. E mesmo que os

processos tenham sido pensados de forma participativa isso não garante que efetivamente tenha a participação de todos, porém, isto não significa que estes não tenham alguma parcela de envolvimento ou de conhecimento do processo. Os atores estabelecem suas próprias relações de sentidos com a política, podendo esta ser apropriada, dispensada ou até mesmo esquecida. Contudo, estes permanecem no palco e continuam suas atuações.

Serissa e Linária corroboram com essa leitura, na medida em que demonstram algum nível de conhecimento e atuação da política, reconhecem que houve mudanças, que ações foram realizadas, porém, não conseguem estabelecer se existem relações entre estas e a política. Por outro lado, Linária também demonstra, ao tratar de sua experiência na coordenação, a condução de suas ações ante o cumprimento do roteiro institucional, denotando um perfil performativo em sua atuação, mas que este não se estabelece de forma passiva, é permeado por negociações e embates, ante as cobranças e influências de outras instâncias institucionais e, também, suscita reflexões sobre seu papel e sua atuação.

Destaco ainda, a dificuldade em gerir uma escola democraticamente, visto que, isto vai muito além da instrumentalização dos processos, é preciso buscar a materialização de uma consciência coletiva (LIMA; ARANDA; LIMA, 2016). Em uma comunidade, que essencialmente não é comunidade, é composta por grupos distintos, alunos, pais, professores, gestores, técnicos, colaboradores. Que observa, conforme Murici, o esvaziamento dos espaços decisórios de participação coletiva e precisa tomar decisões “monocráticas” para atender as exigências dos órgãos reguladores ante as possibilidades de responsabilização administrativa.

Convém reafirmar que, conforme exposto na introdução, esta pesquisa não abarca, nem teria condições de abarcar a totalidade da realidade estudada, desse modo, é um recorte, um fragmento do todo. Sua escrita pode ser considerada parcial e incompleta. Visto que, poderia ter utilizado diferentes pontos de destaque e dispositivos analíticos, além de empregar outras formas de conduzir e formular a análise. Neste sentido, por essas e outras razões, reconheço as limitações deste estudo e não posso considerá-lo como fechado ou terminado, outras questões podem ser suscitadas a partir e função dele e que outras reflexões possam - e devam - ser levantadas. No entanto, isso não significa que não tenha nada a dizer sobre a realidade estudada.

Assim, este trabalho dissertativo suscita outras questões, como por exemplo: Como as instituições podem estabelecer relações mais democráticas ante as exigências dos discursos oficiais nos quais já se encontram estabelecidos modelos gerenciais e performativos a serem adotados? Como superar os discursos de eficiência, eficácia e efetividade e promover práticas administrativas relevantes em um cenário em que estas não são consideradas? Como promover uma consciência coletiva e promover práticas gestionárias democráticas que superem o nível

consultivo? Será que as práticas democráticas têm espaço em ambientes cada vez mais carregados de discursos gerenciais e performativos? E, principalmente, ante este cenário, qual a função da escola? Muito embora esta pesquisa não tenha condições de abarcar estas - e a outras várias - questões, contudo, levantou um ponto importante, que a gestão democrática ainda é um horizonte teórico conceitual a ser defendido. E, quem sabe, talvez suscite reflexões que os inspirem em pesquisas futuras “naquele prédio branco”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosilda Maria. **Práticas gestionárias de diretores na educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. 2017. 2012 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1739> Acesso em: 10 set. 2018.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1743> Acesso em: 10 set. 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)
- BALL, Stephen J; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n2.htm Acesso em: 20 mai. 2017.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em: 20 mai. 2017.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 35, p. 37-55. maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. in. BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista educação em questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>. Acesso em: 26 dez. 2019.

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

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPEG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools:** Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 1. ed., 48ª. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; v. 20)

