



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO (MPA)

LÍVIA SANTOS SIMÕES

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS DO
IFBA: O ESCRITO E O PRATICADO

Salvador
2014

LÍVIA SANTOS SIMÕES

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS
DO IFBA: O ESCRITO E O PRATICADO**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador
2014

Escola de Administração – UFBA

S593 Simões, Livia Santos.

Projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFBA: o escrito e o praticado / Livia Santos Simões. – 2014.

135 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

1. Políticas públicas – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Ensino profissional. 4. Currículos - Avaliação. 5. Ensino técnico. 6. Brasil – Investimentos na educação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 379
379.11

LÍVIA SANTOS SIMÕES

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS DO IFBA:
O ESCRITO E O PRATICADO**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Aprovada em 22 de agosto de 2014.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão – Orientador _____
Doutor em Administração (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Daniel Reis Armond de Melo _____
Doutor em Administração (UFBA)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Leidimar Cândida dos Santos _____
Doutora em Administração (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ao tempo que tudo cura e tudo frutifica.

E a todas as pessoas beneficiadas pelo resultado desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento e a conclusão desse trabalho.

SIMÕES, Livia Santos. *Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFBA: o Escrito e o Praticado*. 135 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

RESUMO

A pesquisa tipo qualitativa visa identificar os motivos que levam à não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do IFBA, gerando discrepâncias entre as matrizes curriculares formalizadas e as praticadas. Os referenciais teóricos utilizados, como base, são Políticas Públicas para Educação Profissional e Currículo. As abordagens teóricas relativas ao currículo escrito, formal ou pré-ativo e ao currículo, como espaço de lutas de interesses, poder e cultura, englobando as definições de currículo de fato ou currículo em ação foram fundamentais para a análise e conclusão adequadas sobre os dados obtidos na pesquisa. A Pesquisa Documental foi feita para identificação e categorização das não-conformidades existentes nas matrizes curriculares, a partir do exame dos PPCs de Cursos Técnicos de 15 dos *Campi* do IFBA, com tratamento por meio de análise estatística. Como resultado, percebeu-se que expansão do IFBA não induziu à execução de Matrizes Curriculares distintas das aprovadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos pois os *Campi* da fase da Expansão 2 apresentaram um número de não-conformidades, por curso analisado, maior que o de todas as outras fases. A população escolhida para aplicação do instrumento de coleta de dados, feita em seguida, foram os Diretores Gerais e de Ensino, Coordenadores de Curso, docentes e servidores envolvidos com o processo de elaboração de PPCs. Foi aplicado um Questionário, cujas questões abertas foram analisadas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), assim são apresentados os motivos apontados pelos servidores para a não-formalização das alterações implementadas nos PPCs. Ao final concluiu-se que as alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas devido a problemas de gestão relacionados à burocracia envolvida neste processo que é desconhecida por grande parte dos servidores, aliada à falta de acompanhamento e avaliação institucional. Também convergem para compor este resultado, problemas comportamentais entre os quais se destaca o descaso e desrespeito com relação aos tramites institucionais. Na conclusão, são feitas proposições de ações para minimizar a ocorrência dessas não-conformidades.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Currículo. Educação Profissional e Tecnológica. Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos.

SIMÕES, Livia Santos. *Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFBA: o Escrito e o Praticado*. 135 pp. 2014. Master Dissertation – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ABSTRACT

This qualitative research aimed to identify the reasons that lead to the non-formalization of the changes implemented in the Technical Courses' Pedagogical Projects (PPCs) at the IFBA, creating discrepancies between the formalized curriculum arrays and practiced. The theoretic references utilized was Public Politics for the Professional Education and Curriculum. Theoretical approaches of formal or pre-active curriculum and the curriculum as a space of struggle of interests, power and culture, encompassing definitions curriculum of fact or curriculum in action, were central to the analysis and conclusion on appropriate data obtained in the survey. First, the Documental Research was done. The focus was to identify and categorize the non-conformities existing in the curricular matrices. The statistical analyses was utilized to treat the data obtained during the analyses of PPCs formalization process in 15 IFBA's Campi. As a result, it was noticed that expansion of IFBA did not induce the implementation of different arrays and practiced because the Campi of Expansion 2 had a number of non-conformities, by analysis course, greater than that of all the other phases. In this unities, the population selected to respond the questionário was the General Directors, the Academic Managers, the Course Coordinators, teachers and servers involved in the process of developing PPCs. Then, it was applied a questionnaire, whose open questions were analyzed using the Collective Subject Discourse (CSD). By means of DSC, the reasons given by the servers for not formalizing changes implemented in PPCs were analysed. At the end it was concluded that the changes implemented in the PPCs are not properly formalized due to management problems related to the paperwork involved in this process that is unknown by most servers, combined with the lack of monitoring and institutional assessment. Also converge to make this result, behavioral problems among which stands out the disregard and disrespect for the institutional procedures. In the conclusion, propositions of shares to minimize the occurrence of such nonconformities are made.

Keywords: Public Politics. Public Policy. Curriculum. Vocational and Technical Education. Technical Courses of Pedagogical Projects

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico	1	Brasil: estimativa de trabalhadores ativos que procuram emprego com e sem experiência e qualificação profissional em 2007 (em mil)	12
Gráfico	2	Brasil: diferença entre a estimativa da oferta de mão-de-obra qualificada e com experiência profissional que procura trabalho e a geração projetada de emprego formal em 2007	13
Quadro	1	Carga Horária Mínima dos Cursos segundo as Diretrizes Curriculares da EPTNM	36
Quadro	2	Modelo Metodológico.....	47
Quadro	3	Procedimentos Metodológicos.....	48
Quadro	4	Síntese da Metodologia	53
Quadro	5	Categorias de Não-Conformidades.....	56
Quadro	6	Fluxograma do processo de elaboração, alteração e formalização de PPCs no IFBA	67
Gráfico	3	Escolaridade (nível completo mais elevado)	70
Gráfico	4	Tempo de serviço no IFBA.....	71
Gráfico	5	Cargos de Docente ou Técnico Administrativo com referência à ocupação de cargo de gestão.....	71
Gráfico	6	Cargos de Docente ou Técnico Administrativo com referência à ocupação de cargo de gestão	72
Quadro	7	IC A: Direcionamento.....	77
Quadro	8	IC B: Estrutura do documento e do curso.....	79
Quadro	9	IC C: Estruturação, implantação e execução	80
Quadro	10	IC D: Requisitos do Mundo do Trabalho / Contexto local	81
Quadro	11	IC E: Concepção e compromisso coletivo	82
Quadro	12	IC F: Planejamento e organização da infraestrutura e corpo docente	83
Quadro	13	IC A: Adequação ao mundo do trabalho	87
Quadro	14	IC B: Adequação à legislação e parâmetros institucionais	88
Quadro	15	IC C: Elaboração por grupo restrito	90
Quadro	16	IC D: Atualização	91
Quadro	17	IC E: Falta de recursos ou docentes	92
Quadro	18	IC F: Melhoria	93
Quadro	19	IC G: Atendimento a Avanços Científicos e Tecnológicos	94
Quadro	20	IC H: Adequação à realidade local	95

Quadro 21	IC A: Desconhecimento dos trâmites institucionais	99
Quadro 22	IC B: Descaso / Desrespeito	100
Quadro 23	IC C: Burocracia	101
Quadro 24	IC D: Falta de acompanhamento e avaliação institucional	102
Quadro 25	IC E: Vício institucional	103
Quadro 26	IC F: Resistência / Ação dos docentes e coordenadores.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	Distribuição dos alunos do IFBA por níveis e formas de ensino em 2013.....	46
Tabela	2	Composição da Amostra dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA analisados na Pesquisa Documental	50
Tabela	3	Quantificação das não-conformidades por campus identificadas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos da forma integrada	57
Tabela	4	Quantificação das não-conformidades por campus, relativas à carga horária identificadas nas matrizes curriculares dos cursos integrados	58
Tabela	5	Quantificação das não-conformidades por campus identificadas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos da forma subsequente	59
Tabela	6	Quantificação das não-conformidades por campus, relativas à carga horária identificadas, nas matrizes curriculares dos cursos subsequentes..	60
Tabela	7	Não-conformidades por forma de oferta dos cursos	62
Tabela	8	Não-conformidades por fase de implantação dos <i>Campi</i>	63
Tabela	9	Síntese das não-conformidades por fase de implantação dos <i>Campi</i>	64
Tabela	10	Nível de conhecimento dos respondentes sobre a elaboração de PPC	73
Tabela	11	Estatística descritiva referente ao nível de conhecimento do respondente sobre a elaboração de PPC	73
Tabela	12	Nível de conhecimento do respondente sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs.....	74
Tabela	13	Estatística descritiva referente ao nível de conhecimento do respondente sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs ...	74
Tabela	14	Valor atribuído pelo respondente à importância do PPC.....	75
Tabela	15	Estatística descritiva referente ao valor atribuído pelo respondente à importância do PPC	75
Tabela	16	Questão 1: Qual o significado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para você? Fale um pouco sobre isso	76
Tabela	17	Questão 2: Na sua opinião, por que são feitas alterações nos PPCs?	86
Tabela	18	Questão 3: Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BPM	Gerenciamento de Processos de Negócio
BPNM	Modelagem de Processos de Negócio
CENTEC	Centro Federal de Educação Tecnológica (CENTEC)
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE / CEB	Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior do IFBA
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
REDE	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SETEC/MEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	4
1.2	JUSTIFICATIVA	6
2	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	9
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	9
2.1.1	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	16
2.2	CURRÍCULO: RELEVÂNCIA, CONSTRUÇÃO E FORMALIZAÇÃO	23
2.2.1	Currículo Escrito, Formal ou Pré-ativo	25
2.2.2	Currículo de Fato, Currículo Ativo, Currículo Interativo, Currículo como Prática	27
2.2.3	Elaboração e Alteração do Currículo	31
2.2.4	Organização Curricular em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	34
2.2.5	Aspectos Legais e formalização dos Currículos nos IFs	39
3	MÉTODOS	46
3.1	PESQUISA DOCUMENTAL	48
3.2	QUESTIONÁRIOS ABERTOS	51
4	RESULTADOS DA PESQUISA	55
4.1	PESQUISA DOCUMENTAL	55
4.1.1	Análise das Matrizes Curriculares:	55
4.1.2	Fluxo do processo de elaboração, alteração e formalização de PPCs no IFBA	66
4.2	QUESTIONÁRIO ABERTO	70
4.2.1	Análise do Discurso do Sujeito Coletivo	75
5	CONCLUSÃO	106
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

O mundo hoje apresenta um complexo cenário de mudanças aceleradas nos mais variados níveis e ambientes. Esta realidade está presente em qualquer situação: na resolução dos problemas comuns, na condução das estratégias de gestão, na busca da melhoria do desempenho organizacional através do cumprimento da missão com qualidade e, ainda, na eliminação de perdas e aumento de ganhos para a sociedade. Nesta conjuntura, a educação, além de ser reconhecida como um direito fundamental, tem sido considerada de grande valia, assumindo muita relevância para o desenvolvimento das sociedades e regiões. Diante do quadro atual de reais e intensas demandas sociais e da necessidade de desenvolvimento nacional, poucos insistiriam em discordar da fundamental importância da educação.

O Histórico da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca que: “À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse contexto, a educação profissional assume um papel especial, dada a sua capacidade de aliar o desenvolvimento do ser humano a ganhos sociais e econômicos. Esse resultado é possibilitado por meio da formação de profissionais que atendem às demandas do ambiente produtivo e da sociedade em geral. Assim, além das clássicas vantagens conhecidas relativas ao nível da formação do cidadão, a educação profissional associa a geração de renda e o apoio ao desenvolvimento regional.

As políticas públicas surgem como elemento catalisador nesse processo, uma vez que direcionam a ação do governo e definem o que deve ser fomentado pelo Estado, além de determinarem ações específicas para a concretização das decisões elaboradas. Segundo publicação da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, SETEC/MEC (2004), os princípios que dirigem as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica são: a sua caracterização como estratégica para o

desenvolvimento tecnológico do País e a sua função social, com foco na justiça social e na equidade. Entre as políticas públicas que têm sido implementadas com o objetivo de alavancar a educação profissional brasileira, está a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE), cujas ações foram potencializadas em 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei Nº 11.892/2008.

Os IFs são autarquias do Governo Federal destinadas à oferta de educação profissional e tecnológica. Possuem estrutura multicampi e estão presentes em todos os estados do Brasil atuando no ensino, extensão, pesquisa e inovação. No âmbito do ensino, oferecem cursos técnicos de nível médio, superiores, de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

É importante observar que, para garantir a efetividade da formação dos estudantes, alguns elementos precisam ser observados. Entre eles, destacam-se as categorias tradicionalmente monitoradas pelo MEC, na avaliação dos sistemas educacionais brasileiros, as quais se adaptam bem à realidade da educação profissional: corpo docente, corpo discente, infraestrutura e projetos pedagógicos.

Em que pese a relevância destes quatro grupos, nesse trabalho será abordada a dimensão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Esta escolha leva em conta que o PPC é o elemento de planejamento que direciona a organização dos demais itens estruturantes e conseqüentemente, a qualidade da oferta dos cursos, o que influencia no desempenho acadêmico dos estudantes.

Ristoff (2006) explica que o instrumento de avaliação dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) contempla os seguintes itens: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; a estrutura e conteúdo curricular; o e mentário, as bibliografias básica e complementar; as estratégias de ensino; a titulação dos docentes; os recursos materiais; os serviços administrativos; os serviços de laboratórios e a infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. Contudo é possível afirmar que “o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) é, pois, a alma do curso, a ponte que une as DCN¹ às práticas pedagógicas propostas pelo currículo” (RISTOFF, 2006, p.206).

Considerando a importância dos PPCs e também o aspecto formal da Administração Pública, exercido pelo Princípio da Legalidade, o foco desse estudo será no processo de formalização dos PPCs.

A Lei Nº 11.892/2008 conferiu autonomia aos Institutos Federais (IFs), regulamentando a oferta de cursos presenciais. Aos IFs, foi atribuída a prerrogativa de criar e extinguir, bem como de registrar os diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior (CONSUP). Por sua vez, o Regimento do CONSUP do IFBA, no seu Artigo 2º determina que as propostas para implantação, alteração e extinção de cursos devem ser submetidas a sua aprovação. Segundo o Princípio da Legalidade da Administração Pública, as ações das instituições públicas devem estar sempre submetidas a uma norma legal. Assim, cabe à Administração Pública realizar o que for deliberado pela lei, não podendo ultrapassá-la ou contrariá-la.

Segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFBA (PROEN) todos os PPCs empregados para a autorização da oferta dos cursos técnicos, que estão em vigência, foram aprovados pelo CONSUP. Para garantir a qualidade da prática pedagógica, esses PPCs não podem ser estáticos e permanentes, ao contrário, demandam atualizações periódicas para acompanhar a dinamicidade da realidade e o avanço do conhecimento. Entretanto, por meio do trabalho da PROEN, constatou-se que grande parte das alterações implementadas nos PPCs dos Cursos Técnicos do IFBA, no período de 2009 a 2014, não seguiram o trâmite institucional regulamentar de aprovação pelo CONSUP.

O PPC constitui-se o aspecto formal do currículo e apresenta os resultados das negociações entre os envolvidos no processo de elaboração curricular. A dimensão escrita do currículo exerce grande influência, mas não é determinante da prática em sala de aula. O cotidiano dos professores e alunos é uma das dimensões do currículo ativo e ultrapassa as prescrições do currículo escrito.

¹ DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A maioria dos cursos técnicos, cuja oferta foi iniciada no período de 2009 a 2014, tiveram os PPCs atualizados porque foram implantados em unidades novas. Durante o processo de expansão do IFBA, no período de 2009 a 2013, foram abertos 12 Campi, 5 Núcleos Avançados e implementados 65 cursos técnicos. O quadro docente dessas unidades foi composto por etapas e portanto, constituído, na sua maioria, por servidores novos. O desconhecimento dos trâmites institucionais por parte dos funcionários recém contratados pode ter levado à não-conformidade identificada.

O currículo ativo incorpora a vivência escolar e valoriza a forma como o conhecimento é produzido e, não, a estrutura do conhecimento em si. Traz como diferencial a visão do saber e da cultura como construções ativas dos sujeitos da escola. Por outro lado, o currículo formal assume relevância ao constituir-se elemento essencial para atender ao Princípio da Legalidade da Administração Pública e, por conseguinte, obedecer a obrigatoriedade de aprovação pelo CONSUP de todos PPCs dos cursos a serem implantados no IFBA, bem como das suas respectivas alterações. Portanto, nesse trabalho será estudado, especificamente, o processo de formalização e, conseqüentemente de autorização dos PPCs e suas alterações pelo CONSUP, com vistas a responder a seguinte questão: **Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?**

Como prováveis respostas para a questão levantada, são apresentados os seguintes pressupostos:

- a) A expansão do IFBA induziu à execução de Matrizes Curriculares distintas das aprovadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.
- b) Os servidores responsáveis pelo planejamento e acompanhamento dos cursos desconhecem o trâmite institucional para formalização das alterações.
- c) A formalização das alterações dos PPCs é burocrática em excesso, gerando um alto custo de transação e, conseqüentemente, os atores do processo aguardam acumular alterações substantivas para cumprir o protocolo necessário para aprovação pelo CONSUP.

O presente estudo será concentrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). As matrizes curriculares que integram os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos ofertados em 15 dos seus Campi compõem o objeto desse trabalho e serão utilizados como unidades de análise. O Corte Temporal será de 2009 a 2014, período no qual foram criados os Institutos Federais e se deu a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Os agentes envolvidos na pesquisa são os Diretores Gerais e de Ensino dos Campi, Coordenadores de Curso, Docentes e Pedagogos que são atores envolvidos no processo de elaboração e alteração de PPC.

O objetivo principal desse trabalho é identificar os motivos que levam à não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA.

Nesse sentido foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Comparar as matrizes curriculares em execução relacionando-as às existentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos aprovados pelo CONSUP, de 15 Campi, no período de 2009 a 2014.
- 2) Levantar o fluxograma das ações necessárias para aprovação e atualização dos PPCs.
- 3) Conhecer a percepção das Diretorias e dos atores dos Campi envolvidos no processo de alteração dos PPCs sobre a não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos.
- 4) Propor ações para minimizar a ocorrência de matrizes curriculares alternativas (não-formalizadas).

Os referenciais teóricos que serão utilizados como base para análise do problema dessa pesquisa são os seguintes: Políticas Públicas para Educação Profissional e Currículo. No tópico Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica, será abordada, especificamente, a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, precedida por uma aproximação conceitual ao tema políticas públicas. Sobre Currículo, serão abordados os tópicos: a sua relevância, as abordagens de currículo formal e currículo ativo, os processos elaboração, alteração e formalização dos Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como aspectos específicos relativos à Educação Profissional.

1.2 JUSTIFICATIVA

Essa dissertação, assim desenhada, é relevante sob a ótica do Princípio da Legalidade da Administração Pública, uma vez que a legislação federal e os regulamentos internos do Instituto determinam ser competência do CONSUP a autorização para criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IFBA.

Os PPCs são instrumentos cruciais para a idealização e condução da execução dos cursos, portanto devem ser elaborados e submetidos à aprovação das instâncias competentes em conformidade com a legislação vigente. De modo semelhante, as atualizações e alterações devem ser cuidadosamente elaboradas, fundamentadas e devidamente formalizadas.

A oferta de todo e qualquer Curso é planejada e acompanhada a partir do Projeto Pedagógico. O uso de PPCs alternativos, elaborados ou alterados fora do rito legal, significa a oferta informal dos cursos, sem a garantia da conformidade à legislação e institucionalização que são elementos essenciais para sua validade. A utilização de matrizes alternativas às aprovadas pelo CONSUP, além de ferir o princípio da legalidade, compromete o princípio da justiça social, uma vez que os alunos poderiam frequentar cursos ofertados em situação irregular.

Adicionalmente, é importante considerar que a maior parte dos recursos empregados no IFBA visa assegurar a infraestrutura e manutenção necessárias para garantir as condições de oferta dos cursos, conforme previsto nos PPCs. Alterações nos PPCs podem levar a mudanças na composição dos elementos materiais e humanos, necessários à execução de determinado curso, bem como resultar na subutilização de insumos já alocados. Se as alterações não são formalizadas, as condições de oferta adequadas podem não ser atendidas como também problemas de ordem orçamentária podem ser gerados: o comprometimento orçamentário para atender às novas demandas em caráter emergencial, ou ainda a subutilização dos recursos já alocados para atender ao plano original, impactando consequentemente os valores de investimento e custeio a serem aplicados.

Ainda do ponto de vista do IFBA, esse trabalho é relevante em função da sua obrigação, como instituição pública, de dar efetividade e retorno à sociedade no que se refere aos recursos públicos empregados na sua constituição e manutenção. Esse ponto assume maior relevância

quando são considerados os valores de investimento e custeio aplicados na implantação dos novos Campi da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Do ponto de vista operacional, essa pesquisa se justifica porque, ao final deste trabalho, será possível sugerir ações no sentido de minimizar a ocorrência de matrizes curriculares alternativas informais. Desse modo, as proposições desenvolvidas poderão ser utilizadas no processos de ajuste dos PPCs do IFBA e, também, de outras instituições.

Esse trabalho, também, resultará em impacto imediato nas atividades dos gestores envolvidos com processos relativos aos PPCs do IFBA. Com base nos resultados desse estudo, a Pró-Reitoria de Ensino poderá realizar ações para minimizar a existência de matrizes curriculares alternativas. Nos Campi, os Diretores Gerais passarão a dispor de um instrumento para o planejamento e controle da oferta dos cursos; os Diretores de Ensino, por sua vez, passarão a dispor de instrumento de gestão acadêmica que poderá garantir a legitimidade e a qualidade de oferta, a partir de PPCs consistentes que serão guias para a execução dos cursos. No âmbito dos cursos, os membros dos Conselhos de Curso, Colegiados e Núcleos Docente Estruturantes poderão realizar um melhor acompanhamento da oferta dos cursos, a partir de projetos pedagógicos adequados.