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 dez. 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909, p. 6975. (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. (Publicação Original). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 27 fev. 1942. Seção 1, p. 2957. (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 1959. Seção 1, p. 3009. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 out. 1959. Seção 1, p. 22593. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jul. 1978. Seção 1, p. 10233. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Seção 1, p. 18882. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1994. Seção 1, p. 20025. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8958.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Seção 1, p. 2. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Seção 1, Edição Extra, p. 1. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 88, 10 mai. 2006. Seção 1, p. 6-10. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1-3. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.349, 15 de dezembro de 2010. Altera as Leis nº 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º

do art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2010. Seção 1, p. 2. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12349.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 9.235, 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**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 2. (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 1.070, de 23 de novembro de 1999**. Estabelece os critérios para autorização e reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13245-parecer-ces-1999>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Brasília, DF: MEC, [2002]. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso de Chamamento Pública MEC/SETEC nº 2/2007. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 239, 13 dez. 2007. Seção 3, p. 38-39. (Publicação Original) Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2007&jornal=3&pagina=38&totalArquivos=208>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 517, de 03 de dezembro de 2008. Descentraliza crédito orçamentário da ação de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 252, 29 dez 2008. Seção 1, p. 98. (Publicação Original) Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2008&jornal=1&pagina=98&totalArquivos=184>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009. Estabelece a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 4, 07 jan. 2009. Seção 1, p. 130-131. (Publicação Original) Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/01/2009&jornal=1&pagina>

[=130&totalArquivos=168](#). Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=12503>. Acesso em: 19 abr. 2017.

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

CORREIA, Vilanni Cavalcanti Dias. **A Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e a Avaliação das Repercussões na Gestão de sua Administração Central**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9331>. Acesso em: 20 jul. 2018.

COSTA, Marcos Luiz Peixoto. **O Conselho Superior do Instituto Federal do Mato Grosso: Uma análise das concepções de organização e gestão educacional**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2899>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FLORES, Lourenço. **Uma década de sonhos, vidas e histórias**: Instituto Federal de Mato Grosso 2008-2018. Cuiabá-MT: Comunica, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: Ensaio. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: Uma relação a avaliar. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200011>. Acesso em: 18. mar. 2017.

GALVÃO, Anderson Allan Almeida. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos Institutos Federais. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20967>. Acesso em: 07. jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Ana Carolina de Souza e Paula; MARCONDES, Maria Inês Galvão Flores. **Abordagem do Ciclo de Políticas segundo Stephen Ball**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2012/res_ctch_edu.html. Acesso em: 07. abr. 2017.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online], Campinas-SP, v.21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em: 06 mar. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 001, de 01 setembro 2009. Cuiabá: IFMT, 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 set. 2009. Seção 1, p. 11-13. (Publicação Original) Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/documentos-institucionais/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – PDI/IFMT – 2009/2014**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 011, 28 de jun. de 2013. Cuiabá: IFMT, 2013. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/documentos-institucionais/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – PDI/IFMT – 2014/2018**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 27, de 30 de junho de 2014. Cuiabá: IFMT, 2014a. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/documentos-institucionais/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Aprovada pela Resolução CONSUP/IFMT nº 104, de 15 de dezembro de 2014. Cuiabá: IFMT, 2014b. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/documentos-institucionais/>. Acesso em: 20 abr. 2017

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Portaria IFMT nº 764, de 30 abr. 2014**. Cuiabá: IFMT, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Portaria/IFMT nº 966, de 28 mai. 2014**. Cuiabá: IFMT, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Síntese do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 - 2018/2**. Cuiabá: IFMT, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Portaria IFMT nº 259, de 06 fev. 2017**. Cuiabá: IFMT, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Portaria IFMT nº 496, de 06 mar. 2017**. Cuiabá: IFMT, 2017.

JESUS, Roseli Batista de. Políticas Públicas e o Ciclo de Políticas: Uma análise da política de Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. [online], Garça-SP, ano XII, n. 24, [n.p.], jul. 2014. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/site/e/pedagogia-24-edicao-julho->

[de-2014.html#tab1134](#) . Acesso em: 06 abr. 2017.

KUNZE, Nádía Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909 - 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=122330. Acesso em: 20 jul. 2019.

KUNZE, Nádía Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano. **Revista Brasileira de educação profissional e tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 63)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais, Participação e Gestão Democrática da Escola da Contemporaneidade Brasileira. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan/abr, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172012140104>. Acesso em: 16. mar. 2017.

LIMA, Katia Valeria Alves de. **A criação da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8373>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 143, p. 352-375, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200003>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** [online], Campinas-SP, v. 27, n. 94, p. 47-59, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 06 mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200012. Acesso em: 28 mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Ponta Grossa - PR: UEPG, 2015. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acesso em: 20. set. 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

MENEZES, Pamela Jordana de. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação: articulações e interpretações**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppgedu>. Acesso em: 30. abr. 2019.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Tradução de Carla Vicentini. Niterói: Eduff, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade** [online], v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092005>>. Acesso em: 15. dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

POLICARPO, Renata Raizel. **Por que as instituições mudam?: O caso do IFMT**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12502>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez., 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>. Acesso em: 05 set. 2017.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 73-76, 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/97>. Acesso em: 15. abr. 2019.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A administração da escola pública: Equívocos e implicações. In. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de**

trabalho. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65257>. Acesso em: 15. abr. 2019.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **O dogma da gestão e o estigma do magistério.** São Paulo: Unesp/UNIVESP, 2013. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65497>. Acesso em: 15. abr. 2019.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo (SP), v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016. Disponível em:
<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/issue/view/4/showToc>. Acesso em: 15. abr. 2019.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In. BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional:** conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65498>. Acesso em: 17. abr. 2019.

VALES, Idenilda Nascimento; PALÁCIOS, Fernando Antônio Colares; LOBATO, Marília Gabriela Silva; FERREIRA, Naiara Silva. Implementação do Planejamento Estratégico em uma IES pública à luz do PDI: visão dos gestores. In. **XVIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 18, 2018, Equador. **Anais Eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2018. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190493>. Acesso em: 20 jul. 2019.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGedu/ICHS/CUR, endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055 – Cidade Universitária, Rodovia Rondonópolis/Guiratinga km 06, Rondonópolis/MT.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

À Direção-Geral do IFMT/*Campus* Rondonópolis

Eu, **Christiane Camilo Pires**, portadora do RG: (ocultado) e CPF: (ocultado), telefone (ocultado) e e-mail christiane.pires.1986@gmail.com, **mestranda** regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação em Educação**, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, telefone (66) 3410-4035/3410-4038 e e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, sob orientação da Professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, docente do referido programa e instituição, a quem poderá contatar através do telefone (ocultado) e e-mail lindalvanovaes@gmail.com, SOLICITO autorização para realização da pesquisa de campo intitulada **“Aquele prédio branco”: Reflexões, traduções e interpretações acerca da política de gestão do IFMT/*Campus* Rondonópolis** a ser realizada com os servidores, docentes e técnicos administrativos em educação, do IFMT/*Campus* Rondonópolis-MT. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de mestrado.

Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos, que, em linhas gerais buscam compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam na instituição, apresentam acerca da política de gestão presente no PDI/PPI do IFMT. Para tanto, do ponto de vista operacional, foram realizada a revisão bibliográfica, a análise documental e a entrevista. Sendo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT (PDI) o principal documento a ser analisado e tendo definido pela realização de entrevista semiestruturada com o uso de roteiro para sua condução, pois permite a livre expressão do entrevistado(a) ao mesmo tempo que mantém o foco do pesquisador.

Os benefícios relacionados a realização desta pesquisa são de natureza coletiva, uma vez que os dados contribuem para ampliação da literatura acerca das políticas públicas educacionais e compõem o debate acerca da política de gestão do IFMT, além de propiciar aos participantes momentos de reflexão ao expressar suas ideias acerca da educação, de sua atuação profissional e da instituição a qual estes se vinculam.

Para desenvolvimento da pesquisa, sendo o PDI documento público disponibilizado no site institucional do IFMT, necessito apenas da autorização para realização e permissão para que os servidores possam participar das entrevistas, ressalto que sendo a pesquisadora servidora da instituição esta pesquisa não será realizada em seu horário de trabalho.

Será apresentado previamente, com um mínimo de 7 dias de antecedência, o cronograma detalhado para realização das entrevistas, com anuência da chefia dos servidores participantes, de modo a não interferir no funcionamento dos ambientes organizacionais do *Campus*, bem como cópia do roteiro de entrevista a ser utilizado.

Esta pesquisa está sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo apresentado documento comprobatório após sua aprovação. E, reafirmo que os dados serão publicados estritamente para fins acadêmicos.

Segue anexo em duas vias: a cópia do projeto, o termo de consentimento livre e esclarecido, que será apresentado aos participantes, e o roteiro de entrevista. Uma das vias segue para arquivamento na Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do *Campus*. Quaisquer mudanças que venham a surgir no contexto da pesquisa, como projeto e/ou no roteiro de entrevistas, serão comunicados à instituição sendo entregues suas versões atualizadas.

Rondonópolis – MT, 27 de fevereiro de 2018.