Do ponto de vista teórico, essa pesquisa é relevante por proporcionar uma compilação relativa às políticas públicas brasileiras específicas para a educação profissional. A compilação dos textos que abordam a educação profissional como política pública, em conjunto com os estudos relativos ao princípio da legalidade da Administração Pública, indicam como estes temas podem ser aplicados no âmbito do planejamento da área de ensino dos Institutos Federais. A abordagem do processo de expansão da REDE, sob o referencial teórico de políticas públicas, possibilitará um tratamento diferenciado e qualificado desse tema.

Outra contribuição importante é aproximação da abordagem teórica sobre Currículo ao contexto dos Institutos Federais. Segundo Moreira (1997), atualmente o Currículo tem recebido atenção privilegiada de autoridades, professores e especialistas. A relevância do seu papel é comprovada pelas reformulações constantes dos currículos, nos diferentes graus de ensino, e o aumento da produção de textos na áreas.

Segundo Macedo (2006), desde os anos 1980, a produção teórica em torno da temática do currículo ampliou-se, consideravelmente, no Brasil. Este autor relata o seu interesse especial na distinção entre currículo formal e currículo em ação, presente nas pesquisas acadêmicas. Esse ponto, que também será abordado nesse trabalho, será transposto para a ambiência dos IFs.

É possível sintetizar a relevância desse trabalho por meio de Pacheco (2011) que afirma que com Institutos Federais inicia-se a construção de uma instituição inovadora, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Esta é uma oportunidade pois, “Com os Institutos Federais, iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades” (PACHECO, 2011, p. 15).

Esse trabalho está estruturado em cinco partes, na primeira, relativa à introdução, é efetuada a contextualização do tema da pesquisa, sendo apresentados os pressupostos, justificativa e objetivos. Na segunda parte, é apresentado o referencial teórico utilizado na revisão bibliográfica e a partir do qual o trabalho foi desenvolvido. A metodologia empregada é delineada na terceira parte e servirá de guia para a realização de toda a pesquisa. Na quarta parte, são apresentados os resultados da pesquisa e feita a análise dos dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e anexos.

2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os referenciais teóricos que serão utilizados como base para análise do problema dessa pesquisa são: Políticas Públicas para Educação Profissional e Currículo. No tópico Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica, será abordado, especificamente, a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, precedida por uma aproximação conceitual ao tema políticas públicas. Sobre Currículo, serão abordados os processos de construção e de formalização, incluindo a sua relevância, elaboração, alteração e formalização dos Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como aspectos específicos relativos à Educação Profissional.

O estudo do tema Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica será baseado fundamentalmente, em Cavalcante e em Pacheco, nas publicações da SETEC/MEC e em textos complementares. As publicações da SETEC/MEC, fundamentais para o estudo, são as que tratam das políticas públicas no âmbito da educação profissional. Também serão considerados a legislação e os documentos que abordam o processo de Expansão da REDE, bem como a concepção e institucionalização dos Institutos Federais.

O tema Currículo será apresentado a partir das abordagens de currículo formal e currículo em ação. Para tal, serão utilizados Goodson, Macedo e textos complementares. Para o entendimento desse tópico, serão relevantes os documentos oficiais e relatórios do Conselho Nacional de Educação relacionados às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica e para o Ensino Médio, além das leis federais e regulamentos internos do IFBA que tratam da autorização para a oferta de cursos.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As políticas públicas são ações típicas do Estado e das suas instituições, estabelecidas por meio de leis, programas e documentos normativos. Abrangem recursos públicos, sob a gestão do poder público, ainda que a sua implementação envolva organizações privadas ou não

governamentais.

Teixeira (2002) apresenta a seguinte definição de Políticas Públicas:

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. ... Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2)

Considerando que as políticas públicas são pensadas, ordenadas e ocorrem no âmbito do Estado, torna-se relevante compreender o significado desse ente. A síntese apresentada a seguir, elaborada a partir de Bobbio (2005), permite o entendimento satisfatório da noção de Estado: a condição necessária e suficiente para existência de um Estado é o surgimento de um território determinado, no qual seja instaurado um poder em condições de emanar os comandos vinculatórios, que serão cumpridos por todos os que ali vivem, apesar de o poder estatal possuir limites.

Por serem elaboradas pelo Estado, as políticas públicas contemplam decisões e ações decorrentes da autoridade do poder público, com o intuito de responder a problemas ou demandas da sociedade. Constituem-se em estratégias e organização de recursos, com o objetivo de responder a questões da sociedade por meio da alocação de bens e recursos públicos. Ao mesmo tempo, as políticas públicas recebem influência e adequam-se aos elementos da realidade na qual estão inseridas. Esse contexto pode inclusive modificá-las ou encerrá-las, conforme a sua dinâmica própria.

Cavalcante reforça o conceito apresentado, ao tempo que introduz uma leitura sobre o papel do governo frente às políticas públicas:

[...] política pública é um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores

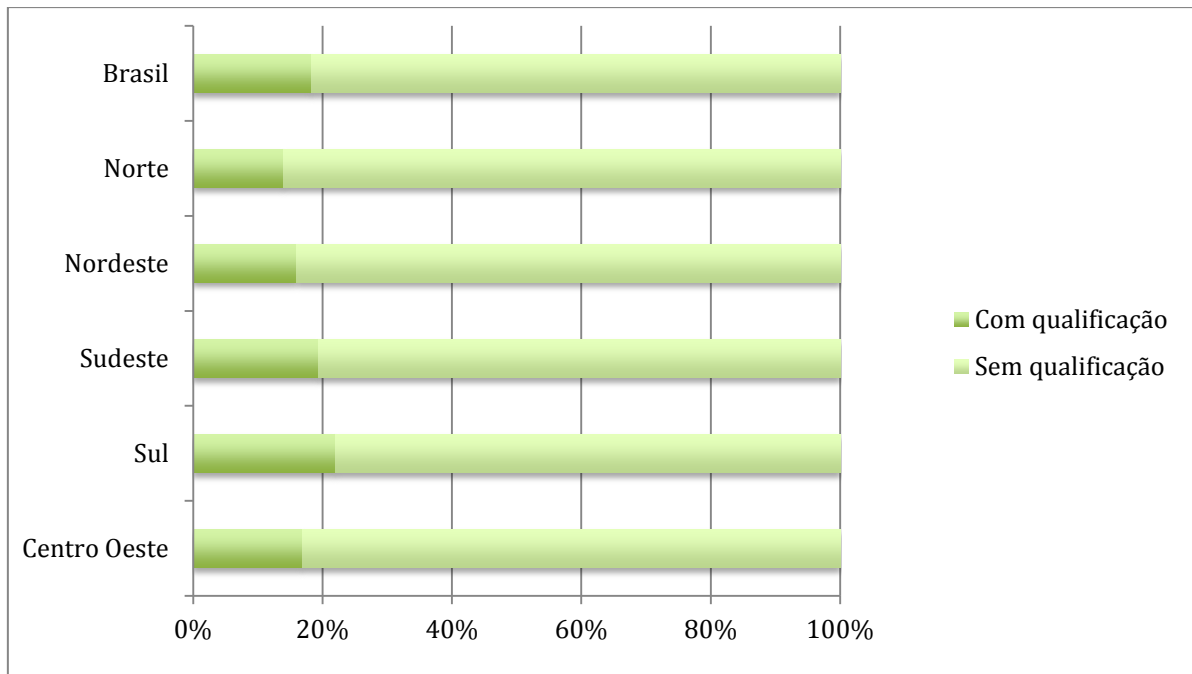
públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos. (CAVALCANTE, 2012, p. 13)

As políticas públicas estão presentes em todas as áreas onde há atuação do Estado e demanda da sociedade a serem observadas. A educação é um setores nos quais o Estado pode atuar intensamente, com proposições de políticas públicas, que permitam alcançar metas da sociedade e, também, influenciar a vida do grupo de pessoas que a compõe. No caso do Brasil, este mecanismo é previsto pela própria Constituição Federal que, no Artigo 6º, coloca a educação como direito dos membros desta sociedade: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.6).

De modo complementar, o Artigo 205 da Constituição brasileira regulamenta o papel do Estado como promotor da educação. Esse mesmo artigo, enfatiza a qualificação para o trabalho e registra a papel social da educação que prepara para o exercício da cidadania: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.97).

Contudo, as estatísticas apontam que, na realidade do país, o número de pessoas que concluem a educação de nível médio ainda é baixo. Ao mesmo tempo, a qualificação profissional dos trabalhadores é considerada insatisfatória pelo agentes do mercado, que atuam na área de produção, e são responsáveis pela geração de empregos. Essa informação é confirmada por dados da Demanda e Perfil dos Trabalhadores Formais no Brasil em 2007, publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Segundo essa pesquisa, o número de trabalhadores que procuravam emprego e não possuíam experiência e qualificação superava aqueles que possuíam esses requisitos, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Brasil: estimativa de trabalhadores ativos que procuram emprego com e sem experiência e qualificação profissional em 2007 (em mil)

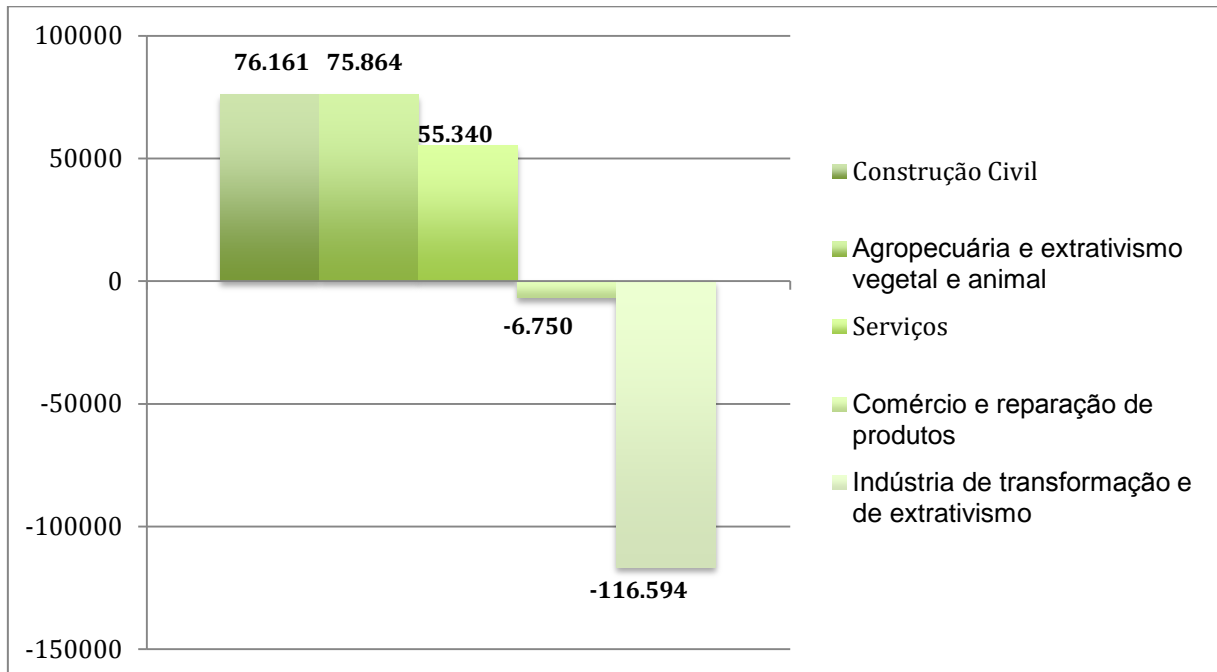


Fonte: *Elaboração Ipea a partir de a partir de microdados da Pnad/IBGE e do Caged-Rais/MTE, excluída a área rural dos estados da região Norte – exceto Tocantins.*

Nessa mesma pesquisa, o IPEA mapeou a oferta de emprego em setores econômicos específicos e a disponibilidade de mão-de-obra qualificada e com experiência. No contraste entre oferta de trabalhadores e a demanda de empregados com qualificação e experiência profissional por setor de atividade econômica, notou-se o distanciamento entre os quantitativos de vagas abertas e de mão-de-obra disponível.

Nos setores da construção civil, agropecuária e extrativa vegetal e animal e serviços, havia pessoal qualificado excedente em 2007. Estas pessoas poderiam até permanecer desempregadas em virtude da pouca oferta de empregos nas áreas para as quais estavam qualificadas. Por outro lado, havia déficit de mão-de-obra qualificada com experiência profissional nos setores da indústria de transformação e de extrativismo e do comércio e reparação de produtos. Esses cenários são representados no Gráfico 2 exposto a seguir.

Gráfico 2 – Brasil: diferença entre a estimativa da oferta de mão-de-obra qualificada e com experiência profissional que procura trabalho e a geração projetada de emprego formal em 2007



Fonte: *Elaboração Ipea a partir de microdados da Pnad/IBGE e Caged-Rais/MTE, excluída a área rural dos estados da região norte – exceto Tocantins.*

É importante destacar o vínculo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com os aspectos da preparação para o trabalho e da função social da educação. Essa conexão se dá por meio da formação do cidadão emancipado para o exercício profissional. Desse modo, a educação profissional de nível médio, ofertada por meio dos cursos técnicos profissionalizantes, recebe amparo especial na esfera governamental. Conforme Pacheco (2011), no Governo Federal, a EPT vem sendo considerada fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã.

Segundo BRASIL/SETEC/MEC (2004), elementos que se diferenciam como norteadores das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica são: o caráter estratégico da EPT para o desenvolvimento tecnológico do País, e o compromisso com a redução das desigualdades sociais existentes. O desenvolvimento econômico, além de ser fundamental para a promoção da equidade social, também convém para assegurar a soberania do País. A incorporação da educação básica (fundamental e média) como um direito garantido e o

comprometimento com uma escola pública de qualidade são indispensáveis para garantir a formação do cidadão.

Um dos documentos que norteiam as políticas para educação no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas para a educação brasileira para o período de 10 anos, entre as quais tem sido contempladas metas para a educação profissional. O PNE referente ao decênio 2001-2011, aprovado pela Lei N^o 10.172, de 09 de janeiro de 2001, apresenta diretrizes que consideram a política de educação profissional uma tarefa a ser realizada com a colaboração de agentes do poder público em integração com sociedade civil. Surge como objetivo central dessa empreitada: generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, atendendo aos jovens em idade produtiva e às pessoas que estão fora do mercado de trabalho, por meio da ampliação da capacidade de oferta.

Entre os objetivos e metas apresentados no PNE 2001-2011, estão os relacionados ao aumento da oferta da Educação Profissional:

- Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho.
- Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
- Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
- Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico. (BRASIL, 2008, p. 189).

Em síntese, no PNE 2001-2011, as metas para a educação profissional estavam voltadas ao aumento da capacidade instalada e da oferta de cursos. Essa tendência permanece no projeto de lei do PNE 2011-2020 que foi aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em 03/06/2014.

No âmbito da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (SETEC/MEC), diversas políticas públicas vêm sendo desenvolvidas com o

objetivo de alavancar Educação Profissional brasileira: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); a Rede CERTIFIC de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada; o Programa Brasil Profissionalizado que visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica; a Rede e-Tec Brasil, com foco na oferta de educação profissional e tecnológica a distância; o programa Profucionário que visa a formação dos funcionários da rede escolar em Cursos Técnicos ofertados na modalidade a distância; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o TECNEP, voltado à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Entre estas, destaca-se a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica cujas ações foram potencializadas em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei Nº 11.892/2008.

A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE), implementada com a criação dos Institutos Federais, segue no sentido de concretizar os objetivos elencados no PNE. A SETEC/MEC, apresenta a seguinte concepção para essa política:

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/MEC/SETEC, 2008, p. 23)

O Ministério da Educação publicou diversos documentos nos quais o posicionamento da expansão da REDE e a criação dos IFs, como política pública, é ressaltado. Segundo BRASIL/MEC/SETEC (2008), os elementos conceituais, que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, levam ao estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública:

“ Em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ... estas instituições são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central [...] 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, enquanto 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/MEC/SETEC 2008, p. 10).

Pacheco (2011) contextualiza a expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da criação dos IFs, com base na retomada do crescimento econômico do país, no surgimento de um modelo de produção intenso em ciência e tecnologia, bem como na exigência de trabalho qualificado que aumenta a importância da formação escolar e profissional com destaque à EPT e à expansão de sua oferta. Em paralelo, ressalta a relevância da componente social neste movimento:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Essa compreensão considera estratégica a educação profissional e tecnológica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. (PACHECO 2011, p.17)

2.1.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Segundo BRASIL/MEC/SETEC (2008), recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é tarefa fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública.

Dados veiculados no Portal Eletrônico do Ministério da Educação documentam que a história da REDE começou em 1909, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto Nº 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha. Segundo este Decreto, para a criação dessas escolas, o Estado Brasileiro considerou a necessidade de: “que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia”², bem como “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho

² Textos transcritos com a grafia original que consta no Decreto Federal 7.566, de 23 de setembro de 1909.

proficuo”³. Em BRASIL/MEC/SETEC (2008) consta que, “na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista”.

Conforme BRASIL/MEC/SETEC (2008), a partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse ano em diante, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. Os anos de 1956 a 1961 imprimiram a marca do aprofundamento da relação entre Estado e Economia no Brasil. Nesse período, a indústria automobilística surgiu como o grande ícone da indústria nacional, havendo investimentos nas áreas de infraestrutura (especialmente na de produção de energia e na de transporte) e na educação. Os investimentos priorizaram a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, foi iniciado o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão e passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificava-se, gradativamente, a formação de técnicos que eram mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Na década de 70, o Brasil entrou no processo de aceleração do crescimento econômico. Em consequência da dinâmica instalada, aumentou a demanda por mão-de-obra qualificada, o que, por sua vez, implicou a maior necessidade de formação de técnicos. Segundo BRASIL/MEC/SETEC (2008), “nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos”. Na década de 90, estas escolas deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

A transformação de Escolas Técnicas Federais em CEFETs se deu por meio da Lei Federal Nº 8.984, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esse sistema passou a integrar as instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados,

³ Textos transcritos com a grafia original que consta no Decreto Federal 7.566, de 23 de setembro de 1909

dos Municípios e do Distrito Federal.

Deste modo, nesta trajetória, as instituições federais de EPT sofreram transformações promovidas pelo Estado, no intuito de atender a demandas sociais e de desenvolvimento do país. Segundo Pereira (2011):

A opção do Brasil pelo desenvolvimento ancorado no modelo industrial estabelecido a partir da primeira metade do Século XX, e a sua relação com as instituições de educação profissional como espaço estratégico de qualificação da mão-de-obra, reflete a identidade e a concepção da “escola técnica brasileira”, percebida, até hoje, como resultado do movimento da correlação de forças entre a opção por uma educação profissional e tecnológica pautada na estrita necessidade do capital e, uma outra firmada no conhecimento propedêutico, numa formação ampla e humana do cidadão produtivo como um direito inalienável. (PEREIRA, 2011, p.1)

Em 29 de Dezembro de 2008, a Lei Nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A política pública de expansão Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica fez com que esta passasse por um grande processo de ampliação em todo o País entre 2003 e 2010, vez que no período de sete anos, foram abertas 214 unidades e outras escolas foram federalizadas. A dimensão dessa ampliação pode ser constatada ao comparar-se com o período dos 100 anos imediatamente anteriores, ou seja, entre os anos de 1909 a 2002 quando foram construídas 140 escolas técnicas federais.

Os Institutos Federais estão presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Na Bahia, existem dois IFs: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). O IFBAIANO é fruto da junção das Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Estado, ocorrida em 2008, possuindo atualmente, 14 Campi. O IFBA tem sua origem na Escola de Aprendizizes Artífices fundada em Salvador, por Nilo Peçanha, em 1909, a qual passou por diversas transformações: Escola Técnica Federal, em 1965, e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em 1993, com a incorporação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CENTEC), finalmente, passou a ser Instituto Federal em 2008.

O presente estudo está concentrado no IFBA, cujo processo de expansão, a partir da sua Sede

original em Salvador, se deu em fases distintas: em 1994, foram criadas as Unidades Descentralizadas do CEFET em Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença. Em 2005, ocorreu a 1ª fase do Plano de Expansão da REDE, com a criação dos *Campi* do IFBA em Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari. Na 2ª fase, em 2010, foram inauguradas unidades nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Na 3ª fase, no ano de 2012, foi autorizada a implantação de novos *Campi* nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus. Desse modo, no ano de 2014, integrarão o IFBA, os 21 *Campi* já descritos e mais 3 *Campi* avançados localizados em Dias D'Ávila, Salinas da Margarida e Ubaitaba.

Segundo a SETEC (2008), o foco dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Os IFs surgiram com a missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. “Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais”. (PACHECO, 2011, p. 50).

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.” (PACHECO 2011, p.17-18)

A Lei Nº 11.892/2008 definiu como funções dos Institutos Federais: contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, constituindo-se centros de excelência e referência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular; além de promover a inclusão social por meio da educação profissional e tecnológica. O desempenho destes papéis exige dessas organizações, entre outros fatores, a permanente interação com a sociedade:

Portanto, é na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos

Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.” (PACHECO 2011, p.18-19)

Os IFs são constituídos como autarquias do Governo Federal, de estrutura multicampi, cuja principal atividade é a acadêmica, com a oferta de educação profissional e tecnológica. Além do ensino, também atuam na extensão, pesquisa e inovação. O Artigo 8º da Lei 11.892 determina a oferta mínima de 50% das vagas dos IFs para cursos técnicos de nível médio. O mínimo de 20% das vagas devem ser reservadas para a oferta das licenciaturas e cursos voltados para a formação de professores para a educação básica. Os 30% restantes podem ser destinados a outros programas desenvolvidos pelo Instituto, como Pós-Graduação e outros cursos Superiores. Pacheco (2011) apresenta a seguinte síntese:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar:

- educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
- ensino técnico em geral;
- graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (PACHECO 2011, p. 23)

O cumprimento do propósito dos IFs, em sincronia com a política pública de expansão da REDE, exige efetividade nas ações de formação executadas por essas instituições. A Lei Nº 11.892/2008 conferiu autonomia aos Institutos Federais (IFs), regulamentando a oferta de cursos presenciais. Os IFs foram equiparados às universidades federais no que tange à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Essa Lei também conferiu autonomia para a criação e extinção de cursos, bem como registro de diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior. “Na lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a questão da autonomia surge, explicitamente, em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas” (PACHECO 2011, p. 31).

Lei Nº 11.892:

[...]

Art. 2º

[...]

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites

de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008, p.1)

Além da Lei 11.892, outro documento normativo importante para a regulação da oferta dos cursos técnicos foi publicado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). A Resolução CNE/CEB N^o 6, de 20 de Setembro de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo o Parágrafo único do Artigo 1^o desse documento, “... entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]” (BRASIL, 2012, p.1)

O Artigo 6^o da referida Resolução, apresenta os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Entre os 17 princípios definidos por essa Resolução, destacam-se aqui 12 que fazem referência à conexão existente entre formação profissional e desenvolvimento socioeconômico, em consonância com as políticas públicas para a educação profissional.

Resolução CNE/CEB N^o 6/2012:

[...]

Art. 6^o São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

[...]

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX – articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas

demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X – reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII – reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

[...]

XV – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI – fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

[...] (Grifos nossos) (BRASIL, 2012, p.2-3)

A Resolução 06/2012, também, traça parâmetros para a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, considerando a integração entre a federação, por meio do MEC e do CNE e os estados, através dos Conselhos Estaduais de Educação, com previsão de divulgação dos resultados para a sociedade. A avaliação de políticas públicas é importante para o planejamento e a gestão governamental, além de qualificar as relações entre Estado e sociedade. Segundo Cunha (2006), possibilita a formulação de intervenções, o acompanhamento da implementação e a realização de ajustes, além de subsidiar decisões sobre manutenção ou interrupção das ações, levando à melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como a divulgação de resultados do governo.

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I – promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II – promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III – promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV – zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade. (BRASIL, 2012, p.2)

Em atenção ao princípio da legalidade da Administração Pública, os Institutos Federais devem obediência à legislação vigente, ao cumprir seu papel de promotores da equidade social, e de partícipes no desenvolvimento econômico do país, ao contribuir para o avanço tecnológico por meio da formação profissional de cidadãos emancipados. Dessa forma, poderá ser dada efetividade e cumprimento à política pública para a educação profissional e tecnológica focalizada na expansão da REDE.

As políticas públicas contemplam decisões e ações decorrentes da autoridade do poder público, com o intuito de responder a problemas ou demandas da sociedade. Para tanto, estabelecem regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade. São instituídas por meio de leis, programas e documentos normativos, envolvem o uso de recursos públicos, constituindo-se estratégias e organização de recursos públicos. A educação é um setores nos quais o Estado pode atuar intensamente, com proposições de políticas públicas que permitam alcançar metas da sociedade. No caso da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, são esses os elementos norteadores: o caráter estratégico da EPT para o desenvolvimento tecnológico do País e o compromisso com a redução das desigualdades sociais existentes.

2.2 CURRÍCULO: RELEVÂNCIA, CONSTRUÇÃO E FORMALIZAÇÃO

A palavra currículo ganhou diversas definições, sendo a ela atribuídos múltiplos significados. Do mesmo modo, as ideias sobre essa temática tornaram-se numerosas e com sentidos variados. É possível considerar que currículo é um campo de estudos amplo, com diversos enfoques que passam da tradicional noção prescritiva, aquela que deve ser rigidamente seguida e executada, chegando até às concepções de currículo como espaço de poder que integra componentes da cultura e aspectos próprios da dinâmica de vida daqueles que operam na sua elaboração e execução.

Conforme a etimologia, o vocábulo currículo origina-se da palavra latina *Scurrere* que significa correr ou corrida, lugar onde se corre, refere-se a curso, carreira, a um percurso que deve ser realizado. Assim, o termo currículo traz a ideia de percurso, processo, caminho, jornada, trajetória. Ao ser aplicado à esfera pedagógica, tem envolvido noções de sequência

ordenada e totalidade de estudos.

Visando adicionar elementos para o entendimento desse termo, seguem algumas ideias sobre currículo:

- "... conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar" (FORQUIN, 1996, p.188).

- "Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde a incorporação desse termo ao vocabulário pedagógico" (MOREIRA, 1995, p.47).

- "... um conjunto contínuo de situações de aprendizagem ("*learning experiences*") às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal" (FORQUIN, 1993, p.22).

Para compreender o significado do currículo, além das definições da palavra, é preciso entender as relações que ocorrem no seu âmbito, bem como nas esferas onde ocorrem as escolhas que o definem. O estudo do currículo é importante porque dá subsídio aos percursos formativos praticados nas escolas. A gestão do currículo é um campo de atuação da gestão escolar que faz interface com os órgãos regulatórios interagindo inclusive com a prática de ensino que ocorre na sala de aula.

Os primeiros significados de currículo apresentavam características formais relativas ao sistema de controle da prática escolar. Valorizavam-se questões técnicas ligadas ao ensino-aprendizagem, à didática, ao planejamento e à avaliação. Também eram consideradas relevantes a seleção, organização e transmissão de conhecimentos, como operações de currículo relacionadas à eficiência dos processos educativos.

Com a evolução do campo de estudo, o currículo passou a ser considerado como um elemento nos processos de construção de conhecimentos e de itinerários formativos. A cultura, a identidade e o poder também passaram a ser componentes importantes nesses processos, bem

como as suas interfaces com as ações de seleção e organização dos conhecimentos. Essa relação passou a ser estudada tanto na dimensão macro, coletiva quanto na esfera micro, com base nas componentes subjetivas em interação e em tensão dentro dessa dinâmica.

Os diversas enfoques existentes relativos a currículo serão apresentados aqui em duas abordagens: uma centrada na construção de modelos de desenvolvimento curricular, que pode ser denominada de currículo escrito, formal ou pré-ativo; e a outra que evidencia o currículo como espaço de lutas de interesses, poder e cultura, englobando as definições de currículo de fato ou currículo em ação.

2.2.1 Currículo Escrito, Formal ou Pré-ativo

Segundo Macedo (2006), o currículo pode ser concebido como um círculo coerente de saberes, acrescido da estrutura didática delineada para a sua transmissão. As teorias tradicionais acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos nessa área. Nesse enfoque, o planejamento burocrático dos documentos formais é absoluto e determinante.

O currículo escrito pode ser conceituado como recomendação de matérias, disciplinas ou componentes curriculares, com seus respectivos planejamentos, guias curriculares, projetos políticos institucionais. Entretanto, é importante ressaltar que o currículo é expresso por meio de documentos formais, mas não se encerra neles, uma vez que sua concepção provém de outras fontes e sua aplicação ultrapassa o conteúdo escrito. O contexto, no qual a formação acontecerá, e a realidade, a qual os agentes do processo formativo estão vinculados, influenciam o currículo. Concepções, valores, a variável cultural e subjetiva dos elaboradores, dos docentes que o aplicam e dos estudantes que o recebem são determinantes na execução do currículo. Essas interconexões e significações dependem da prática educacional e não podem ser concebidas ou elucidadas por meio, apenas, do currículo escrito. Macedo (2008) apresenta uma síntese apropriada para esse ponto:

“Em geral o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato

de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume” (MACEDO, 2008, p. 25).

É possível considerar o currículo escrito como o primeiro nível na definição do tema, entretanto a prática de ensino requer autonomia. Buscar influenciar decisões curriculares não garante controle sobre a atuação do professor e dos alunos em sala de aula. Assim, cabe utilizar o currículo como guia para a organização curricular que, paralelamente, disponibiliza orientações metodológicas não prescritivas.

Ao mesmo tempo, há o conceito de currículo como sequência estruturada, relacionado à noção de disciplina. A lógica disciplinar que foi sendo agregada aos currículos ao longo do tempo, contribuiu para disseminar o seu significado como conjunto de matérias e, também, é importante porque o currículo não prescinde do conhecimento.

Para Goodson (1995), o currículo escrito está conectado à seleção e à organização de recursos, modelos de avaliação e interesses de carreira e está sujeito a mudanças. Essa noção de currículo também ajuda a definir “...parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola” (GOODSON, 1995, p. 21).

É fato que as experiências curriculares ultrapassam as atividades planejadas e previstas nos documentos escritos, havendo uma lacuna entre o currículo escrito e sua aplicação. Macedo (2006) trata da dualidade existente na abordagem do currículo escrito:

... o movimento no sentido da superação da concepção tradicional de currículo, ao salientar suas outras dimensões, não conseguiu dar conta da superação da lógica tradicional. Permanece uma polarização que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação. Essa separação tem levado, ..., a certo desprezo pela dimensão escrita do currículo, mas paralelamente tem fortalecido a lógica do currículo como prescrição que acaba por dar destaque a tal dimensão. (MACEDO, 2006, p. 105)

As perspectivas defendidas, tanto no nível macro, pelo Estado e pelos agentes regulatórios, quanto no micro, nas unidades educacionais e salas de aula, se interrelacionam. Entretanto, pode ocorrer um distanciamento entre o que se pretende e o que, realmente, acontece em sala de aula. Macedo (2006) refere-se à interação entre o currículo escrito e a prática educacional:

[...], se bem aplicados, os documentos curriculares são capazes de alterar a prática,

ainda que em muitos casos essa capacidade seja entendida como negativa. Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. [...] O papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas. (MACEDO, 2006, p. 105)

Na década de 70, passaram a ser feitas críticas ao caráter reprodutivista da educação e ao conceito de currículo que privilegia o planejamento, hierarquização, organização de conhecimentos e definição de programas. Assim, o Currículo poderia ser considerado instrumento de controle externo e de regulação das aprendizagens ao priorizar os resultados, apresentando-se como uma série estruturada de saldos pretendidos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o currículo passa a possibilitar a ação dos sujeitos quando considera o ambiente fornecido para os estudantes e as experiências por eles desenvolvidas. Contudo, é importante observar que a experiência do estudante, exclusivamente, pode não garantir o aporte de conhecimentos necessários para a formação pretendida.

2.2.2 Currículo de Fato, Currículo Ativo, Currículo Interativo, Currículo como Prática

A complexidade da realidade implicou o desenvolvimento de outras concepções a respeito do currículo, entre as quais estão a introdução das categorias poder, ideologia, reprodução cultural e social, emancipação e libertação; a transferência do foco da escolha dos conhecimentos a serem ensinados para a definição da melhor forma de ensinar, transferindo a atenção para os aspectos técnicos dos percursos formativos; e a função social do currículo que surge com os estudos da Nova Sociologia da Educação que valorizam os processos de interação na sala de aula.

A função social do currículo questiona o processo de seleção dos conhecimentos a serem transmitidos. Desse modo, é focalizada a problematização do currículo que passa a ser considerado instância vinculada à estratificação do conhecimento produzido na sociedade e ao exercício do poder. Assim, por meio da sua função social, o currículo deixa de ser um elemento natural e inquestionável, passando a ser vinculado à categoria poder.

Para Moreira (1990), segundo a Nova Sociologia da Educação, a forma e o conteúdo do currículo influenciam os processos de acesso e distribuição da educação e, por isso, devem ser

considerados pelo professor na definição dos pressupostos para a sua prática, uma vez que o conhecimento é socialmente produzido e estratificado nas instâncias de produção, distribuição e seleção. O processo de seleção de conhecimentos curriculares passa a ser definidor do grau de sucesso do estudante na escola.

Por envolver nuances de cultura, política e poder, a conceituação de currículo de modo simplificado torna-se difícil. Para Macedo, “implicado ideologicamente com a estrutura social, o currículo é produzido por mediações humanas que lhes configuram. Agentes e atores aí se dinamizam numa relação dialógica e dialética incessantes” (MACEDO, 2007. p.26).

Assim, o currículo passa a ser considerado um elemento social e cultural, permeado por relações de poder. Desse modo, comunica visões e gera identidades individuais e coletivas. O seu papel não fica restrito à reprodução, mas é ampliado até a construção de significados, conforme esclarece Macedo (2006):

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. (MACEDO, 2006, p. 104-105)

O modo de pensar a função social da escola modifica o sentido atribuído ao currículo. Ao acrescentar elementos como cultura, produção simbólica, conflitos e discussões provenientes de sujeitos e esferas de poder distintos, a perspectiva de construção social ameniza o enfoque do currículo como prescrição. Tanto o currículo como o conhecimento são percebidos como transitórios e passíveis de construção. Adicionalmente, os subsídios culturais são sempre e continuamente, trabalhados além de ressaltarem o caráter inventivo do currículo. Desse modo, os caminhos e processos definidos no âmbito do currículo são constantemente avaliados e alterados conforme a prática dos sujeitos em sala de aula.

Ao incorporar a componente cultural, o currículo passa a reunir as concepções de vida social, bem como as relações que permeiam e pertencem à cultura. Com isso, o currículo contém mais que conteúdos, disciplinas e procedimentos, embora esses elementos componham a sua forma explícita.

O conceito de currículo como fato se articula, assim, com o que Forquin (1993) tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir. Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos currículo.

Essa visão dá lugar ao currículo como prática ou o currículo ativo que enfatiza a vivência e produção que se dá no cotidiano das escolas. Traz a concepção de conhecimento como construção processual vinculada à ação dos atores do processo educacional e não como conteúdos que podem ser transmitidos. Assim, relaciona currículo com cultura que além de ser transmitida, é construída e ressignificada com a prática cotidiana da atividade de ensino.

Contudo, Macedo (2006) traz a importante observação de que:

Não basta enfatizar o currículo como prática para que a escola e o currículo sejam tratados como um espaço de produção cultural. A maioria dos estudos sobre política curricular está baseada na tradicional separação entre contexto de produção e de implementação dos documentos curriculares. Nesse sentido, a dinamicidade do processo político do currículo é mascarada, induzindo a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada — seja o poder dos poderosos, seja o poder dos subalternos. (MACEDO, 2006, p. 105)

A inserção do sujeito na vida profissional tem requerido qualificação formal por meio de cursos regulares. Com isso, o currículo também tem sido um mecanismo para subsidiar os percursos formativos e não apenas um elemento de formação que se encerra em si mesmo. É importante observar que apenas o currículo não garante a formação, na verdade esse é meio utilizado para dar acesso e para construir conhecimento. Mesmo tendo o currículo o caráter de padronizar os processos formativos, agrega conflitos e novas construções específicas de cada sociedade, sendo fruto da interação dos seus componentes, ao produzir novos significados.

Segundo Macedo, “alguns dos subsídios fundamentais para a configuração do currículo são o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. A sistematização dessa formação por esses subsídios é o currículo” (MACEDO, 2008, p. 25).

Macedo (2006) também apresenta o contraponto entre o currículo de fato e o currículo em ação:

Dado o caráter negativo, repetitivo, associado ao currículo como fato em contraposição ao dinamismo trazido pela noção de currículo como prática, era de se esperar que este último ganhasse centralidade nas discussões do campo. A produção bibliográfica na área nesses últimos 30 anos tem mostrado que a dimensão ativa do currículo se constituiu, efetivamente, em foco privilegiado de análise. Introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, mas mantendo a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo. Possibilita que relação linear de dominação do currículo como fato sobre o currículo como prática seja estabelecida. São trabalhos que denunciam a tentativa de controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo ou que o tratam como algo que deve ser incontestavelmente seguido. (MACEDO, 2006, p. 102)

A valorização das questões relativas à cultura, não necessariamente significa uma grande ruptura entre o currículo escrito e o currículo ativo. A cultura pode ser agregada ao currículo e o seu aspecto prescritivo ser mantido do mesmo modo. A substituição do currículo prescritivo pelo currículo em ação exige uma grande ruptura na lógica da construção e prática curricular. De todo modo, a distinção entre ambos não pode ser ignorada. O currículo escrito é o planejado que contém os objetivos e procedimentos da prática escolar. Para se transformar em currículo ativo, depende dos conflitos e interesses envolvidos na sua prática.

Por mais estranho que possa parecer, a dicotomia entre o contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhante a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito. (MACEDO, 2006, p. 103-104)

Macedo (2006) também considera haver uma relação incontestável entre currículo como fato e currículo pré-ativo ou escrito vez que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo, sendo que essa noção incorpora a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura.

“O fato é que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade. Há uma costura, uma forma de tecer a formação cuja compreensão não é possibilitada por um documento apenas, por mais que os documentos educacionais, não só a proposta curricular, digam muito sobre o currículo, sua concepção e prática” (MACEDO, 2008, p. 26).

O currículo pré-ativo constitui-se parâmetro para a prática e construção interativa na sala de aula, que é a dimensão ativa ou interativa do currículo. A fase interativa pode, inclusive, subverter ou transcender a pré-ativa que, por sua vez, estabelece requisitos significativos para a prática interativa do currículo em sala de aula. Portanto, é importante considerar que o currículo é construído em diferentes áreas e níveis, sendo fundamental diferenciar o currículo escrito personificado no PPC e o currículo ativo que surge como atividade em sala de aula.

2.2.3 Elaboração e Alteração do Currículo

O processo de construção e implementação do currículo está vinculado a fatores externos e internos à instituição, como leis, normativas e parâmetros que definem o modo de funcionamento do sistema educacional. Internamente, os documentos mais relevantes são o Projeto Político Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional. O primeiro visa a qualidade da oferta acadêmica apresentando princípios, objetivos, políticas, estratégias, fundamentando a elaboração e a implementação do currículo e também orientando as atividades acadêmicas. O segundo define estratégias, metas e o emprego de recursos para sustentar o primeiro e os PPCs.

A seleção dos elementos do currículo, incluindo objetivos, conteúdos e metodologia é um processo político que reflete a realidade na qual o currículo se desenvolve e é negociado pelos grupos que o definem. Docentes de determinadas áreas compartilham tendências de comportamentos e escolhas que se refletem na constituição do currículo. Por sua vez, o desenvolvimento do currículo deve estar fundamentado no contexto e na dinâmica da instituição e da sala de aula onde ocorre a sua aplicação.

Tyler (1981), apresenta um modelo para a construção de currículos, baseado nos objetivos pretendidos pela escola, nas atividades educacionais que possibilitam o alcance desses objetivos, no modo de organização dessas atividades e no acompanhamento direcionado a garantir o alcance dos objetivos. Assim, o currículo exhibe a seguinte estrutura básica: objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Outro modelo muito utilizado é o de Cesar Coll (2000), no qual objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação são componentes curriculares.

Também considera a divisão do período letivo, a forma de organização e de integração dos conteúdos. Segundo esse modelo, a análise da realidade deve subsidiar a construção curricular, considerando os seguintes aspectos: sócioantropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado; psicológico, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno; epistemológico que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo; pedagógico, que se apropria do conhecimento gerado na sala de aula em experiências prévias.

Ambos os modelos possuem uma lógica similar mas o modelo de Coll é mais abrangente ao considerar que, acompanhando a listagem de conteúdos e os objetivos de cada área, deve ser apresentado um resumo das opções didáticas e metodológicas, assim como os procedimentos para a avaliação.

Worten (2004) ressalta que os programas e PPCs devem ser periodicamente avaliados pela equipe envolvida e pelos alunos vinculados, de modo a possibilitar o processo de desenvolvimento do programa. Essa análise subsidia decisões de manutenção, alteração ou mesmo extinção de cursos.

Os conceitos de currículo formal e currículo em ação também auxiliam a compreensão da dinâmica de alteração curricular. Macedo (2006) apresenta a diferenciação:

“Embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Entendo que essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição” (MACEDO, 2006, p. 99).

Segundo Goodson (1995), a mudança curricular está relacionada a aspectos internos e externos que influenciam o currículo. Entre os elementos externos está o controle estatal exercido por meio de regulamentações que podem perpetuar a lógica vigente no sistema ou mesmo transformá-la. As condicionantes sociais e políticas, inclusive as relações de poder e expectativas dos membros dos grupos envolvidos na construção curricular são relevantes. Até mesmo a definição dos tempos e ordem de composição de cada disciplina ou matéria, refletem um padrão estrutural da organização do ensino.

Por outro lado, os fatores internos como os próprios alunos, professores, a equipe técnico-administrativa-pedagógica, a estrutura física e organizacional da instituição escolar muitas vezes acabam por funcionar como um forte mecanismo interno de estabilidade curricular. Fatores internos também contemplam, entre outros, o surgimento de novos grupos de liderança intelectual e de grupos acadêmicos de prestígio na formação de profissionais. O que acontece, dentro de um determinado sistema de ensino, orienta-se, muitas vezes, por caminhos ditados por interesses de determinados grupos, ora por interesses financeiros da instituição, ora por conhecimentos de interesse particular dos profissionais que detém determinados cargos de chefia.

Entre os vários fatores que podem dar origem à necessidade de alteração do currículo, estão as resistências do aluno àqueles componentes curriculares que são estranhos a seus interesses próprios. Ao professor, cabe identificar esta situação ao interagir com o educando, fazendo, a partir daí, escolhas apropriadas na sua prática que podem levar inclusive à proposição de alterações curriculares. Desse modo, docentes, discentes, pedagogos, dirigentes, entre outros atores, são os agentes das mudanças curriculares ao decidirem sobre quais opções devem ser privilegiadas nesse âmbito.

Até então, foram abordados elementos que podem ser chamados de padrões de mudança curricular. No contra ponto, Goodson (1995) se refere a alguns fenômenos como padrões de estabilidade curricular. Como fatores externos responsáveis pela estabilidade do currículo, existem os interesses científicos, políticos e profissionais das comunidades curriculares, os objetivos e a função social da escola, as políticas e reformas governamentais, os exames nacionais e o próprio livro didático. Até mesmo os próprios alunos, professores, a equipe técnico-administrativa-pedagógica, a própria estrutura física e organizacional da instituição escolar podem funcionar como mecanismos internos de estabilidade curricular.

Outro exemplo de padrão de estabilidade curricular é a organização por disciplinas que é amplamente aceita, apesar de criticada. Para Goodson (1995), no curto prazo, há pouca probabilidade de inovações reais na matriz disciplinar dos currículos. Apesar de haver consenso sobre a relevância da integração curricular e serem empreendidos esforços nesse sentido, a disciplina escolar é um padrão de estabilidade curricular. Por mais que se

proponham inovações na matriz curricular, essas tenderão a uma organização tradicionalmente disciplinar.