Respeitosamente,

Christiane Camilo Pires

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc/ICHS/CUR, endereço:
Avenida dos Estudantes, nº 5055 – Cidade Universitária, Rodovia Rondonópolis/Guiratinga km 06, Rondonópolis/MT.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

1. Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa de campo intitulada **“Aquele prédio branco”: Reflexões, traduções e interpretações acerca da política de gestão do IFMT/Campus Rondonópolis** desenvolvida pela mestrandia **Christiane Camilo Pires**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, sob orientação da Professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, docente do referido programa e instituição.
2. O objetivo desta pesquisa é compreender qual a interpretação e tradução que os profissionais que atuam no IFMT apresentam acerca da política de gestão presente em seu PDI/PPI.
3. Para tanto, do ponto de vista operacional, foram estabelecidos como instrumentos de coleta de dados: a revisão bibliográfica, a análise documental e a entrevista. Definiu-se pela realização de entrevista semiestruturada com uso de roteiro para sua condução, pois permite a livre expressão do entrevistado(a) ao mesmo tempo que mantém o foco do pesquisador
4. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.
5. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevistas individuais sobre a tema da pesquisa, que será gravada e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).
7. Não há riscos em sua participação na pesquisa, pois são garantidos a confidencialidade e o sigilo de todos os dados referentes a sua pessoa, inclusive na divulgação da mesma. Asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais. Porém, na ocasião da entrevista, pode ocorrer indisposição para responder as perguntas, gerando cansaço físico e/ou mental.
8. Os benefícios relacionados a participação nesta pesquisa são de natureza coletiva, uma vez que os dados

contribuem para ampliação da literatura acerca das políticas públicas educacionais e compõem o debate acerca da política de gestão do IFMT, além de propiciar aos participantes momentos de reflexão ao expressar suas ideias acerca da educação, de sua atuação profissional e da instituição a qual estes se vinculam.

9. As pesquisadoras estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários, em qualquer etapa da pesquisa, nos seguintes meios de comunicação: a mestranda **Christiane Camilo Pires** pelo e-mail christiane.cp.1986@gmail.com e telefone (ocultado) e a orientadora **Profa Dra Lindalva Maria Novaes Garske** pelo e-mail lindalvanovaes@gmail.com e telefone (ocultado).

10. E, em caso de dúvida, você pode procurar na UFMT, *Campus* Universitário de Rondonópolis: o **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/ICHS/CUR** pelo e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com e telefone (66) 3410-4035 e o **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CUR** pelo e-mail cepcur@ufmt.br e telefone (66) 3410-4153.

Rondonópolis, ____/____/____.

Christiane Camilo Pires

Assim, considerando os dados acima:

Eu....., RG
nº....., CPF nº....., CONFIRMO que fui informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos e relevâncias do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO sua publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e estou CIENTE que receberei uma via desse documento.

Rondonópolis, ____/____/____.

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGEdu/ICHS/CUR, endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055 – Cidade Universitária, Rodovia
Rondonópolis/Guiratinga km 06, Rondonópolis/MT.

Título da pesquisa: Aquele prédio branco - traduções e interpretações acerca da política de gestão do IFMT/*Campus* Rondonópolis

Mestranda: Christiane Camilo Pires

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lindalva Maria Novaes Garske

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O objetivo geral desta pesquisa é compreender qual a interpretação e tradução que os sujeitos da prática, ou seja, os profissionais que atuam em sua execução no *Campus* Rondonópolis, apresentam acerca da política de gestão institucional presente no PDI do IFMT. Para tanto, definiu-se pela realização de entrevista semiestruturada com uso de roteiro para sua condução, pois ao mesmo tempo que mantém o foco do pesquisador permite a livre expressão do entrevistado. Sendo assim, este roteiro visa orientar o pesquisador na condução da entrevista. As perguntas foram organizadas em três 3 grupos: 1. Identificação, 2. Contexto da Produção e 3. Contexto da Prática.

1. Identificação

Data: ____/____/2019 **Duração:** ____ min ____ s **Local:** _____.

Naturalidade: _____ **Idade:** _____ anos. **Sexo:** _____.

Formação: _____.

Cargo: _____.

Função Atual: _____.

Função Anterior: _____.

Atuação Profissional: _____.

Atuação na Educação: _____ **Tempo no IFMT:** _____.

Pseudônimo⁵⁵: _____.

⁵⁵ Como sugestão: os pseudônimos utilizados fariam referência a flora - árvores, ervas medicinais, flores e plantas.