Em um currículo elaborado na base disciplinar, é estabelecida a vinculação entre as disciplinas e a emissão de diplomas. O valor conferido ao diploma como produto final, também é um indicador relacionado aos fins sociais do currículo. As disciplinas trazem conteúdos específicos que podem permitir a habilitação dos alunos ao recebimento de diplomas ou garantir determinado status aos professores. O currículo, com a configuração por disciplinas, tende a se distanciar do conhecimento acumulado pela experiência e interação dos agentes do processo ensino-aprendizagem e da cultura da própria instituição e isso tem sido um padrão de estabilidade curricular. No entanto, é importante observar que a disciplina também é um padrão de mudança, pois as mudanças curriculares acontecem dentro da lógica disciplinar.

2.2.4 Organização Curricular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais estão autorizados a ofertar Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei no 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei no 11.741/2008, que engloba os cursos de: a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; c) Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Em função do foco desse trabalho, nesse tópico será dada atenção exclusiva à Educação Superior e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB 06/2012, a EPTNM pode ser ofertada em diferentes formas, articulando-se com o Ensino Médio e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, no cumprimento dos objetivos da educação nacional. Conforme o Artigo 3º dessas diretrizes, “a EPTNM é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”. (BRASIL, 2012, p. 1)

A EPTNM, na forma subsequente, é desenvolvida em cursos destinados, exclusivamente, a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Na oferta de cursos na forma subsequente, também

podem ser contemplados conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, para assegurar o perfil profissional de conclusão.

Os cursos técnicos na forma articulada, concomitante ao Ensino Médio, são assim denominados porque os alunos cursam o Ensino Médio e a formação técnica em paralelo. Assim, são efetuadas matrículas distintas para cada curso que pode ser cursado na mesma ou em diferentes instituições. Mesmo com a sua execução ocorrendo em instituições educacionais distintas, permanece a exigência da forma concomitante ser integrada no conteúdo. Portanto, essa oferta ocorre mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade entre as instituições ofertantes, para a execução de um projeto pedagógico unificado, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB 06/2012.

A EPTNM, na forma articulada integrada, é ofertada por meio de matrícula única na mesma instituição, sendo destinada aos que concluíram o Ensino Fundamental. Além de ser formatada para estudantes em idade regular, inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa forma consiste no Ensino Médio ministrado em conjunto com a formação profissional, a partir de projetos pedagógicos unificados.

Para Ramos (2005), “ um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia” (RAMOS, 2005, p. 108). Esta visão é complementada por Pereira:

Registra-se também um forte apelo para se que atue de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa. (PEREIRA, __. p. 3)

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, é um desafio associar a educação profissional à educação básica já que estas possuem princípios, objetivos e conteúdos distintos. Frigotto aborda algumas nuances desta integração:

Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o

trabalho técnico e profissional (FRIGOTTO, 2005, p. 1095)

Segundo Frigotto (2005), a concepção de um currículo integrado pressupõe a integração de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, conectados por uma metodologia adequada para resguardar as particularidades, finalidades e potencialidades de cada saber. Fundamenta-se na lógica conjunta dos conhecimentos gerais e específicos, sendo que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros.

Na Resolução 06/2012, são definidos os princípios que norteiam a EPTNM, três deles tratam especificamente das práticas pedagógicas:

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à saber externo à escola para curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (*Grifos nossos*) (BRASIL, 2012, p.2-3)

O planejamento dos cursos técnicos de nível médio deve ser feito com base na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT), , elaborado e mantido pelo Ministério da Educação. Os perfis profissionais de conclusão de cada curso devem ser definidos a partir dessas fontes. O CNCT é organizado por eixos tecnológicos, nos quais está determinada a carga horária mínima da parte profissionalizante dos cursos, conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1 - Carga Horária Mínima dos Cursos segundo as Diretrizes Curriculares da EPTNM

FORMAS DE OFERTA	ETAPAS	CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA		
Articulada Integrada com Ensino Médio Articulada ou Concomitante	Ensino Médio	2400		
	Profissionalizante	800	1.000	1.200
	Total de Horas	3.000	3.100	3.200
Articulada Integrada com Ensino Médio Modalidade EJA	Ensino Médio	1.200		
	Profissionalizante	1.200		
	Total de Horas	2.400		
Subsequente	Profissionalizante	800	1.000	1.200

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CEB 06/2012

Eixos tecnológicos referem-se à área à qual o curso está vinculado, em função dos conhecimentos, tecnologias vinculadas e perfil do egresso. Segundo o Art. 13 das Diretrizes Curriculares para a EPTNM, a concepção de eixos tecnológicos considera os seguintes elementos:

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (BRASIL, 2012, p.4-5)

Na elaboração do PPC, após definido o perfil do curso, devem ser desenhados itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo os interesses dos sujeitos e as possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de EPTNM.

O planejamento curricular deve ser fundamentado no compromisso ético da instituição educacional em relação à consolidação do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo. Quando se trata de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.

Segundo Pereira:

O cenário atual aponta para uma estruturação curricular da educação básica (profissionalizante ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo. Ou seja, é imprescindível que o currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza, esteja estruturado com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho. (PEREIRA, _____, p. 2)

Na Resolução 06/2012, são definidos os princípios que norteiam a EPTNM e quatro deles tratam, especificamente, das práticas pedagógicas:

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; (BRASIL, 2012, p.4-5)

Ainda Segundo os princípios elencados no Artigo 6º da referida Resolução, na elaboração dos PPCs devem ser considerados:

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à saber externo à escola para curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (*Grifos nossos*) (BRASIL, 2012, p.4-5)

2.2.5 Aspectos Legais e formalização dos Currículos nos IFs

Por serem entes da Administração Pública, os Institutos Federais devem obedecer aos cinco princípios da Administração previstos na Constituição Federal, entre os quais encontra-se o Princípio da Legalidade. Logo, as determinações legais que regulamentam o seu funcionamento devem ser rigorosamente observadas. Os princípios, que devem reger as atividades administrativas são definidos no Art. 37 da Constituição Federal: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Esses princípios asseguram à Administração Pública e aos seus administrados, em geral, todas as garantias para que não ocorram atos decorrentes do abuso de poder ou desvio de finalidade.

Mello (2010) apresenta a relevância da obediência aos princípios, ao abordar a gravidade da desobediência a eles:

"Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra" (MELLO, 2010, p. 959).

O Princípio da Legalidade determina a subordinação das atividades da Administração Pública à Lei e está fundamentado no inciso II do Art. 5º da Constituição Federal que legisla: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Assim, a Administração é movimentada pela lei que também deve ser guardada como limite para suas organizações e respectivas ações.

Segundo Meireles (2005), enquanto relações entre particulares são regidas pelo princípio da autonomia da vontade, que lhes faculta fazer tudo o que a lei não proíbe, a Administração

Pública, regida pelo princípio da legalidade, só pode fazer o que a lei determina ou autoriza, não havendo espaço para a vontade pessoal. Desse modo, a Administração Pública deve seguir, exatamente, o que a Lei especificou: não pode agir contra ou além, mas apenas estritamente nos limites da lei. Consequentemente, o administrador público está sujeito aos ordenamentos legais, em todas as suas ações, sob pena de responder pelos atos dissonantes.

Meirelles (2005):

“A legalidade, como princípio de administração (CF, art. 37, caput), significa que o administrador público está, em toda a sua atividade funcional, sujeito aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum, e deles não se pode afastar ou desviar, sob pena de praticar ato inválido e expor-se à responsabilidade disciplinar, civil e criminal, conforme o caso (MEIRELLES, 2005, p.67).

A Lei Nº 11.892/2008 conferiu autonomia aos Institutos Federais (IFs), regulamentando a oferta de cursos presenciais. Os IFs foram equiparados às universidades federais no que tange à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Essa Lei conferiu autonomia para a criação e extinção de cursos, bem como registro de diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior.

“Na lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892, de 29.12 de dezembro de 2008), a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas”(PACHECO 2011, p. 31).

Lei Nº 11.892

[...]

Art. 2º

[...]

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008, p. 1)

Outras leis que afetam, diretamente, a elaboração dos currículos dos cursos técnicos integrados são as que regulamentaram o ensino obrigatório de Filosofia, Sociologia e Espanhol no Ensino Médio:

- Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do

ensino médio.

- Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre a oferta obrigatória pela escola do ensino da língua espanhola nos currículos do ensino médio.

A Resolução 06/2012 do CNE, que aprovou as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determina, nos seus Artigos 15 e 16, que o currículo, consolidado no plano de curso e, com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos Arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

O Regimento do Conselho Superior do IFBA (CONSUP), aprovado pela Resolução/CONSUP no 32, de 16/11/2012, segue a determinação da Lei 11.892 e delibera:

Art. 2º Compete ao Conselho Superior:

[...]

IX. autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IFBA, bem como o registro de diplomas; (IFBA, 2012, p.2)

[...]

Art. 36. Compete aos Conselheiros:

[...]

XV - Autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do Instituto Federal, bem como o registro de diplomas; (IFBA, 2012, p.10)

Ainda no âmbito do IFBA, a Resolução 84/2008 do CONSUP, instituiu a matriz curricular básica para os Cursos Técnicos Integrados que deve ser seguida na elaboração dos PPCs desses cursos.

Conforme o Art. 22, X, § 1º das Diretrizes em referência, a autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

Os PPCs devem ser elaborados em coerência com os respectivos projetos políticopedagógicos das instituições. Segundo o Artigo 20 das Diretrizes Curriculares da EPTNM, devem ser submetidos à apreciação de aprovação dos órgãos competentes, contendo obrigatoriamente, no mínimo, as seguintes especificações:

- I. identificação do curso;
- II. justificativa e objetivos;
- III. requisitos e formas de acesso;
- IV. perfil profissional de conclusão;
- V. organização curricular;
- VI. critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII. critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII. biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX. perfil do pessoal docente e técnico;
- X. certificados e diplomas a serem emitidos.

As Diretrizes também determinam que os PPCs devem também, ser adequados à vocação regional, às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes. Também devem ser identificadas as reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto. O perfil profissional de conclusão deve ser projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos. No caso de profissões regulamentadas, deve contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.

A organização curricular deve ser flexível, com disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. Deve, ainda, explicitar os componentes curriculares de cada etapa de formação, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; as orientações metodológicas; a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem, na forma de estágio profissional supervisionado em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

Segundo Pacheco (2011):

Esse é um dos aspectos do qual as Instituições de EPT sempre careceram. Elas traziam em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria- prática, entre o saber-fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinares – o que em geral não se concretizava. Na verdade, dado o mosaico da formação dos que atuam nas escolas de formação profissional – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento, atingir essa aglutinação de saberes certamente é algo bastante complexo. (PACHECO, 2011, p. 37)

Segundo a Resolução 06/2012, a prática profissional também deve fazer parte do PPC, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional. O seu planejamento deve compreender diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios e oficinas, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e outras. O estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, pode ser incluído, no plano de curso, com a carga horária prevista. O estágio será realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei no 11.788/2008 e conforme Diretrizes específicas editadas pelo CNE. O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular e no plano de curso, uma vez que este é um ato educativo de responsabilidade da instituição educacional.

As instituições educacionais devem comprovar a existência das instalações e equipamentos necessários à execução do curso planejado. Esses recursos podem estar na mesma instituição ou em instituições distintas, podem ainda ser cedidos por terceiros, desde que a viabilidade do seu uso seja comprovada.

Uma vez devidamente aprovado o PPC, deve ser providenciada a inserção dos seus dados no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). O SISTEC é um programa do Governo Federal, mantido pelo MEC, cujo objetivo é promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica. O MEC, também, organiza e divulga o Cadastro Nacional de Instituições de Ensino que ofertam EPT, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem

como o cadastro de estudantes matriculados e certificados ou diplomados.

Cabe à instituição responsável pelo curso técnico de nível médio e por sua certificação, expedir o respectivo diploma, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio e, sempre que os dados do curso estejam inseridos no SISTEC, a quem caberá atribuir um código autenticador do referido registro. É obrigatória a inserção do número do cadastro do SISTEC nos diplomas e certificados para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional. Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico na habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula. Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar os componentes curriculares cursados, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão, explicitando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento dos concluintes.

Contudo, apesar de toda a regulamentação fixada pela legislação e regulamentos específicos, bem como do carácter normativo e impositivo de determinadas orientações que são impostas, entre outros fatores, existe um elemento chamado de infidelidade normativa que significa a possibilidade de ocorrência de rupturas na organização em relação ao cumprimento das regras. O termo infidelidade normativa é conceituado por Lima (1998), a partir das formas pelas quais ela pode se apresentar:

[...] desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, são apenas alguns dos motivos possíveis. Os motivos são passíveis de relacionamento com o carácter voluntário ou involuntário da infidelidade. [...] Objectos de uma reprodução parcial, ou mesmo de não reprodução, os conteúdos normativos poderão ser substituídos por regras alternativas, produzidas pelos actores no contexto organizacional. Tais regras poderão ser actualizadas pontualmente, como recurso transitório, e como tal com uma vigência limitada, ou poderão ser objecto de uma reprodução mais ou menos generalizada na organização [...] Neste caso, elas poderão evoluir no sentido de se apresentarem aos actores como normas, sobrepondo-se, na prática, às normas propriamente ditas e remetendo-as ao esquecimento. Se interrogados sobre elas, os actores poderão responder convicta e sinceramente que estão apenas a cumprir a lei. Por vezes com uma longa história, produzidas e fixadas por actores que se desconhecem, em circunstâncias que não se recordam, estas regras, ao serem reproduzidas e transmitidas (admite-se que, frequentemente, como condição de socialização dos actores), acabam por ser investidas na categoria de regras formais ou normas – regras que do ponto de vista dos actores e da ação organizacional, podem suplantar a conformidade burocrática-normativa. (LIMA, 1998, p. 176-177)

Dessa forma, não-conformidades e elementos alternativos surgem e recebem caráter formal na prática da organização, desconsiderando as normas formalmente estabelecidas. Segundo Lima (1998), a infidelidade normativa pode ser caracterizada como um fenômeno típico dos atores e da ação escolar e não apenas como um desvio com caráter de exceção.

Em síntese, currículo é um termo ao qual foram atribuídos diversos significados, desde as concepções de currículo formal ou pré-ativo, chegando até às que evidenciam o currículo como espaço de lutas de interesses e poder. A tradicional noção prescritiva, que deve ser rigidamente seguida e executada, valoriza questões técnicas ligadas ao ensino-aprendizagem, à didática, ao planejamento e à avaliação. As concepções de currículo como espaço de poder, integram componentes da cultura e aspectos próprios da vivência dos sujeitos envolvidos na sua elaboração e execução. A perspectiva de construção social do currículo ameniza o enfoque do currículo como imposição e traz a dinâmica da discussão e atualização permanentes. Desse modo, os caminhos e processos definidos no âmbito do currículo são constantemente avaliados e alterados conforme a prática dos sujeitos em sala de aula. O processo de construção e implementação do currículo, também, está vinculado a fatores externos e internos à instituição, como leis e normativas. Internamente, o Projeto Pedagógico Institucional é o documento que fundamenta a elaboração e a implementação do currículo. A gestão do currículo é um campo de atuação da gestão escolar, que faz interface com os órgãos regulatórios, interagindo, inclusive, com a prática de ensino que ocorre na sala de aula.

3 MÉTODOS

O presente estudo concentrou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Para sua realização, foi feita uma pesquisa qualitativa com base em questionários abertos, utilizando o aplicativo *SurveyMonkey*. Como estratégias metodológicas, também foram utilizadas a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental. O emprego dessas técnicas justificou-se em função do objetivo principal desse trabalho, que pretende identificar os motivos que levam à não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA. Para tanto, fez-se necessário identificar os elementos organizacionais e subjetivos, bem como os padrões de relacionamento que levaram a esse comportamento.

Em 2014, o IFBA totalizou o conjunto de 17 Campi e 04 Núcleos Avançados (unidades que funcionam vinculadas a Campi específicos), nos quais são ofertados 133 Cursos. Sendo 52 Cursos Técnicos Integrados, 53 Cursos Técnicos Subsequentes e 28 Cursos Superiores. Apesar do IFBA também ofertar Cursos Superiores, a escolha de concentrar o estudo nos Cursos Técnicos deveu-se a dois fatores:

1. a concentração da maioria das vagas do IFBA (cerca de 77%) nos cursos técnicos, conforme demonstrado na Tabela ;
2. a não-identificação de matrizes curriculares alternativas nos Cursos Superiores, que são alvo da avaliação do MEC para o reconhecimento, dentro dos parâmetros do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Tabela 1 – Distribuição dos alunos do IFBA por níveis e formas de ensino em 2013

ALUNOS DO IFBA POR NÍVEL E FORMA DE ENSINO - 2013					
NÍVEL	FORMA DE ENSINO	ALUNOS	% ALUNOS	TOTAL	%
EPTNM	EJA	840	3,68%	17.875	78,30%
	INTEGRADO	8.764	38,39%		
	SUBSEQUENTE	8.271	36,23%		
EDUCAÇÃO SUPERIOR	LICENCIATURA	2.328	10,20%	4.956	21,70%
	TECNOLOGIA	536	2,35%		
	BACHARELADO	482	2,11%		
	ENGENHARIA	1.610	7,05%		
TOTAL		22.831	100,00%	22.831	100,00%

O desenho metodológico utilizado nessa pesquisa segue apresentado no Quadro 2 e consistiu de: a) Pesquisa Bibliográfica; b) Pesquisa Documental para identificação e categorização das não-conformidades dos PPCs, com tratamento por meio de análise estatística; c) Questionários Abertos, com análise do discurso do sujeito coletivo e d) Elaboração de proposições de ações para minimizar a ocorrência de matrizes curriculares alternativas informais.

Quadro 2 – Modelo Metodológico

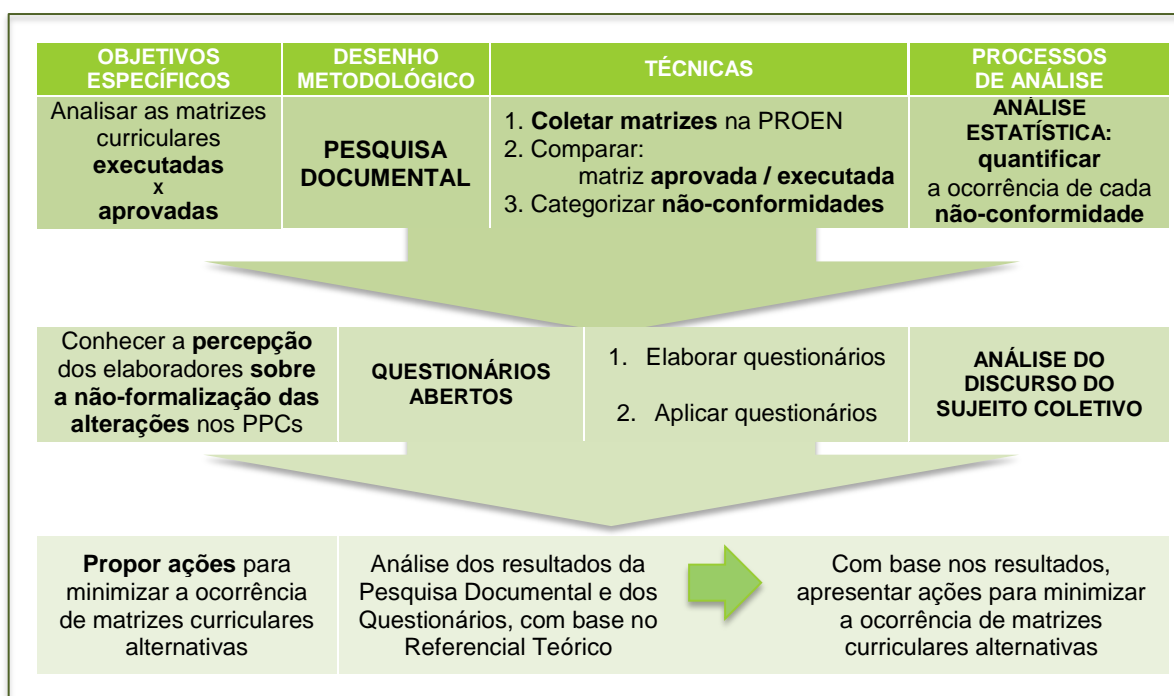


A Pesquisa Bibliográfica foi feita com base nos referenciais teóricos sobre Políticas Públicas para a Educação Profissional e Currículo. Foram utilizadas publicações dos autores mais

relevantes sobre os temas, legislação e documentos oficiais, conforme apresentado no Capítulo 2 desse documento.

A pesquisa documental e os questionários foram delineados, com base nos objetivos desse trabalho, conforme detalhado no Quadro 3:

Quadro 3 – Procedimentos Metodológicos



3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A Pesquisa documental teve por foco os dois primeiros objetivos específicos desse trabalho:

- Comparar as matrizes curriculares em execução, em relação às existentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos aprovados pelo CONSUP, em 15 Campi, no período de 2009 a 2014.
- Levantar o fluxograma das ações necessárias para aprovação e atualização dos PPCs.

Nessa etapa, foram examinados os documentos do IFBA que são regulamentadores da elaboração e a aprovação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Essa fase possibilitou o mapeamento dos PPCs aprovados e a identificação de matrizes curriculares praticadas,

distintas das regularmente aprovadas pelo CONSUP. As matrizes curriculares aprovadas foram coletadas junto ao CONSUP e a identificação das matrizes curriculares alternativas foi feita por meio da Pró-Reitoria de Ensino, que realizou o levantamento dessas ocorrências junto aos Campi durante os anos de 2013 e 2014.

A definição da amostra para a pesquisa documental, baseada nos PPCs, levou em conta os dados obtidos pela Pró-Reitoria de Ensino. Do total de 106 cursos técnicos existentes, 78 tiveram as matrizes curriculares praticadas encaminhadas. Foram apresentadas as matrizes curriculares de cursos ofertados em 13 dos 17 Campus do IFBA e em 2 dos 5 Núcleos Avançados.

Para a compreensão dos critérios utilizados para a definição de amostra utilizada, nessa pesquisa, é importante observar que os Campi do IFBA foram implantados em quatro fases distintas:

- a) Criação do IFBA ocorrida em dezembro de 2008 com a implantação de 5 *Campi*;
- b) Expansão 1, de 2005 a 2006, com 4 *Campi* novos;
- c) Expansão 2, no período de 2010 a 2011 e instalação de 7 *Campi* e
- d) Expansão 3, totalizando 5 novos *Campi*, com a transformação de um Campus Avançado em Campus em 2013, transformação de mais 2 e abertura de 2 novas unidades em 2014.

Para efeito desse estudo, foram incluídos os 17 *Campi* já implantados e os 2 Núcleos Avançados que serão transformados em *Campi* ainda em 2014 (Euclides da Cunha e Juazeiro). Os Núcleos Avançados de Dias D'Ávila e Ubaitaba, vinculados aos Campus de Camaçari e Porto Seguro, atuam na oferta de cursos de formação inicial e continuada e não oferecem cursos técnicos regulares, por isso não foram considerados para a composição da amostra. Para acompanhar essa tendência, a unidade de Salinas da Margarida, vinculada ao Campus Salvador também foi excluída. Adicionalmente, a matriz curricular do único curso técnico desse Núcleo não foi apresentada.

A amostra foi definida de modo a conter, de forma equitativa, matrizes aplicadas em *Campi* implantados nas diversas fases. A Expansão 3 possui o menor número de cursos ofertados e, portanto, todas as 7 matrizes dos *Campi* dessa fase foram agregadas à amostra. A partir daí,

foram selecionadas, aleatoriamente, 1, 2 ou 3 matrizes por *Campi*, de modo a completar 8 matrizes nas fases de Implantação do IFBA, Expansão 1 e 2. Desse modo, a amostra totalizou 31 matrizes, sendo 16 de cursos integrados e 15 da forma subsequente, distribuídas conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Composição da Amostra dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA analisados na Pesquisa Documental

FASE DE IMPLANTAÇÃO	CAMPUS	NÚMERO DE CURSOS TÉCNICOS	MATRIZES APRESENTADAS		INTEGRA A AMOSTRA	MATRIZES NA AMOSTRA		APRESENTOU NÃO-CONFORMIDADE	TOTAL DE MATRIZES ANALISADAS
			Integrado	Subsequente		Integrado	Subsequente		
Criação do IFBA	Barreiras	6	4	0	SIM	3	0	SIM	8
	Eunápolis	7	3	3	SIM	2	1	SIM	
	Salvador	14	0	0	NÃO	0	0	-	
	Valença	5	3	2	SIM	2	0	SIM	
	Vitória da Conquista	10	0	5	SIM	0	0	SIM	
SUB-TOTAL	5 Campi	42	10	10		7	1		
Expansão 1	Camaçari	4	2	2	SIM	1	1	SIM do INTEGRADO	8
	Porto Seguro	5	3	2	SIM	1	1	SIM do INTEGRADO	
	Santo Amaro	4	3	1	SIM	2	0	SIM	
	Simões Filho	8	4	4	SIM	1	1	SIM	
SUB-TOTAL	3 Campi	21	12	9		5	3		
Expansão 2	Feira de Santana	4	2	2	SIM	1	0	SIM	8
	Ilhéus	5	2	3	SIM	1	2	SIM	
	Irecê	6	0	0	NÃO	0	0	NÃO	
	Jacobina	7	3	4	SIM	1	2	SIM	
	Jequié	4	2	2	NÃO	0	0	NÃO	
	Paulo Afonso	6	3	3	SIM	1	0	SIM	
	Seabra	4	2	2	NÃO	0	0	SIM	
SUB-TOTAL	7 Campi	36	14	16		4	4		
Expansão 3	Brumado	3	0	3	SIM	0	3	SIM em 2	7
	Euclides da Cunha	2	0	2	SIM	0	2	SIM em 1	
	Juazeiro	2	0	2	SIM	0	2	NÃO	
SUB-TOTAL	3 Campi	7	0	7		0	7		
TOTAL	19 Campi	106	36	42		16	15		31

Para melhor entendimento dos dados da Tabela 2, seguem como exemplos as leituras dos dados relativos aos Campus Barreiras e Camaçari. O Campus Barreira possui 6 cursos técnicos sendo que o Campus encaminhou à PROEN as matrizes de 4 desses cursos. Esse Campus integra a amostra dessa pesquisa, com 3 matrizes da forma integrada, cuja análise constatou que todas apresentaram não-conformidades. No caso do Campus Camaçari, todas as

matrizes dos seus 4 cursos técnicos foram apresentadas à PROEN, sendo 2 de cursos da forma integrada e 2 subsequentes. Foi encontrada não-conformidade, apenas, nas matrizes dos cursos da forma integrada, uma dessas matrizes integra a amostra.

Os dados obtidos por meio da Pesquisa Documental foram tratados com o objetivo de proceder à identificação e categorização das não-conformidades das matrizes curriculares praticadas nos Campi, em relação às existentes nos PPCs aprovados pelo CONSUP. Nessa análise, as discrepâncias encontradas entre as matrizes aprovadas e as matrizes alternativas foram categorizadas de modo a identificar, escalonar e quantificar as não-conformidades existentes.

Como estratégia de análise, foi utilizada a análise estatística simplificada para quantificação dos itens não-conformes. Nessa etapa, foi utilizado o seguinte tratamento:

- a) comparar a matriz curricular aprovada com a efetivamente executada;
- b) categorizar as não-conformidades encontradas e
- c) quantificar a ocorrência de cada não-conformidade nas matrizes avaliadas.

3.2 QUESTIONÁRIOS ABERTOS

O questionário aberto foi utilizado com a finalidade de conhecer as causas da não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos, conforme determina o terceiro objetivo específico desse trabalho. O foco principal foi identificar as causas subjetivas para a existência de matrizes curriculares paralelas, não submetidas à aprovação do CONSUP.

O questionário foi composto por três partes: perfil do respondente, questões objetivas e questões subjetivas, conforme detalhado no Apêndice B. A aplicação foi feita por meio do aplicativo *SurveyMonkey*, com convite direto, encaminhado por e-mail para cada integrante da amostra.

Os agentes envolvidos na pesquisa, como público-alvo para a aplicação dos questionários, foram: os Diretores Gerais e de Ensino dos Campi, Coordenadores de Curso, Docentes e Pedagogos que são atores envolvidos no processo de elaboração e alteração de PPC. Nesse

universo, foram distribuídos 80 questionários. Essa amostra foi definida do seguinte modo: todos os Diretores Gerais e de Ensino, no total de 34; Coordenadores de Núcleos Avançados, Coordenadores de Curso e Pedagogos, no total de 46. Para esse grupo, os questionários foram distribuídos de forma aleatória e em maior quantidade.

Foram obtidas, no total, 43 respostas, das quais: 3 servidores não aceitaram participar da pesquisa, 1 servidor não concluiu o questionário e 39 concluíram o preenchimento do questionário. Os questionários foram respondidos por: 12 Diretores Gerais, 10 Diretores de Ensino, 4 Coordenadores de Curso e 13 pedagogos e professores, totalizando uma amostra de 39 servidores.

A análise e a apresentação das informações obtidas, por meio dos questionários, foi feita de modo distinto para cada parte do questionário. Para os dados do perfil do respondente e das respostas objetivas, foi feita a análise estatística, enquanto que, para as respostas das questões subjetivas, foi feita a análise qualitativa utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A frequência simples dos dados relativos ao perfil do respondente e as questões objetivas foram obtidas por meio da análise dos resultados do aplicativo SurveyMonkey. O perfil foi apresentado em gráficos, enquanto, para as questões objetivas, foram utilizadas tabelas com dados e análise estatísticas. Os DSCs foram apresentados em quadros específicos para cada Ideia Central (IC), acompanhados de análise com base no referencial teórico.

O desafio, na aplicação do DSC, encontra-se na definição dos passos metodológicos, que possam garantir rigor e padronização dos procedimentos, para o resgate adequado dos discursos elaborados nas respostas aos questionários. Desse modo, após aplicados os questionários, foi feita a síntese das ideias centrais apresentadas e identificada a proporção das respostas obtidas. Na tabulação desses dados, foi adotado o seguinte processo:

- a) análise das respostas às questões de forma isolada,
- b) seleção das expressões-chave,
- c) identificação das ideias centrais,
- d) agrupamento das expressões chaves em ideias centrais,
- e) quantificação da frequência do aparecimentos das expressões-chave em ideias centrais, isoladamente e correlacionadas.

Segundo Lefevre (2006), a aplicação da técnica do DSC em pesquisas de diversas áreas tem demonstrado sua eficácia para o processamento e expressão das opiniões coletivas. É fato que indivíduos podem compartilhar as mesmas ideias, mas, quando opinam individualmente, veiculam, apenas, uma parte do conteúdo compartilhado. O DSC possibilita a reconstituição do pensamento coletivo, apresentado na primeira pessoa do singular.

De acordo com Lefevre (2006) é possível afirmar que o DSC possibilita a leitura qualitativa e quantitativa das opiniões coletivas. Qualitativa, porque cada opinião coletiva é exibida sob a forma de um discurso, o qual apresenta conteúdos e argumentos próprios; quantitativa, porque indica quantos depoimentos do total foram necessários para compor cada DSC e, portanto, confere confiabilidade estatística.

A título de sintetização da metodologia utilizada, é apresentado o seguinte quadro:

Quadro 4 – Síntese da Metodologia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESENHO METODOLÓGICO	ETAPAS	PROCESSO DE ANÁLISE
Comparar as matrizes curriculares em execução relacionando-as às existentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos aprovados pelo CONSUP, de 15 Campi, no período de 2009 a 2014.	Pesquisa Documental	1. Comparar as matrizes 2. Categorizar as não - conformidades encontradas 3. Quantificar as não-conformidades	Análise estatística das não-conformidades
Levantar o fluxograma das ações necessárias para aprovação e atualização dos PPCs.	Pesquisa Documental	1. pesquisar documentos oficiais 2. desenhar fluxo do processo	Não se aplica
Conhecer a percepção da Diretorias e dos atores dos Campi envolvidos no processo de alteração dos PPCs sobre a não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos.	Questionário Aberto	1. Elaboração do questionários 2. Aplicação questionários por meio do <i>SurveyMonkey</i>	Análise do discurso do sujeito coletivo
Propor ações para minimizar a ocorrência de matrizes curriculares alternativas (não-formalizadas).	Pesquisas Bibliográfica e Documental Questionários	1. Análise dos resultados da Pesquisa Documental e dos Questionários à luz do Referencial Teórico 2. Elaborar proposições	Não se aplica

A proposição de ações, para minimizar a ocorrência de matrizes curriculares alternativas e informais, foi a última etapa da metodologia empregada. As recomendações foram elaboradas, com base nos resultados obtidos com a Pesquisa Documental e com os Questionários, à luz da Pesquisa Bibliográfica realizada, e estão apresentadas nas conclusões do trabalho. Desse

modo, foi possível examinar os pressupostos inicialmente levantados, bem como atender ao quarto objetivo específico desse trabalho. Essas ações poderão favorecer o processo de ajuste dos PPCs conforme a realidade e dinâmica encontradas no IFBA.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A primeira parte dos resultados da Pesquisa Documental refere-se à categorização e quantificação das não-conformidades existentes, entre as matrizes curriculares efetivamente executadas, e as contidas nos PPCs aprovados pelo CONSUP. Também é fruto dessa etapa, o desenho do fluxo do processo de elaboração, alteração e formalização de Projetos Pedagógicos de Cursos no IFBA.

4.1.1 Análise das Matrizes Curriculares:

A partir da análise de 31 matrizes curriculares, praticadas em 15 unidades do IFBA, foram identificados 49 tipos de não-conformidades, existentes entre essas matrizes, e as que constam dos PPCs aprovados pelo CONSUP. As não-conformidades encontradas foram agrupadas em 9 categorias específicas, conforme apresentado no quadro 5.

A partir desse quadro, as não-conformidades foram quantificadas em cada curso analisado e totalizadas, inicialmente, por Campus. As matrizes dos cursos da forma integrada foram tratadas, separadamente, das matrizes da forma subsequente. Considerando que dos 49 tipos de não-conformidades elencados, 27 diziam respeito a aspectos relativos à carga horária, essas foram desdobradas em tabelas específicas.

A frequência simples da ocorrência de cada não-conformidade por Campus está demonstrada da seguinte forma: nas tabelas 3 e 5, estão apresentadas não-conformidades diversas, identificadas nas matrizes curriculares, dos cursos técnicos das formas integrada e subsequente respectivamente; nas tabelas 4 e 6, são mostradas as não-conformidades identificadas relativas aos elementos da carga horária, nas matrizes curriculares dos cursos integrados e subsequentes.

Quadro 5 – Categorias de Não-Conformidades

CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES	
Categoria 1: Alteração de Disciplina	Inserção de Disciplina	
	Exclusão de Disciplina	
Categoria 2: Nomenclatura da Disciplina	Redução ou complemento do nome	
	Inserção ou retirada de Número (I, II, III)	
	Alteração para outro nome	
Categoria 3: Disposição das Disciplinas	Movimentação da disciplina para período anterior	
	Movimentação da disciplina para período posterior	
	Divisão de disciplinas	
	Junção de disciplinas	
Categoria 4: Prática Profissional	Não contempla	
	Inserção	
	Exclusão	
	Aumento da Carga Horária	
	Redução da Carga Horária	
Categoria 5: Trabalho de Conclusão de Curso	Não contempla	
	Inserção	
	Exclusão	
	Aumento da Carga Horária	
	Redução da Carga Horária	
Categoria 6: Adequação à Legislação	Lei Sociologia e Filosofia	
	Lei Espanhol	
	Matriz Básica IFBA - Resolução CONSUP 84/2008	
Categoria 7: Carga Horária Global	Carga Horária Total do Curso	Aumento
		Redução
	Carga Horária Semanal	1o Período
		2o Período
		3o Período
4o Período		
Categoria 8: Carga Horária de Disciplinas Comuns ao Ensino Médio	Português	
	Matemática	
	Química	
	Biologia	
	Física	
	Geografia	
	História	
	Educação Física	
	Artes	
	Inglês	
	Espanhol	
	Filosofia	
Categoria 9: Carga Horária de Disciplinas Profissionalizantes	Carga Horária das Disciplinas do Núcleo Diversificado	Informática
		Desenho Técnico
		ONQ
		SMS
	Carga Horária das Disciplinas Específicas	1o Período
		2o Período
		3o Período
		4o Período

Na tabela 3 são apresentadas as não-conformidades identificadas por Campus, para os cursos técnicos da forma integrada, referentes às categorias relativas a: alterações nas disciplinas, prática profissional, trabalho de conclusão de curso e adequação à legislação.

Tabela 3 – Quantificação das não-conformidades, por campus, identificadas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos da forma integrada

FORMA		INTEGRADO											
CAMPUS		BARREIRAS	EUNÁPOLIS	VALENÇA	CAMAÇARI	P.SEGURO	S. AMARO	S. FILHO	FEIRA	ILHÉUS	JACOBINA	P.AFONSO	TOTAL
CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES												
1 - Alteração de Disciplina	Inserção de Disciplina	16	7	6	7	1	5	6		14	7		69
	Exclusão de Disciplina	8	0	1			2			1	2	1	15
2 Nomenclatura da Disciplina	Redução ou complemento do nome	5	5	4		2	10	1	1	2	2	1	33
	Inserção / retirada de Número (I, II)	6	4	0		38	0						48
	Alteração para outro nome	1	0	0			1				1		3
3 Disposição das Disciplinas	Movimentação para período anterior	5	4	9			2		1		1	1	23
	Movimentação para período posterior	10	2	4	13	3	5	1			1	1	40
	Divisão de disciplinas	0	4	0			0						4
	Junção de disciplinas	0	0	0			0						0
4 Prática Profissional	Não contempla	0	0	2			1						3
	Inserção	3	0	0			0						3
	Exclusão	0	0	0			1						1
	Aumento da Carga Horária	0	0	0			0						0
	Redução da Carga Horária	0	1	0			0			1			2
5 Trabalho de Conclusão de Curso	Não contempla	0	0	0			0						0
	Inserção	0	1	2			1	1		1	1		7
	Exclusão	2	0	0			0						2
	Aumento da Carga Horária	0	0	0			0						0
	Redução da Carga Horária	0	0	0		1	0						1
6 Adequação à Legislação	Lei Sociologia e Filosofia	12	2	9	5		0	5			4		37
	Lei Espanhol	3	2	0	1	1	6	1		1	1		16
	Matriz Básica IFBA - Resolução 84/2008	26	2	10	7	2	4	6		10	12	3	82
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES		97	34	47	33	48	38	21	2	30	32	7	389

Na tabela 4 são apresentadas as não-conformidades identificadas por Campus, para os cursos técnicos da forma integrada, referentes às categorias relativas à carga horária global do curso, por período e específica por disciplina.

Tabela 4 – Quantificação das não-conformidades, por campus, relativas à carga horária identificada, nas matrizes curriculares dos cursos integrados

CAMPUS		BARREIRAS	EUNÁPOLIS	VALENÇA	CAMAÇARI	P.SEGURO	S. AMARO	S. FILHO	FEIRA	ILHÉUS	JACOBINA	P.AFONSO	TOTAL													
CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES																									
CARGA HORÁRIA			+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-												
7	Carga Horária Total do Curso	Aumento	1	0	2	0	2	0	1		1		4	0	1			1		1	1		14	1		
		Redução	0	1	0	0	0	0						0	1						1		1	0	4	
	Carga Horária Semanal	1o Período	2	0	1	0	0	0		1				0	2		1			1		1		4	6	
		2o Período	1	0	1	0	1	0		1				0	2	1				1		1		5	5	
		3o Período	3	0	0	0	1	0		1		1		0	3		1	1			1	1		7	7	
	4o Período	1	1	1	1	1	1	1		1			3	0	1			1	1				11	4		
8	Carga Horária de Disciplinas Comuns ao Ensino Médio	Português	2	1	1	0	2	0					1	4				1	2	1	1			8	8	
		Matemática	1	0	2	0	2	1						0	1				2	2					7	4
		Química	0	0	0	0	3	1						0	0						2		3		3	6
		Biologia	0	0	0	0	0	0						0	0					1	1				1	1
		Física	0	1	1	0	2	1						1	1				1	1					5	4
		Geografia	0	0	1	0	0	0						0	0						1				2	0
		História	0	0	0	0	0	0						0	0										0	0
		Educ. Física	0	0	0	0	0	0						0	0										0	0
		Artes	0	0	0	0	0	0			1			1	0										2	0
		Inglês	1	0	0	0	2	0						1	0				1						5	0
		Espanhol	2	0	1	0	0	0			1			1	0	1									6	0
		Filosofia	6	0	1	0	2	0	2		1			3	0	3			1	1	2				21	1
Sociologia	6	0	1	0	3	0	3		1			4	0	2			2	2	2				24	2		
9	Carga Horária de Disciplinas do Núcleo Diversificado	Informática	0	0	0	0	0	0					0	1										0	1	
		Des.Técnico	0	0	0	0	0	0			1			1	0									2	0	
		ONQ	0	0	1	0	1	0						0	0						1			2	1	
		SMS	0	0	1	0	1	1						0	0									2	1	
	Carga Horária de Disciplinas Específicas	1o Período	0	0	0	0	0	0						0	0					2		1		2	1	
		2o Período	0	0	0	1	0	0						1	0	2				2		1		1	5	3
		3o Período	0	1	0	0	0	0						1	0					3				4	1	
	4o Período	1	3	1	0	1	0		1				1	2					5		3		9	9		
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES			35	18	35	35	56	40	13	2	23	19	9	221												

Na tabela 5 são apresentadas as não-conformidades identificadas por Campus, para os cursos técnicos da forma subsequente, para as categorias relativas a: alterações nas disciplinas, prática profissional, trabalho de conclusão de curso e adequação à legislação.

Tabela 5 – Quantificação das não-conformidades, por campus, identificadas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos da forma subsequente

FORMA		SUBSEQUENTE							
CAMPUS		EUNÁPOLIS	S.FILHO	ILHÉUS	JACOBINA	P.AFONSO	BRUMADO	E.CUNHA	TOTAL
CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES								
1 - Alteração de Disciplina	Inserção de Disciplina			4	6		12	2	24
	Exclusão de Disciplina			8	3		12	2	25
2 Nomenclatura da Disciplina	Redução ou complemento do nome		3	0	3		2	2	10
	Inserção / retirada de Número (I, II)			0	0		2	2	4
	Alteração para outro nome			0	0		0	2	2
3 Disposição das Disciplinas	Movimentação para período anterior		1	1	9		1	2	14
	Movimentação para período posterior			5	1		2		8
	Divisão de disciplinas			0	0		0		0
	Junção de disciplinas			0	0		1		1
4 Prática Profissional	Não contempla			0	0		0		0
	Inserção			2	0		0		2
	Exclusão			0	0	1	0		1
	Aumento da Carga Horária			0	0		0	1	1
	Redução da Carga horária		1	0	0		0		1
5 Trabalho de Conclusão de Curso	Não contempla		1	1	0		2		4
	Inserção			1	1		0	1	3
	Exclusão			0	0		0		0
	Aumento da Carga Horária			0	0		0		0
	Redução da Carga Horária			0	0		0		0
6 Adequação à Legislação	Lei Sociologia e Filosofia			0	0		0		0
	Lei Espanhol			0	0		0		0
	Matriz Básica IFBA - Resolução 84/2008			0	0		0		0
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES		0	6	22	23	1	34	14	100

Na tabela 6 são apresentadas as não-conformidades identificadas por Campus, para os cursos técnicos da forma subsequente, referentes às categorias relativas à carga horária global do curso, por período e específica por disciplina.