2. Contexto da Produção do Texto

- Fez parte de alguma das comissões, central ou local, durante o processo de elaboração do PDI 2014-2018? Como foi sua participação?
- Quando iniciou a produção do texto da política do PDI 2014-2018? Quem eram os envolvidos?
- Como foi sua construção? Houve espaço para participação ativa dos envolvidos? Houve intenção de buscar consensos?
- Quem seriam os leitores deste documento, a quem se destinaria?
- Durante o período de vigência deste PDI, 2014-2018, atua ou atuou em cargos de gestão? Quais?

3. Contexto da Prática

- Você já leu o documento do PDI 2014-2018? Tem conhecimento sobre essa política, seu conteúdo e estrutura?
- Como esta tem sido recebida no *Campus*? Há evidências de resistência individual e/ou coletiva? Os profissionais têm espaço para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
- Quais as principais dificuldades observadas na prática? Como os profissionais têm lidado com elas? Que estratégias poderiam ser pensadas? Essas ações contribuem/contribuiriam de alguma forma para o debate dessa política ou mesmo para repensá-la?
- É possível observar algum impacto dessa política na comunidade escolar de modo geral? Mudanças na estrutura e/ou na prática? Contribuições dessa política em relação a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? Quais seriam?

APÊNDICE D

RELAÇÃO DAS UNIDADES DO IFMT POR LOCALIZAÇÃO

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DO IFMT NO ESTADO DE MATO GROSSO					
Mesorregiões	Microrregiões	Municípios	Localização	UNIDADES DO IFMT	
Centro-Sul	Cuiabá (5)	Chapada dos Guimarães	Cuiabá	• <i>Campus</i> Cuiabá - Bela Vista	
		Cuiabá		• <i>Campus</i> Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva	
	Alto Paraguai (5)	Nossa Senhora do Livramento	Várzea Grande	• <i>Campus</i> São Vicente	
		Santo Antônio de Leverger		• Polo de Apoio Presencial Cuiabá - UAB	
	Alto Pantanal (4)	Barão de Melgaço	Cáceres	• <i>Campus</i> Várzea Grande	
				Cáceres	• <i>Campus</i> Cáceres - Prof. Olegário Baldo
Alto Araguaia (4)	Alto Paraguai	Arenápolis	• Polo de Apoio Presencial Cáceres - UAB		
			Nova Marilândia	• Centro de Referência do Pantanal (<i>Campus</i> Cáceres - Prof. Olegário Baldo)	
Santo Afonso	Poconé	• Polo de Apoio Presencial Arenápolis - UAB			
Sudeste	Alto Araguaia (4)	Alto Araguaia	Alto Araguaia	• <i>Campus</i> Cáceres - Prof. Olegário Baldo	
				Alto Garças	• Polo de Apoio Presencial Cáceres - UAB
	Primavera do Leste (2)	Campo Verde	Campo Verde	• Polo de Apoio Presencial Alto Araguaia - UAB	
				Primavera do Leste	• Centro de Referência de Campo Verde (<i>Campus</i> São Vicente)
	Rondonópolis (8)	Dom Aquino	Jaciará	• Centro de Referência de Jaciara (<i>Campus</i> São Vicente)	
				Itiquira	• <i>Campus</i> Primavera do Leste
Alto Araguaia (4)	Alto Garças	Alto Taquari	• Polo de Apoio Presencial Primavera do Leste - UAB		
			Alto Taquari	• <i>Campus</i> Primavera do Leste	
Rondonópolis (8)	Dom Aquino	Jaciará	• Centro de Referência de Jaciara (<i>Campus</i> São Vicente)		
			Itiquira	• <i>Campus</i> Primavera do Leste	
Rondonópolis (8)	Juscimeira	Rondonópolis	• <i>Campus</i> Rondonópolis		
			Pedra Preta	• Polo de Apoio Presencial Primavera do Leste - UAB	
Nordeste	Canarana (8)	Água Boa	Canarana	• Centro de Referência de Canarana (<i>Campus</i> Barra do Garças)	
				Nova Xavantina	• Polo de Apoio Presencial Canarana - UAB
					Água Boa
	Médio Araguaia (3)	Araguaiana	Barra do Garças	• Polo de Apoio Presencial Água Boa - UAB	
Médio Araguaia (3)	Barra do Garças	Cocalinho	Barra do Garças	• <i>Campus</i> Barra do Garças	
				Barra do Garças	• <i>Campus</i> Barra do Garças