Tabela 6 – Quantificação das não-conformidades, por campus, relativas à carga horária, identificadas nas matrizes curriculares dos cursos subsequentes

			CAMPUS		EUNÁPOLIS	S.FILHO	ILHÉUS	JACOBINA	P.AFONSO	BRUMADO	E.CUNH.	TOTAL					
CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES																
CARGA HORÁRIA			+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-			
7 Carga Horária Global	Carga Horária Total do Curso	Aumento					1	0	1	0			0	1	1	3	1
		Redução					0	0	0	0			0	1		0	1
	Carga Horária Semanal	1o Período					1	0	1	0			0	0		2	0
		2o Período					1	0	1	0			1	0	1	4	0
		3o Período		1			1	0	1	0			0	0	1	3	1
	4o Período					1	0	0	1			0	1		1	3	
8 Carga Horária de Disciplinas Comuns ao Ensino Médio	Português						1	0	0	0			0	0		1	0
	Matemática						1	0	0	0			1	0		2	0
	Química						0	0	0	0			0	0		0	0
	Biologia						0	0	0	0			0	0		0	0
	Física						0	0	0	0			0	0		0	0
	Geografia						0	0	0	0			0	0		0	0
	História						0	0	0	0			0	0		0	0
	Educ. Física						0	0	0	0			0	0		0	0
	Artes						0	0	0	0			0	0		0	0
	Inglês						0	0	0	0			0	1		0	1
	Espanhol						0	0	0	0			0	0		0	0
	Filosofia						0	0	0	0			0	0		0	0
Sociologia						0	0	0	0			0	0		0	0	
9 Carga Horária de Disciplinas Profissionali- zantes	Carga Horária de Disciplinas do Núcleo Diversificado	Informática					0	0	0	0			0	0		0	0
		Des.Técnico					1	0	0	0			0	0		1	0
		ONQ					0	0	0	0			0	0		0	0
		SMS					0	0	0	1			1	1		1	2
	Carga Horária de Disciplinas Específicas	1o Período					1	0	0	1			4	4		5	5
		2o Período					1	0	1	0			6	4	1	9	4
		3o Período					1	0	1	0			2	1		4	1
	4o Período					3	0	4	1			2	4	3	12	5	
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES			1	0			14	14	0			35	8		72		

A partir da análise dos dados das tabelas 3, 4, 5 e 6, sintetizados na tabela 7, foi possível observar que as seguintes categorias apresentaram o maior número de não-conformidades, tanto nos cursos integrados quanto nos subsequentes: 1) alteração de disciplina, com 133 ocorrências, correspondendo à frequência relativa de 17%; 2) nomenclatura da disciplina, com 100 ocorrências e frequência relativa de 13% e 3) disposição das disciplinas, com 90 ocorrências no total, com frequência relativa de 12%. Essas três categorias, juntas, representam 42% do total de ocorrências.

Nos cursos integrados, a maior frequência observada foi na categoria 6 (adequação à legislação), com 136 ocorrências, as quais equivalem à frequência relativa de 17%. Essa categoria não se aplica aos cursos subsequentes, por se referir à adequação às leis que ordenaram o ensino de Sociologia, Filosofia e Espanhol no Ensino Médio e, também, à Resolução CONSUP 84/2008 que instituiu a matriz curricular mínima para os cursos técnicos da forma integrada do IFBA.

As não-conformidades relativas à carga horária, reunidas nas categorias 7, 8 e 9, somam 27% do total geral. Dessas, a maioria, (114 ocorrências), equivale a 15% do total e está relacionada à categoria alteração da carga horária de disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio (item da categoria 8). Essas ocorrências foram identificadas, predominantemente, nos cursos integrados uma vez que, nos cursos subsequentes, existem poucas disciplinas comuns ao Ensino Médio. As não-conformidades relativas à carga horária das disciplinas específicas apareceram logo em seguida, com 79 ocorrências. Essas não-conformidades aparecem tanto nos cursos integrados quanto nos subsequentes, sendo mais significativas no segundo grupo.

As demais categorias, não mencionadas nessa análise, totalizam menos de 27% de todas as não-conformidades apuradas. Esse dado demonstra que, apenas, aquelas já detalhadas são de fato significativas, do ponto de vista quantitativo.

Com a análise das matrizes, foi possível observar que 78% das não-conformidades encontradas são referentes aos cursos integrados e 22% aos subsequentes. O maior número de não-conformidades identificadas foi referente as 5 categorias: troca de disciplinas, alteração na nomenclatura, alteração na disposição das disciplinas pelos períodos letivos, adequação à legislação e alteração da carga horária de disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio. Essas categorias representaram 74% do conjunto de ocorrências, do total de 9 categorias.

A tabela 7 apresenta as não-conformidades quantificadas e agrupadas por forma de oferta dos cursos. Conforme pode ser observado nessa tabela, 78% das não-conformidades encontradas são referentes aos cursos integrados, enquanto apenas 22% são relativas aos subsequentes.

Tabela 7 – Não-conformidades por forma de oferta dos cursos

CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES		NÚMERO DE OCORRÊNCIAS						
			INTEGRADO	SUBSEQUENTE	TOTAL				
1 Alteração de Disciplina	Inserção de Disciplina		69	24	93	133	17%		
	Exclusão de Disciplina		15	25	40				
2 Nomenclatura da Disciplina	Redução ou complemento do nome		33	10	43	100	13%		
	Inserção ou retirada de Número (I, II)		48	4	52				
	Alteração para outro nome		3	2	5				
3 Disposição das Disciplinas	Movimentação - período anterior		23	14	37	90	12%		
	Movimentação - período posterior		40	8	48				
	Divisão de disciplinas		4	0	4				
	Junção de disciplinas		0	1	1				
4 Prática Profissional	Não contempla		3	0	3	14	1,8%		
	Inserção		3	2	5				
	Exclusão		1	1	2				
	Aumento da Carga Horária		0	1	1				
	Redução da Carga horária		2	1	3				
5 Trabalho de Conclusão de Curso	Não contempla		0	4	4	17	2%		
	Inserção		7	3	10				
	Exclusão		2	0	2				
	Aumento da Carga Horária		0	0	0				
	Redução da Carga Horária		1	0	1				
6 Adequação à Legislação	Lei Sociologia e Filosofia		37	0	37	135	17%		
	Lei Espanhol		16	0	16				
	Matriz Básica- Resolução 84/2008		82	0	82				
7 Carga Horária Global	Carga Horária Total do Curso		15	4	19	24	3%		
			4	1	5				
	Carga Horária Semanal		1o Período		10	2	63	8%	
			2o Período		10	4			14
			3o Período		14	4			18
			4o Período		15	4			19
8 Carga Horária de Disciplinas Comuns ao Ensino Médio	Português		16	1	17	114	15%		
	Matemática		11	2	13				
	Química		9	0	9				
	Biologia		2	0	2				
	Física		9	0	9				
	Geografia		2	0	2				
	História		0	0	0				
	Educação Física		0	0	0				
	Artes		2	0	2				
	Inglês		5	1	6				
	Espanhol		6	0	6				
	Filosofia		22	0	22				
Sociologia		26	0	26					
9 Carga Horária de Disciplinas Profissionalizantes	Carga Horária das Disciplinas do Núcleo Diversificado		Informática		1	0	1	13	2%
			Des.Técnico		2	1	3		
			ONQ		3	0	3		
			SMS		3	3	6		
	Carga Horária das Disciplinas Específicas		1o Período		3	10	13	79	10%
			2o Período		8	13	21		
			3o Período		5	5	10		
			4o Período		18	17	35		
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES			610	172	782				
% DE NÃO-CONFORMIDADES			78%	22%	100%				

A tabela 8, a seguir, apresenta as não-conformidades organizadas por cada fase de implantação dos *Campi* do IFBA, totalizada em números absolutos e relativos.

Tabela 8 – Não-conformidades por fase de implantação dos *Campi*

CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES		NÚMERO DE OCORRÊNCIAS				
			IMPLANTAÇÃO	EXPANSÃO 1	EXPANSÃO 2	EXPANSÃO 3	TOTAL
1 - Alteração de Disciplina	Inserção de Disciplina		0	10	38	24	72
	Exclusão de Disciplina		0	11	39	25	75
2 Nomenclatura da Disciplina	Redução ou complemento do nome		3	6	17	16	42
	Inserção ou retirada de Número (I,II)		0	0	8	4	12
	Alteração para outro nome		0	0	4	2	6
3 Disposição das Disciplinas	Movimentação - período anterior		1	11	18	16	46
	Movimentação - período posterior		0	6	10	8	24
	Divisão de disciplinas		0	0	0	0	0
	Junção de disciplinas		0	0	2	1	3
4 Prática Profissional	Não contempla		0	1	1	2	4
	Inserção		0	2	2	2	6
	Exclusão		0	1	1	0	2
	Aumento da Carga Horária		0	0	2	1	3
	Redução da Carga horária		1	1	2	3	7
5 Trabalho de Conclusão de Curso	Não contempla		1	2	7	6	16
	Inserção		0	0	4	3	7
	Exclusão		0	0	0	0	0
	Aumento da Carga Horária		0	0	0	0	0
	Redução da Carga Horária		0	0	0	0	0
6 Adequação à Legislação	Lei Sociologia e Filosofia		0	0	0	0	0
	Lei Espanhol		0	0	0	0	0
	Matriz Básica- Resolução 84/2008		0	0	0	0	0
7 Carga Horária Global	Carga Horária Total do Curso	Aumento	5	7	5	2	19
		Redução	1	1	2	1	5
	Carga Horária Semanal	1o Período	3	4	5	0	12
		2o Período	3	4	5	2	14
		3o Período	5	6	6	1	18
	4o Período	6	6	5	2	19	
8 Carga Horária de Disciplinas Comuns ao Ensino Médio	Português		6	5	6	0	17
	Matemática		6	1	5	1	13
	Química		4	0	5	0	9
	Biologia		0	0	2	0	2
	Física		5	2	2	0	9
	Geografia		1	0	1	0	2
	História		0	0	0	0	0
	Educação Física		0	0	0	0	0
	Artes		0	2	0	0	2
	Inglês		3	1	1	1	6
	Espanhol		3	3	0	0	6
	Filosofia		9	9	4	0	22
Sociologia		10	10	6	0	26	
9 Carga Horária de Disciplinas Profissionalizantes	Carga Horária das Disciplinas do Núcleo Diversificado	Informática	0	1	0	0	1
		Des.Técnico	0	2	1	0	3
		ONQ	2	0	1	0	3
		SMS	3	0	1	2	6
	Carga Horária das Disciplinas Específicas	1o Período	0	0	5	8	13
		2o Período	1	3	6	11	21
		3o Período	1	1	5	3	10
	4o Período	6	4	16	9	35	
TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES			89	123	250	156	618
% DE NÃO-CONFORMIDADES			14%	20%	41%	25%	100%

Conforme os dados apresentados, na tabela 8, os Campi da Extensão 2 apresentaram o maior número de não-conformidades, com 41% do total, seguidos pelos da Expansão 3, que representam 25% das não-conformidades, e pelos da Expansão 1, com 20%. Os Campi da fase de criação do IFBA apresentaram a menor quantidade de não-conformidades, com o valor de 14% do total.

Para sintetizar os dados das tabelas 7 e 8, foi elaborada a tabela 9, contendo os valores, absolutos e relativos, referentes aos totais dos cursos analisados por fase de implantação dos campi e das não-conformidades encontradas.

A tabela 9 apresenta os seguintes dados:

- Linha A: Quantidade de Cursos analisados;
- Linha B: Frequência simples das conformidades por fase de implantação do IFBA;
- Linha C: Valor percentual relativo à quantidade de cursos indicada na Linha A;
- Linha D: Valor percentual relativo às não-conformidades da Linha B;
- Linha E: Valor percentual relativo às não-conformidades da Linha A, subtraídas as não-conformidades das Categorias 6, 8 e 7 (relativas à carga horária semanal);
- Linha F: Relação entre total de não-conformidades / total de cursos analisados.

Tabela 9 – Síntese das não-conformidades por fase de implantação dos *Campi*

CATEGORIAS	NÃO-CONFORMIDADES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS				
		IMPLANTAÇÃO	EXPANSÃO 1	EXPANSÃO 2	EXPANSÃO 3	TOTAL
A	TOTAL DE CURSOS ANALISADOS	8	8	8	7	31
B	TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES	89	123	250	156	618
C	% DE CURSOS ANALISADOS	26%	26%	26%	23%	100%
D	% DE NÃO-CONFORMIDADES	14%	20%	41%	25%	100%
E	% DE NÃO-CONFORMIDADES SEM CATEGORIAS 6, 8 e 7 (Carga Horária Semanal)	6%	16%	44%	34%	100%
F	RELAÇÃO ENTRE TOTAL DE NÃO-CONFORMIDADES / TOTAL DE CURSOS ANALISADOS	11,13	15,38	31,25	22,29	19,94

Do cenário apresentado na tabela 9, foi possível concluir que os campi da fase de implantação do IFBA apresentaram o menor número de não-conformidades (14%), seguidos pelos das fases de Expansão 1 e 3 (20% e 25%), enquanto os da Expansão 2 apresentaram o maior número (40%). É importante ressaltar que os Campi da Expansão 3 oferecem apenas cursos da forma subsequente que, conseqüentemente não possuem não-conformidades das Categorias 6)

adequação à legislação (frequências equivalente a 17%) e 8) alteração da carga horária de disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio (frequência relativa de 15%). Retiradas essas duas categorias e a relativa à carga horária global semanal que é impactada pelas outras duas, os valores relativos das não-conformidades por fase de implantação passam a ser: 6% na fase da implantação, 16% para a Expansão 1, 45% para a Expansão 2 e 34% para a Expansão 3, conforme demonstra a linha E da tabela 9.

A linha F apresenta os valores relativos à relação entre o total de não-conformidades e o total de cursos analisados, para a qual foram obtidos os seguintes resultados: 11,13 na fase da implantação, 15,38 para a Expansão 1, 31,25 para a Expansão 2 e 22,29 para a Expansão 3,

Assim, o ordenamento dos Campi por número crescente de não-conformidades permanece o mesmo em todas três situação elencadas nas linhas D, E e F da tabela 9: I. fase da implantação, II. Expansão 1, III. Expansão 3 e IV. Expansão 2. Foi possível concluir que a fase da Expansão 2 teve um número de ocorrências por curso analisado bem maior, enquanto a fase da implantação obteve o menor número.

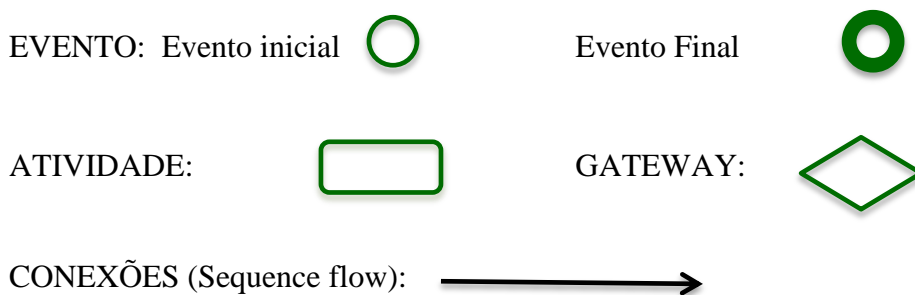
Analisando a frequência das não-conformidades, por fase de implantação dos *Campi* do IFBA, percebeu-se que os Campi da Extensão 2 apresentaram o maior número, com 41% do total, seguidos pelos da Expansão 3 que representaram 25% e os da Expansão 1 que obtiveram 20%. Os Campi, da fase de criação do IFBA, apresentaram a menor quantidade de não-conformidades, com o valor de 14% do total. Como os Campi da Expansão 3 não oferecem cursos integrados, foi necessário confirmar esses dados por meio da observação, em separado, das não-conformidades que são comuns aos cursos integrados e subsequentes. Assim, foi possível confirmar que os campi da fase da implantação do IFBA apresentaram o menor número de não-conformidades (6%), seguidos pelos das fases de Expansão 1 (16%) e 3 (34%), enquanto os da Expansão 2 apresentaram o maior número (45%). Também foi feita a relação entre o total de não-conformidades e o total de cursos analisados, conforme a qual, os números continuam equivalentes: menor relação, de 11,13 na fase da implantação; 15,38 para a Expansão 1; 22,29 para a Expansão 3 e; finalmente, a maior relação, 31,25, para a Expansão 2. Assim, o ordenamento dos Campi por número crescente de não-conformidades permanece o mesmo em todas três situação indicadas: I. fase da implantação, II. Expansão 1, III. Expansão 3 e IV. Expansão 2.

4.1.2 Fluxo do processo de elaboração, alteração e formalização de PPCs no IFBA

O processo de elaboração, alteração e formalização dos PPCs deve atender aos dispositivos legais externos e internos à instituição. Também deve ser contemplada a participação dos atores envolvidos no processo educativo, a realidade, a dinâmica e as relações próprias do ambiente educacional. O fluxograma apresentado, no quadro 6, representa os procedimentos necessários para a elaboração e formalização dos PPCs no IFBA. Essa etapa atende o segundo objetivo específico desse trabalho que consiste em levantar o fluxograma das ações necessárias para aprovação e atualização dos PPCs.

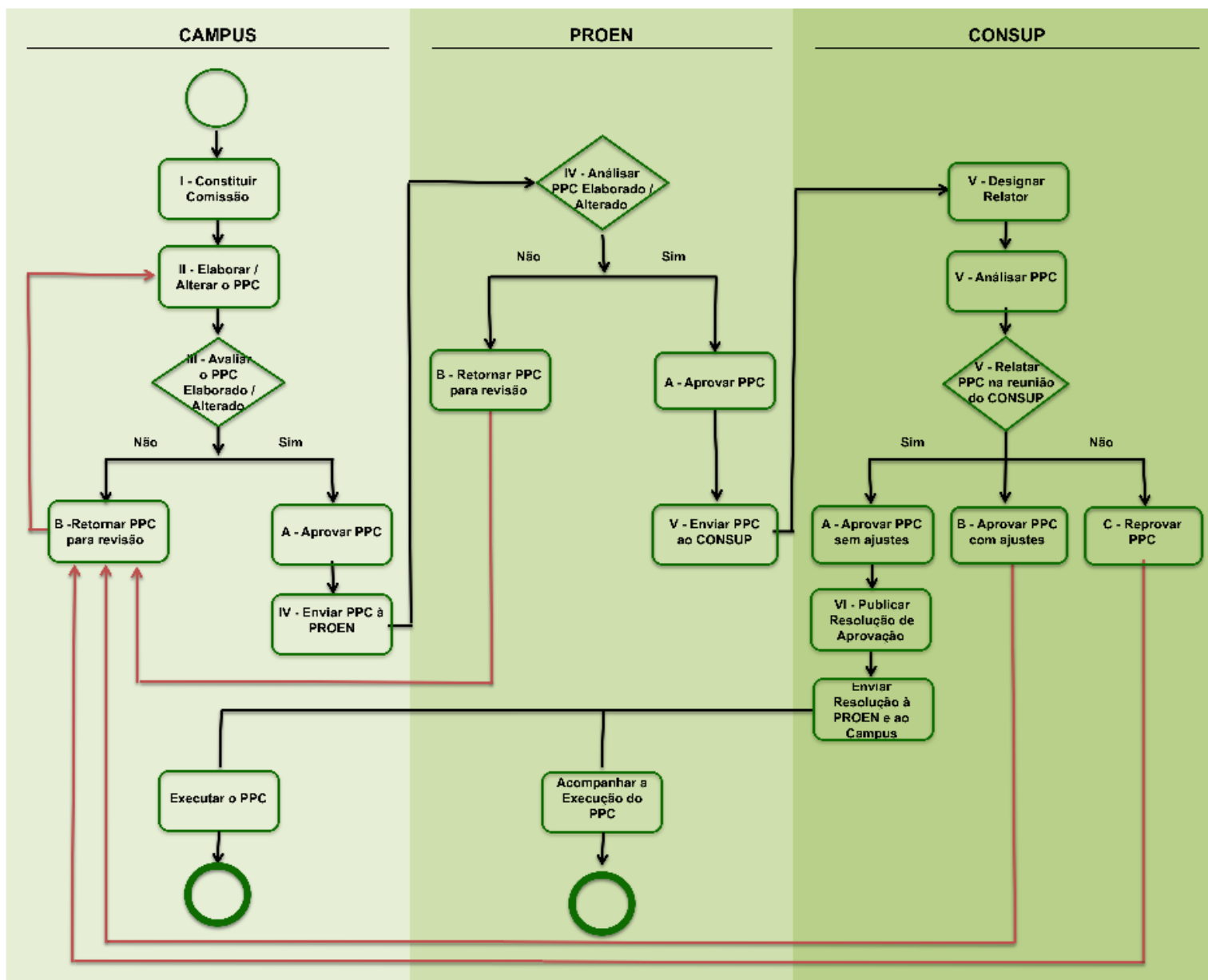
O fluxograma foi projetado com base em dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFBA e nos seguintes documentos: Lei de Criação dos Institutos Federais, Resolução CNE/CEB 06/2012, Regimento Geral do IFBA e Regimento do CONSUP. Na sua elaboração foi utilizado o padrão de diagramação da Modelagem de Processos de Negócio (BPNM). BPNM é uma notação da metodologia de gerenciamento de processos de negócio (BPM) que é direcionada à melhoria de processos de negócio.

Esta escolha foi feita por ser uma notação simples que possibilita a utilização de ícones padrões que facilitam o entendimento fluxo de atividades. Foram usados os ícones da notação básica do BPMN:



Para facilitar a identificação visual, nas conexões de retorno, oriundas dos resultados não satisfatórios das análises feitas em cada *gateway*, a cor foi alterada para vermelho.

Quadro 6 – Fluxograma do processo de elaboração, alteração e formalização de PPCs no IFBA



Detalhamento do fluxograma apresentado no quadro 6:

I - Constituição de Comissão, no âmbito do Campus, com docentes e técnicos voltados às atividades pedagógicas. A comissão é constituída pelo Diretor Geral e tem autonomia na condução dos trabalhos

II - Elaboração do PPC conforme o seguinte sumário:

1. Apresentação do Campus
 - 1.1 Identificação do Curso
 - 1.2 Justificativa
 - 1.3 Objetivos do curso
 - 1.4 Características Gerais do Curso
2. Requisitos de acesso ao Curso
3. Perfil profissional de conclusão dos egressos do Curso
4. Organização curricular do Curso
 - 4.1 Componentes curriculares
 - 4.1.1 Matriz Curricular
 - 4.1.2 Planejamento dos componentes curriculares de cada etapa
 - 4.2 Orientações Metodológicas
 - 4.3 Prática Profissional Intrínseca ao Currículo
 - 4.4 Estágio Curricular Supervisionado (quando previsto)
5. Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências
6. Critérios de avaliação da aprendizagem
7. Instalações e equipamentos oferecidos aos professores e estudantes
 - 7.1 Acervo da Biblioteca
 - 7.2 Instalações
 - 7.3 Equipamentos
8. Perfil do pessoal docente e técnico envolvido no curso
9. Diploma emitido
10. Referências
11. Anexos

III – Avaliação pela Diretoria de Ensino do Campus do PPC elaborado pela Comissão

IV – Avaliação pela PROEN do PPC encaminhado pela Diretoria Geral do Campus

V – Apreciação pelo CONSUP do PPC encaminhado pela PROEN

VI – CONSUP aprova plano e publica Resolução de aprovação

Após a publicação da Resolução de aprovação do Curso pelo CONSUP, o Campus está autorizado a ofertar o Curso. As alterações dos PPCs devem seguir os mesmos trâmites. As fases acima detalhadas e numeradas, no fluxograma, referem-se à tramitação direta do documento sem retorno para ajustes. Após ser concluído e entregue pela comissão elaboradora, o PPC é analisado no âmbito da Diretoria de Ensino do Campus, da PROEN e do CONSUP e pode retornar para complementações e/ou correções. Essas etapas estão simbolizadas no fluxograma com a letra B, enquanto a aprovação e encaminhamento direto estão simbolizados com a letra A.

Conforme o Artigo 37 da Constituição Federal, a eficiência é um dos princípios da administração pública. Entende-se como eficiência otimização do uso de recursos para alcançar determinado fim. Na esfera pública está relacionado ao emprego adequado dos recursos para atender ao interesse público.

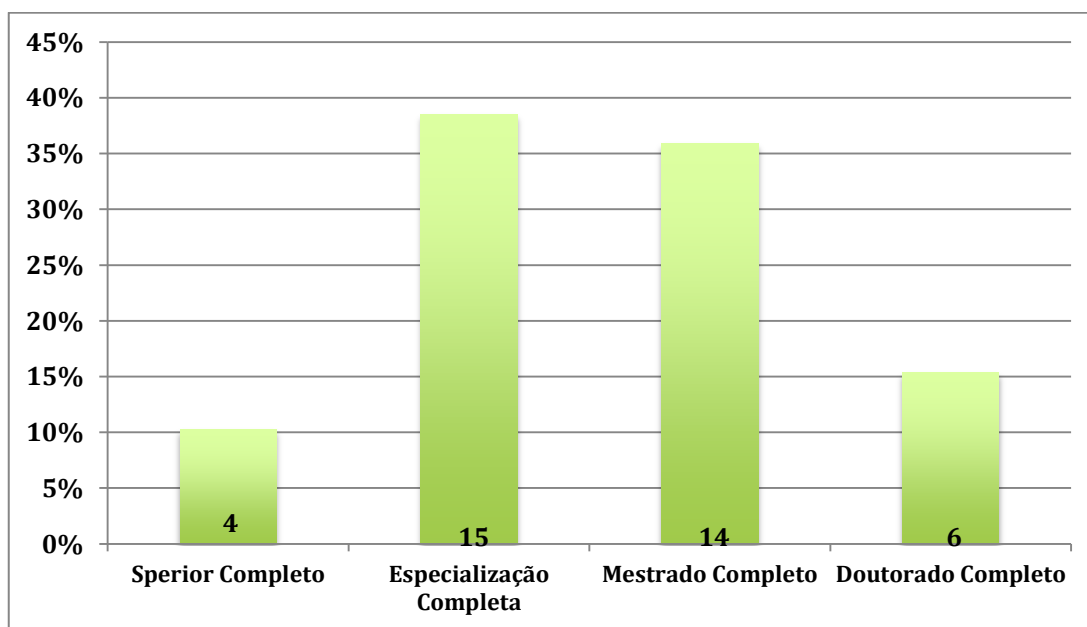
A possibilidade dos PPCs retornarem ao início do fluxograma a partir de cada *gateway*, por não atenderem aos requisitos de avaliação, demonstram a necessidade de inserir ações preventivas nas atividades anteriores a este pontos. Assim os recursos empregados neste processo, tempo e o trabalho dos servidores envolvidos nos processo de elaboração e revisão dos PPCs, podem ser otimizados, atendendo ao princípio da eficiência da Administração Pública.

4.2 QUESTIONÁRIO ABERTO

Nesse item, serão apresentados os resultados obtidos, a partir do questionário aplicado para servidores do IFBA, por meio do aplicativo *SurveyMonkey*. A amostra foi constituída por 39 respondentes, sendo 59% do sexo feminino e 41% do masculino. Outros elementos relativos ao perfil da amostra estão representados nos gráficos 3 a 6.

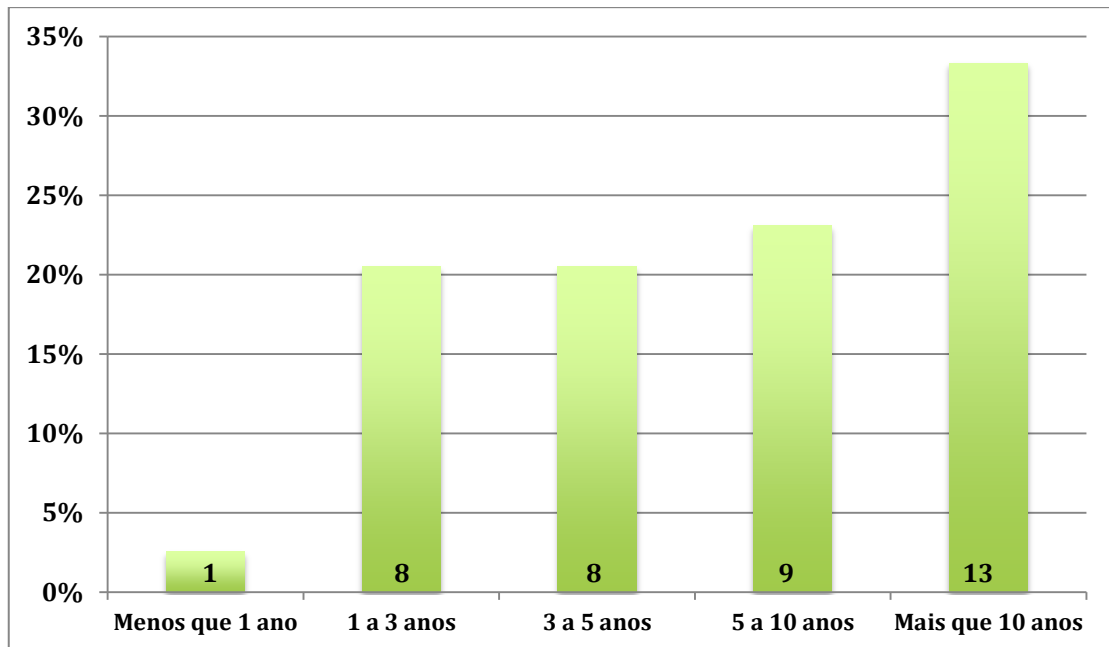
A maioria dos respondentes informou ter concluído, como nível de escolaridade mais elevado, a Especialização (15 servidores) ou o Mestrado (14 servidores), totalizando 29 pessoas com estas formações, que equivalem a 75% da amostra, conforme demonstra o Gráfico 3. Também foi indicado que 6 pessoas possuem Doutorado Completo, enquanto 4 possuem a Graduação como nível de escolaridade mais elevado.

Gráfico 3 – Escolaridade (nível completo mais elevado)



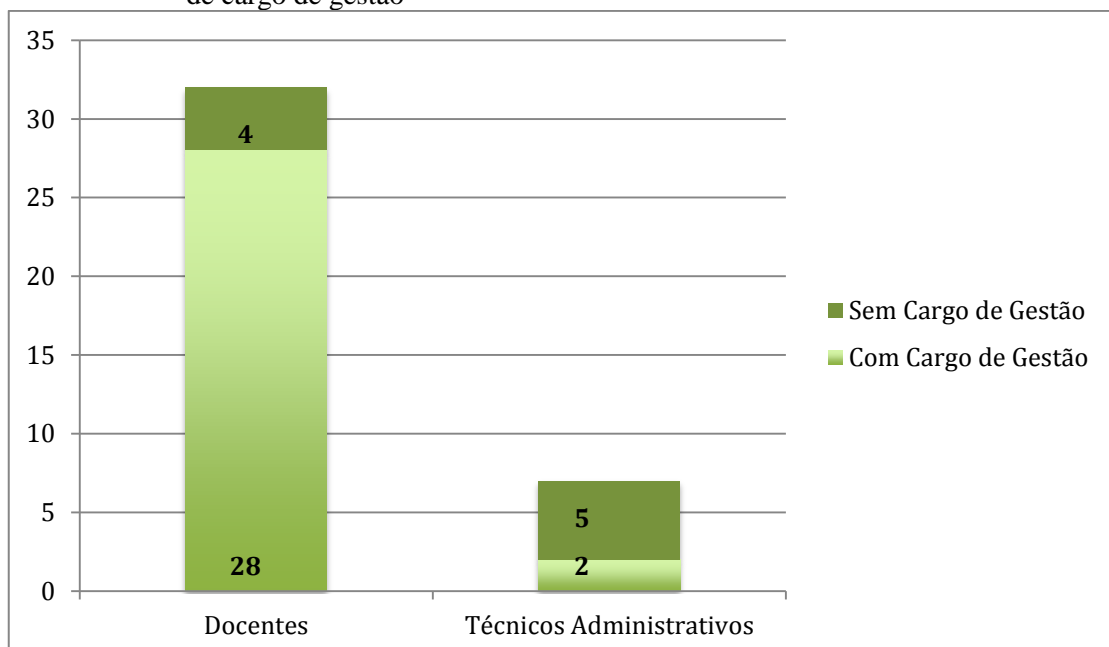
A amostra foi heterogênea, no que se refere ao tempo de serviço no IFBA, estando bem distribuída entre os intervalos de 1 a 3 anos (8 servidores), 3 a 5 anos (8 servidores) e 5 a 10 anos (9 servidores). Portanto, do total de 39 participantes da pesquisa, 25 responderam que representam 67% da amostra, trabalham há menos de 10 anos no IFBA. Apenas 13 servidores, que representam 33% da amostra, trabalham há mais de 10 anos na instituição, como ilustra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tempo de serviço no IFBA



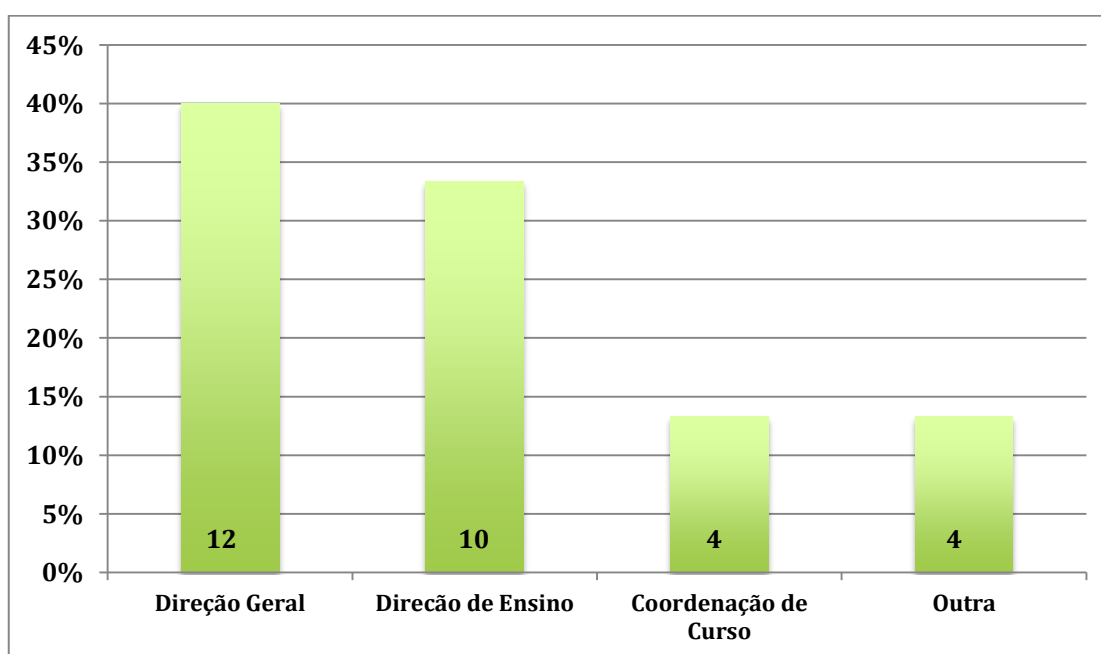
Dos 39 respondentes, 32 são docentes e 7 são técnicos-administrativos sendo que, desses últimos, todos ocupam o cargo de pedagogo. Do total, 30 ocupam ou já ocuparam cargos de gestão acadêmica. O Gráfico 5 apresenta o quantitativo de docentes e técnicos que integram a amostra e quantos desses já estiveram investidos em cargos de gestão.

Gráfico 5 – Cargos de Docente ou Técnico Administrativo com referencia à ocupação de cargo de gestão



Entre os que ocupam ou ocuparam cargos de gestão, 40% referem-se ao cargo de Diretor Geral e 33% ao cargo de Diretor de Ensino, conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 – Cargos de Gestão Acadêmica



O questionário apresentou três questões objetivas para as quais foram admitidos resultados, na escala de 1 a 7, onde 1 significa o valor mínimo e 7 o máximo. As Tabelas de 10 a 15 apresentam os valores obtidos a partir das respostas para as questões:

1. Qual o nível de conhecimento que você tem sobre a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)?
2. Qual o nível de conhecimento que você tem sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs no IFBA?
3. Qual valor você atribui à importância do PPC?

A Tabela 10 apresenta os valores absolutos e os relativos que os respondentes atribuíram para a 1ª Questão: **Qual o nível de conhecimento que você tem sobre a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)?** A Tabela 11 exhibe a estatística descritiva para essa mesma questão, com os valores da média e da mediana.

Tabela 10 – Nível de conhecimento dos respondentes sobre a elaboração de PPC

Nível de conhecimento sobre elaboração de PPC		1 – Valor Mínimo	2	3	4	5	6	7 – Valor Máximo	Total	Menor 4	Maior 4
Docente	Frequência	0	2	0	3	9	13	5	32	2	27
	Percentual Válido	0	6%	0%	9%	28%	41%	16%	1	6%	84%
Técnico	Frequência	0	1	1	1	1	3	0	7	2	4
	Percentual Válido	0	14%	14%	14%	14%	43%	0%	0,99	29%	57%
Total	Frequência	0	3	1	4	10	16	5	39	4	31
	Percentual Válido	0	8%	3%	10%	26%	41%	13%	1	10%	79%

A maioria dos servidores afirmou ter bom conhecimento sobre o processo de elaboração dos PPCs, uma vez que grande parte das respostas está concentrada na escala de 5 a 7. Nenhum servidor respondeu não possuir conhecimento algum, já que não foi marcado o valor 1 para essa pergunta. Apenas 3 participantes informaram ter conhecimento mínimo sobre a matéria, ao marcar os valores 2 e 3. As percepções dos docentes e dos técnicos estiveram equilibradas em todos os valores.

Tabela 11 – Estatística descritiva referente ao nível de conhecimento do respondente sobre a elaboração de PPC

Nível de conhecimento sobre elaboração de PPC	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Docente	5,4	5	2	7
Técnico	4,6	4	1	6
Total	5,3	4,5	2	7

O valor médio atribuído para essa questão foi de 5,3, acima da mediana 4,5, sendo um valor elevado considerando a escala de valores de 1 a 7. Os valores mínimos e máximos atribuídos pelos docentes foram maiores em 1 ponto que os indicados pelos técnicos.

A Tabela 12 apresenta as respostas atribuídas para a pergunta: **Qual o nível de conhecimento que você tem sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs no IFBA?** Na Tabela 13, está a estatística descritiva para essa questão, com os valores da média e da mediana.

Tabela 12 – Nível de conhecimento do respondente sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs

Nível de conhecimento do respondente sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs		1 – Valor Mínimo	2	3	4	5	6	7 – Valor Máximo	Total	Menor 4	Maior 4
Docente	Frequência	0	2	0	3	5	13	9	32	2	27
	Percentual Válido	0%	6%	0%	9%	16%	41%	28%	1	6%	84%
Técnico	Frequência	0	2	0	0	1	2	2	7	2	5
	Percentual Válido	0%	29%	0%	0%	14%	29%	29%	1	29%	71%
Total	Frequência	0	4	0	3	6	15	11	39	2	32
	Percentual Válido	0%	10%	0%	8%	15%	38%	28%	1	5%	82%

A maioria dos servidores afirmou ter muito bom conhecimento sobre o trâmite institucional para a formalização de alterações nos PPCs, porque a grande parte das respostas está concentrada na escala de 5 a 7. Nenhum servidor respondeu não ter conhecimento algum, pois nenhum dos respondentes marcou o valor 1 nessa pergunta. Apenas 4 participantes informaram ter conhecimento mínimo sobre a matéria, ao marcar o valor 2. As percepções dos docentes e dos técnicos também estiveram equilibradas em todos os valores das respostas.

Tabela 13 – Estatística descritiva referente ao nível de conhecimento do respondente sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs

Nível de conhecimento sobre elaboração de PPC	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Docente	5,7	5	2	7
Técnico	5,0	5,5	1	6
Total	5,6	5	2	7

O valor médio atribuído para esta questão foi de 5,3, acima da mediana 5, e um valor elevado considerando a escala de valores de 1 a 7. Os valores mínimos e máximos atribuídos pelos docentes foram, novamente, maiores em 1 ponto que os marcados pelos técnicos.

A Tabela 14 apresenta as respostas atribuídas para a pergunta: **Qual valor você atribui à importância do PPC?** Na Tabela 15, está a estatística descritiva para essa questão.

Tabela 14 – Valor atribuído pelo respondente à importância do PPC

Valor atribuído à importância do PPC		1 – Valor Mínimo	2	3	4	5	6	7 – Valor Máximo	Total	Menor 4	Maior 4
Docente	Frequência	0	0	0	1	0	7	24	32	0	31
	Percentual Válido	0%	0%	0%	3%	0%	22%	75%	1	0%	97%
Técnico	Frequência	0	0	0	0	0	0	7	7	0	7
	Percentual Válido	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	1	0%	100%
Total	Frequência	0	0	0	1	0	7	31	39	0	38
	Percentual Válido	0%	0%	0%	3%	0%	18%	79%	1	0%	97%

Trinta e um dos respondentes, ou seja a grande maioria, atribuíram a importância máxima ao PPC, ao responder o valor 7 para essa questão. Sete servidores atribuíram grande importância ao PPC, ao marcar o valor 6. Apenas uma pessoa atribuiu nota 4 a essa questão, indicando que considera médio o nível de importância desse documento e esse foi o menor valor atribuído a essa questão. Portanto, ninguém deixou de atribuir importância, pelo menos, em grau médio ao PPC.

Tabela 15 – Estatística descritiva referente ao valor atribuído pelo respondente à importância do PPC

Nível de conhecimento sobre elaboração de PPC	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Docente	6,7	6	4	7
Técnico	7,0	7	7	7
Total	6,7	6	4	7

O valor médio atribuído para essa questão foi o mais alto das três questões: 6,7, e acima da mediana 6. Nessa questão, o valor mínimo atribuído pelos técnicos foi maior que os dos docentes em 3 pontos.

4.2.1 Análise do discurso do sujeito coletivo

Os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) foram montados, a partir das respostas obtidas para as questões abertas do questionário. Com o objetivo de identificar os motivos pelos quais as alterações implementadas nos planos de curso não são formalizadas, foram feitas as seguintes perguntas:

1. Qual o significado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para você? Fale um pouco sobre isso.
2. Na sua opinião, por que são feitas alterações nos PPCs?
3. Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?

Para tratar os dados obtidos, inicialmente, foram identificadas as Ideias Centrais (ICs) do discurso de cada respondente, para cada questão separadamente. Em seguida, foi feita a análise da frequência da ocorrência de cada IC nos diversos discursos. Foram descartadas as respostas em branco e aquelas que não respondiam à questão apresentada. É importante observar que cada resposta pode conter várias ideias centrais e, por isso, o somatório da frequências das ICs é superior à quantidade das respostas válidas. Foram montados os DSCs para todas as ICs que obtiveram frequência acumulada de até 80%. Esses DSC serão apresentados nos quadros a seguir, acompanhados da análise com base no referencial teórico.

Para a primeira questão, foram aproveitadas todas as 39 respostas, sendo extraídas o total de 80 expressões-chave. Assim, foram identificadas 10 ideias centrais como respostas para a primeira questão: **Qual o significado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para você? Fale um pouco sobre isso.** A tabela 16 apresenta esses elementos.

Tabela 16 – Questão 1: Qual o significado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para você? Fale um pouco sobre isso.

ICs		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
A	Direcionamento	23	29%
B	Estrutura do documento e do curso	13	45%
C	Estruturação, implantação e execução	9	56%
D	Requisitos do Mundo do Trabalho / Contexto Local	7	65%
E	Concepção e compromisso coletivo	5	71%
F	Planejamento e organização da infraestrutura e corpo docente	5	78%
G	Acompanhamento e Melhoria	4	83%
H	Articulação com o PPI e PDI	4	88%
I	Adaptação às mudanças	3	91%
J	Validação de diplomas	1	93%
K	Não sabe / Não respondeu	6	100%
TOTAL		80	-----

As ICs A, B, C, D, E e F foram escolhidas para análise detalhada e construção dos DSC, por ordem de representatividade, por integrarem cerca de 80% das ideias centrais, contidas nos

discursos dos respondentes. Esses DSCs estão apresentados nos quadros de 7 a 12, acompanhados de análise baseada no referencial teórico. As ideias centrais G, H, I, J e K serão sintetizadas e, também, analisadas com base na pesquisa bibliográfica.

O Quadro 7 apresenta o DSC relativo à IC Direcionamento, segundo o qual o PPC é um elemento que personifica o currículo escrito, sendo importante para o direcionamento do curso e das ações pedagógicas da instituição. Contudo, a prática de ensino requer autonomia pela sua própria natureza e o currículo não garante o controle sobre a atuação do professor e dos alunos em sala de aula, nem se deve aspirar tal coisa. É interessante compreender o currículo, como um guia, para a organização curricular que, paralelamente, disponibiliza orientações metodológicas não prescritivas.