Norte	Norte Araguaia (14)	Alto Boa Vista Bom Jesus do Araguaia Canabrava do Norte Confresa Luciara	Confresa	• <i>Campus</i> Confresa
		Novo Santo Antônio Porto Alegre do Norte Ribeirão Cascalheira Santa Cruz do Xingu Santa Terezinha	Ribeirão Cascalheira	• Polo de Apoio Presencial Ribeirão Cascalheira - UAB
		São Félix do Araguaia São José do Xingu Serra Nova Dourada Vila Rica	São Félix do Araguaia	• Polo de Apoio Presencial São Félix do Araguaia - UAB
	Alta Floresta (6)	Alta Floresta Apiacás Carlinda	Alta Floresta	• <i>Campus</i> Alta Floresta
		Nova Bandeirantes Nova Monte Verde Paranaíta	Paranaíta	• Centro de Referência de Paranaíta (<i>Campus</i> Alta Floresta)
	Alto Teles Pires (9)	Ipiranga do Norte Itanhangá Lucas do Rio Verde Nobres	Lucas do Rio Verde	• <i>Campus</i> Avançado Lucas do Rio Verde • Polo de Apoio Presencial Lucas do Rio Verde - UAB
		Nova Mutum Nova Ubiratã Santa Rita do Trivelato Sorriso Tapurah	Sorriso	• <i>Campus</i> Sorriso • Polo de Apoio Presencial Sorriso - UAB
	Aripuanã (8)	Aripuanã Brasnorte Castanheira Colniza Cotriguaçu Juína Juruena Rondolândia	Aripuanã	• Polo de Apoio Presencial Aripuanã - UAB
			Juína	• <i>Campus</i> Juína • Polo de Apoio Presencial Juína - UAB
	Colíder (8)	Colíder Guarantã do Norte Matupá Nova Canaã do Norte Nova Guarita Novo Mundo Peixoto de Azevedo Terra Nova do Norte	Guarantã do Norte	• <i>Campus</i> Avançado de Guarantã do Norte • Polo de Apoio Presencial Guarantã do Norte - UAB
			Colíder	• Polo de Apoio Presencial Colíder - UAB
	Parecis (5)	Campo Novo do Parecis Campos de Júlio Comodoro Diamantino Sapezal	Campo Novo do Parecis	• <i>Campus</i> Campo Novo do Parecis
			Comodoro	• Polo de Apoio Presencial Comodoro - UAB
Sapezal			• Centro de Referência de Sapezal (<i>Campus</i> Campo Novo do Parecis) • Polo de Apoio Presencial Sapezal - UAB	
Diamantino			• <i>Campus</i> Avançado de Diamantino • Polo de Apoio Presencial Diamantino - UAB	

Sudoeste	Arinos (6)	Juara Nova Maringá Novo Horizonte do Norte Porto dos Gaúchos São José do Rio Claro Tabaporã	Juara	• Polo de Apoio Presencial Juara - UAB
	Sinop (9)	Cláudia Feliz Natal Itaúba Marcelândia Nova Santa Helena Santa Carmem Sinop União do Sul Vera	Sinop	• <i>Campus</i> Avançado de Sinop
	Jauru (12)	Araputanga Figueirópolis d'Oeste Glória d'Oeste Indiavaí Jauru Lambari d'Oeste Mirassol d'Oeste Porto Esperidião Reserva do Cabaçal Rio Branco Salto do Céu São José dos Quatro Marcos	Jauru	• Polo de Apoio Presencial Jauru - UAB
	Tangará da Serra (5)	Barra do Bugres Denise Nova Olímpia Porto Estrela Tangará da Serra	Barra do Bugres	• Polo de Apoio Presencial Barra do Bugres - UAB
			Tangará da Serra	• <i>Campus</i> Avançado Tangará da Serra
	Alto Guaporé (5)	Conquista d'Oeste Nova Lacerda Pontes e Lacerda Vale de São Domingos Vila Bela da Santíssima Trindade	Pontes e Lacerda	• <i>Campus</i> Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste • Polo de Apoio Presencial Pontes e Lacerda - UAB
5 mesorregiões	19 microrregiões	126 municípios abrangidos	36 municípios atendidos	14 <i>campi</i> 15 <i>campi</i> avançados 6 centros de referência 24 polos de educação a distância (UAB)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos sites do IFMT, IFMT/ROO, SEPLAN/MT e IBGE, 2019.