Quadro 7 – IC A: Direcionamento

O PPC poderia ser definido como "a carta de intenções" de um curso, tal como o projeto político pedagógico de uma unidade educacional e, obviamente, deve estar articulado a este último, coadunando com suas matrizes teóricas, valores e conceitos fundamentais. Entendo que o PPC expressa os principais parâmetros para a ação educativa e a plena formação em determinada área. É elemento essencial para criação e funcionamento dos cursos, orientando técnica e pedagogicamente os docentes, os pedagogos, os próprios alunos e equipe pedagógica em suas ações cotidianas. É o documento no qual constam as diretrizes a serem seguidas no curso, que servem também de parâmetros na orientação do trabalho docente e do trabalho pedagógico que será realizado para a formação dos estudantes. Sem o PPC as ações tornam-se descoordenadas e informais, cada professor toma suas decisões, dificultando uma continuidade. É preciso ter em conta que ninguém é dono das disciplinas ou alunos, por isso um registro preciso é importante. Nos dá um norte acerca da forma de construção do Plano de disciplina, não deixando de lado a necessidade do estudante frente à aprendizagem do conteúdo ministrado. Voltada para a construção de ações que vão nortear o conhecimento acerca dos cursos. Norteia todas as práticas de Ensino-Aprendizagem referente ao curso que esta sendo tratado ao explicitar os pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos do curso, os quais deverão nortear as concepções de planejamento, avaliação, ensino. Deveria ser o eixo norteador de todas as ações no curso, já que prevê a concepção de ensino, instituição, profissional e mundo que se pretende dialogar. Tem grande importância dentro da Instituição, pois a partir dele, podemos dirimir ações que irão proporcionar o melhor andamento do curso. Através do Projeto Pedagógico do curso, acredito eu que haverá um direcionamento ou um Norte para a funcionalidade do curso a abrangência do mesmo. Deve nortear todas as ações de ensino, pesquisa e extensão ligadas a um determinado curso. A principal relevância é o fato de o PPC servir de norteador para as ações dos docentes bem como facilitador dos trâmites da gestão acadêmica. Se o fazer pedagógico do cotidiano da sala ou da gestão acadêmica desconhece esse instrumento, tende a revelar o descompasso entre o que institucionalmente se professa fazer e o que realmente se faz. O projeto pedagógico de curso tem a função de servir como um direcionamento, que não sugere engessamento, do processo de ensino. É o norteador institucional.

Pelo DSC dos servidores, percebe-se que eles consideram os PPCs como documentos norteadores da instituição, dos cursos e dos processos de ensino, apresentando princípios,

valores e parâmetros para o planejamento e execução dos cursos, bem como para a prática pedagógica. Também foi destacado o valor dos PPCs nas orientações dos agentes envolvidos no processo de formação dos estudantes, de modo a possibilitar padrões de ações, que favorecem a coerência e a continuidade, em detrimento da subjetividade e do trabalho baseado na manifestação da vontade dos professores e alunos. Esse discurso reflete a consciência dos servidores sobre a importância do currículo escrito no direcionamento da instituição de ensino e das suas práticas; bem como sobre a relevância da definição dos objetivos, da padronização e da formalização das regras e critérios para a uniformidade e sucesso da atividade de ensino.

É fato que as experiências curriculares ultrapassam as atividades planejadas e previstas nos documentos escritos, havendo uma lacuna entre o currículo escrito e sua aplicação. Macedo (2006, p. 105) trata da dualidade existente na abordagem do currículo escrito:

... o movimento no sentido da superação da concepção tradicional de currículo, ao salientar suas outras dimensões, não conseguiu dar conta da superação da lógica tradicional. Permanece uma polarização que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação. Essa separação tem levado, ..., a certo desprezo pela dimensão escrita do currículo, mas paralelamente tem fortalecido a lógica do currículo como prescrição que acaba por dar destaque a tal dimensão. (MACEDO, 2006, p. 105)

Portanto, é importante considerar que o currículo é construído em diferentes áreas e níveis, sendo fundamental diferenciar o currículo escrito personificado no PPC do currículo ativo que surge como atividade em sala de aula. Essa dualidade, entretanto, não reduz os valores de nenhum dos dois enfoques, ao contrário, ambos devem revelar-se na prática das instituições de ensino de modo complementar.

A IC Estrutura do documento e do curso, apresentada no quadro 8, evidencia elementos que devem estar contidos no PPC, ressaltando aspectos relativos ao planejamento curricular que possibilita a padronização dos cursos, dos seus elementos e da prática pedagógica e deve ser fundamentado no compromisso ético da instituição educacional em relação à consolidação do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns, para o eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Quadro 8 – IC B: Estrutura do documento e do curso

Na nossa compreensão os PPCs deveriam se constituir de módulos iniciais de formação generalista da área de estudo, acrescido de módulos especializados, adequados a região de aplicação da formação. Através do PPC é possível uma uniformidade de procedimentos nos cursos, sobretudo no que tange carga horária e conteúdos, garantindo a validação do mesmo. Lá se encontra desde a estrutura curricular com seus ementários até os objetivos do curso e seus desafios. O projeto delinea o perfil do curso, o perfil do estudante que se quer formar (do egresso), bem como norteia todo o desenvolvimento pedagógico, tais como: o currículo proposto, a integração entre as disciplinas que compõem a matriz curricular, a relação teoria e prática a ser realizada nas disciplinas. É o projeto do Curso que define tudo sobre o curso: disciplinas, carga horária, ementa das disciplinas, em que semestre ou ano serão ministradas, concepções didático-pedagógicas, sistema de avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Ele também define importantes parâmetros como cargas horárias, conjunto de competências e habilidades, os requisitos de acesso aos cursos.

Nessa ideia central, é possível notar o entendimento dos servidores que responderam o questionário sobre os elementos que compõem o PPC. Para essa amostra, o PPC dispõe sobre a composição do curso, ao detalhar os objetivos, o perfil do egresso, a estrutura curricular, entre outros elementos estruturantes.

Essa visão dos respondentes é corroborada pelos elementos identificados no referencial teórico. Segundo Macedo (2006), o currículo pode ser concebido como um círculo coerente de saberes, acrescido da estrutura didática delineada para a sua transmissão. Para Goodson (1995), o currículo escrito está conectado à seleção e à organização de recursos, modelos de avaliação e interesses de carreira e, também, está sujeito a mudanças.

Os modelos para a construção de currículos, apresentados por Tyler (1981) e Coll (2000), apresentam estruturas básicas compostas por: objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação. Também considera a divisão do período letivo, a forma de organização e de integração dos conteúdos.

O conceito de currículo como sequência estruturada relaciona-se com a noção de disciplina. Essa lógica é importante porque o currículo não prescinde do conhecimento e, também, contribuiu para disseminar o significado do currículo como conjunto de matérias. A organização por disciplinas é considerada um padrão de estabilidade curricular. Para Goodson (1995), no curto prazo há pouca probabilidade de inovações reais na matriz disciplinar dos currículos. Contudo, é importante observar que a disciplina também é um padrão de mudança: as mudanças curriculares acontecem dentro da lógica disciplinar.

Como contraponto, é importante lembrar que o conceito de currículo que privilegia o planejamento, hierarquização, organização de conhecimentos e definição de programas recebeu várias críticas. O currículo, com a configuração por disciplinas, tende a se distanciar do conhecimento acumulado pela experiência e interação dos agentes do processo ensino-aprendizagem e da cultura da própria instituição e isso tem sido um padrão de estabilidade curricular.

O DSC relativo à IC Estruturação, implantação e execução, apresentado no quadro 9 faz referência ao aspecto do PPC voltado ao planejamento da estrutura necessária para a implementação e execução de um curso.

Quadro 9 – IC C: Estruturação, implantação e execução

O PPC é o início de toda a jornada, a fonte que cada curso deve ter para seguir, é um instrumento vital para o bom funcionamento de um curso. Um PPC bem estruturado é reflexo de que a instituição conseguiu, mediante um bom planejamento, organizar documentalmente todos os elementos necessários para executar um determinado curso. O PPC é o documento que orienta a implantação e a execução do curso técnico, é a ferramenta que estrutura o curso e o fazer pedagógico. Nele estão definidos os objetivos e procedimentos gerais a serem seguidos pela Coordenação do Curso, professores, estudantes e corpo técnico da instituição. O PPC é o documento responsável pelo formato e estabelece as diretrizes específicas de cada curso individualmente. Sem PPC não existe curso.

Esse DSC traz a informação de que o PPC é o documento orientador para a implantação e execução dos cursos. É o elemento de planejamento que direciona toda a ação relativa ao curso, incluindo a prática pedagógica e toda a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento.

Segundo Goodson (1995), o currículo escrito está conectado à seleção e à organização de recursos. O currículo formal é o elemento de planejamento do curso que direciona as ações dos atores envolvidos com o processo educativo. As Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, também, determinam que sejam identificadas as reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto.

A IC Requisitos do Mundo do Trabalho / Contexto local é apresentada no quadro 10 e faz uma relação estreita entre o PPC, o mundo do trabalho e a realidade local na qual o curso está inserido. Esse DSC passa por elementos como perfil do egresso, demandas do mercado de trabalho e a interligação entre esses.

Quadro 10 – IC D: Requisitos do Mundo do Trabalho / Contexto local

O PPC é essencial pois estabelece diretrizes, ou deveria estabelecer, para ocorrência dos cursos mais de acordo com o proposto com as necessidades do mercado e dos profissionais em formação. Define como o curso irá atender a demanda regional e preparar os egressos para o mundo do trabalho. Também define o perfil do profissional a ser formado, de acordo com o contexto local e demanda de mercado de onde o curso será ofertado. Deve visar a formação crítica e global do aluno e estar em sintonia com os avanços científicos e tecnológicos, para que os discentes possam adquirir durante o curso, pleno conhecimento técnico e que possam ser inseridos no Mercado de Trabalho e apresentem um bom desempenho profissional, em conformidade com as solicitações deste, para o sucesso desse curso, na região onde o mesmo será implantado. Esse direcionamento é importante uma vez que docentes e discente precisam ter ideias que coadunem com as pretensões que cada indivíduo inserido no processo e as exigências do mundo de trabalho. O PPC também irá orientar quanto ao profissional que será formado, a área de atuação do mesmo, o ramo do mercado que ele poderá atuar depende da estrutura e grade curricular que será desenvolvida

Nessa ideia central, os respondentes atrelaram o perfil do profissional a ser formado às demandas regionais do mundo do trabalho. Dentro desse enfoque, cabe ao PPC definir como o curso atenderá à demanda regional por meio da preparação dos egressos, especificando a área de atuação, a estrutura do curso e o currículo a ser desenvolvido, de modo a garantir, além da formação técnica, a formação crítica e global do aluno.

Segundo Macedo, “alguns dos subsídios fundamentais para a configuração do currículo são o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. A sistematização dessa formação por esses subsídios é o currículo” (Macedo, 2008, p. 25). A inserção na vida profissional tem requerido, cada vez mais, qualificação formal por meio de cursos regulares, conforme apresentaram os dados da Demanda e Perfil dos Trabalhadores Formais no Brasil em 2007, publicada pelo IPEA. Segundo o IPEA, o número de trabalhadores que procuravam emprego e não possuíam experiência e qualificação superava aqueles que possuíam esses requisitos e, ao mesmo tempo, foi identificada a falta de mão-de-obra qualificada disponível para preencher o quantitativo de vaga abertas.

Assim, o currículo também passa a ser um mecanismo para subsidiar os percursos formativos e não, apenas, um elemento de formação que se encerra em si mesmo. É importante observar que somente o currículo não garante a formação. Na verdade, esse é o meio utilizado para dar acesso e para construir conhecimento. Mesmo tendo o currículo o caráter de padronizar os processos formativos, agrega conflitos e novas construções específicas de cada sociedade, sendo fruto da interação dos seus componentes, ao produzir novos significados.

Nesse ponto, é importante destacar o vínculo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com os aspectos da preparação para o trabalho e da função social da educação. Essa conexão se dá por meio da formação do cidadão emancipado para o exercício profissional. Segundo Pacheco (2011), no Governo Federal, a EPT vem sendo considerada como fator estratégico, não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã.

O Artigo 6º das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta um princípio norteador que coaduna com essa ideia central.

Resolução CNE/CEB Nº 6/2012:

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

[...]

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

[...] (Grifos nossos) (BRASIL, 2012, p.2-3)

O quadro 11 traz o DSC relativo aos aspectos da concepção e compromisso coletivo como relevantes para a compreensão do significado do PPC. Assim o currículo é compreendido como produto e responsabilidade dos grupos que o elaboram e o executam.

Quadro 11 – IC E: Concepção e compromisso coletivo

O PPC representa a concepção de educação e trabalho de um grupo e/ou instituição e deve ser elaborado pela coletividade para que tenha significado e compromisso para todos. O PPC é um trabalho desenvolvido por uma equipe, representada pela administração e pelos corpos docente e discente. Deve ser claro aos docentes, gestores e discentes para que possamos efetivamente realizar uma parceria mais democrática é fato que às vezes todos somos tencionados a querer mudanças, porém as mesmas não devem ocorrer sem que se tenha um amplo debate entre os envolvidos. Dessa forma, deve ser construído envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar e é fundamental que o PPC seja assumido pelo coletivo de professores do curso

Nessa ideia central, é abordada a importância da elaboração coletiva do PPC, de modo a garantir a parceria democrática nesse processo e o comprometimento dos sujeitos envolvidos na sua construção com a implementação do documento. Ressalta ainda, que as mudanças constituem um processo natural, mas que precisam de um amplo debate entre os envolvidos.

Segundo Goodson (1995) e Macedo (2008), a seleção dos elementos do currículo é um processo político que reflete a realidade na qual o currículo se desenvolve e é negociado pelos

grupos que o definem. Docentes de determinadas áreas compartilham tendências de comportamentos e escolhas que se refletem na constituição do currículo. Por sua vez, o desenvolvimento do currículo deve estar fundamentado no contexto e na dinâmica da instituição e da sala de aula onde ocorre a sua aplicação.

Por outro lado, Goodson (1995) traz a leitura de que fatores internos como alunos, professores, equipe técnico-administrativa-pedagógica, a estrutura física e organizacional podem funcionar como mecanismo interno de estabilidade curricular. O surgimento de novos grupos de liderança intelectual e de grupos acadêmicos de prestígio na formação de profissionais estão incluídos entre esses fatores. Assim, o que acontece, dentro de um determinado sistema de ensino, orienta-se, muitas vezes, por caminhos ditados por interesses de determinados grupos, ora por interesses financeiros da instituição, ora por conhecimentos de interesse particular dos profissionais que detêm determinados cargos de chefia.

O DSC referente à IC Planejamento e organização da infraestrutura e corpo docente, apresentado no quadro 12, traz a relevância do PPC como documento orientador para o dimensionamento desses recursos. A Resolução 06/2008 especifica que as instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada. O PPC é o documento que apresenta o planejamento da infraestrutura física e docente, de acordo com os objetivos do curso.

Quadro 12 – IC F: Planejamento e organização da infraestrutura e corpo docente

O PPC é de suma importância uma vez que deve retratar a realidade física e pedagógica que dará suporte a implantação de um curso. Além de ser um instrumento que orientará a gestão, quanto a infraestrutura física, quadro de pessoal necessários para o funcionamento dos cursos. A sua elaboração e aprovação deveriam ser as condições sine qua non para subsidiar todas os procedimentos seguintes, como implantação de laboratórios e contratação de professores. Elementos importantes (que muitas vezes são negligenciados ou mal projetados) são os recursos humanos e materiais previstos para o desenvolvimento do curso a médio e longo prazos.

Fica claro, com essa ideia central, a percepção dos respondentes sobre a relevância do aspecto de planejamento da infraestrutura física e do quadro de pessoal presente no PPC. Também aparece nesse discurso a projeção inadequada que é feita para esses recursos, impactando ações como a implantação de laboratórios e a contratação de professores.

Devido a esse caráter de planejamento da infraestrutura, o PPC é um instrumento que pode ser utilizado para promover a efetividade das políticas públicas relacionadas à educação profissional. Segundo Teixeira (2002) e Cavalcante (2012), por serem elaboradas pelo Estado, as políticas públicas contemplam decisões e ações decorrentes da autoridade do poder público, com o intuito de responder a problemas ou demandas da sociedade. Constituem-se estratégias e organização de recursos, com o objetivo de responder a questões da sociedade por meio da alocação de bens e recursos públicos. Ao mesmo tempo, as políticas públicas recebem influência e adequam-se aos elementos da realidade na qual estão inseridas

Além das seis ideias centrais já detalhadas, como resposta à questão 1, os respondentes também fizeram referência a ideias de acompanhamento e melhoria, articulação com o PPI e PDI, adaptação às mudanças e validação de diplomas.

Os servidores consideram o PPC como um elemento de acompanhamento e melhoria por ser uma forma da instituição de ensino acompanhar o que acontece no seu interior, também com o andamento dos cursos, melhorar e corrigir ações inadequadas. A Resolução 06/2012 traça parâmetros para a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, conforme especifica o seu Art. 39:

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade. (BRASIL, 2012, p.2)

De modo complementar, Worten (2004) ressalta que os programas e PPCs devem ser periodicamente avaliados pela equipe envolvida e pelos alunos vinculados, de modo a possibilitar o processo de desenvolvimento do programa. Essa análise subsidia decisões de manutenção, alteração ou mesmo extinção de cursos.

Ainda no entendimento dos respondentes, de acordo com as ICs para as quais não foram montados os DSCs, a articulação com o PPI e PDI deve ser observada na construção dos PPCs. Os princípios que integram esses documentos devem ser refletidos nos PPCs, por exemplo: a matriz curricular contida num PPC deve ser reflexo de vários elementos que aparecem no PPI, como o perfil do egresso a ser formado, entre outros.

De fato, os PPCs devem ser elaborados em coerência com os respectivos projetos político-pedagógicos das instituições. Segundo o Artigo 20 das Diretrizes Curriculares da EPTNM, os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político-pedagógicos são submetidos à aprovação dos órgãos competentes.

Os respondentes, também, se referiram à relevância da adaptação às mudanças, significando que o PPC deve estar alinhado às mudanças organizacionais e sociais, o que demanda constante atualização. As questões pedagógicas e educacionais estão em constante mudança e, por isso, as alterações precisam ser garantidas no decorrer do tempo no qual se executa determinado PPC. Contudo, nada justifica que mudanças sejam realizadas e não comunicadas e/ou formalizadas.

Também há consciência da relevância do aspecto da validação de diplomas, na resposta à pergunta em referência, uma vez que o PPC é o documento que, após registrado no Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos do MEC, garante validade nacional aos diplomas emitidos.

Segundo Pacheco (2011), é relevante observar que o cumprimento do propósito dos IFs, em sincronismo com a política pública de expansão da REDE, exige efetividade nas ações de formação executadas por essas instituições. A Lei Nº 11.892/2008 conferiu autonomia aos Institutos Federais (IFs), regulamentando a oferta de cursos presenciais. Os IFs foram equiparados às universidades federais no que tange à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Essa Lei, também, conferiu autonomia para a criação e extinção de cursos, bem como registro de diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior. “Na lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas” (PACHECO 2011, p. 31).

Lei Nº 11.892:

[...]

Art. 2º

[...]

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 1998, p.1)

A Resolução CNE/CEB 06/2012 determina que o PPC aprovado deve ter seus dados inseridos no cadastro do SISTEC e que o número do cadastro do SISTEC seja colocado nos diplomas e certificados dos concluintes dos curso técnico de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional. A expedição o registro dos diplomas de conclusão são de responsabilidade da instituição responsável pelo itinerário formativo do técnico de nível médio.

A segunda questão subjetiva aplicada no questionário foi: **Na sua opinião, por que são feitas alterações nos PPCs?** Com base nas 39 respostas obtidas, das quais foram aproveitadas 38, totalizando 83 expressões-chave. Foram identificadas as 13 ideias centrais apresentadas na tabela 17. As sete primeiras ICs, que compuseram a frequência acumulada até 80%, tiveram o DSC preparado conforme disposto na tabela 17 e nos quadros de 13 a 20.

Tabela 17 – Questão 2: Na sua opinião, por que são feitas alterações nos PPCs?

ICs		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
A	Adequação ao mundo do trabalho	15	18%
B	Adequação à legislação e parâmetros institucionais	11	31%
C	Elaboração por grupo restrito	9	42%
D	Atualização	8	52%
E	Falta de recursos ou docentes	7	60%
F	Melhoria	6	67%
G	Atendimento a Avanços Científicos e Tecnológicos	6	75%
H	Adequação à realidade local	5	81%
I	Correção de falhas da versão anterior	4	86%
J	Atendimento às necessidades dos estudantes	4	90%
K	Falta de controle institucional	2	93%
L	Reflexo da prática pedagógica cotidiana	1	94%
M	Não sabe / Não respondeu	5	100%
TOTAL		83	-----

A IC mais representativa, fruto das respostas para a segunda questão, é a adequação ao mundo do trabalho que está representada no DSC do quadro 13. A qualificação tem sido cada vez mais importante para o acesso à vida profissional, conforme demonstraram os dados do IPEA já apresentados nesse trabalho. Contudo, é importante observar que o currículo é o meio

utilizado para dar acesso e para construir conhecimento, mas não necessariamente garante a formação. A formação depende de fatores relacionados ao currículo ativo e está vinculada à prática em sala de aula, às condições disponíveis, à interação entre o professor e o aluno, entre outros fatores.

Quadro 13 – IC A: Adequação ao mundo do trabalho

As alterações nos PPCs devem ser feitas para adequar o curso as perspectivas do mercado e as mudanças sociais que ocorrem ao longo dos anos, para modificar o perfil do profissional que se deseja formar e para que os conteúdos abordados estejam em conformidade com as solicitações do Mercado de Trabalho. O trabalho é uma categoria dinâmica, logo, especialmente, em cursos de educação profissional, os PPCs precisam de constante atualização, para que permaneçam conectados com a dinâmica social, científica, cultural e do mundo do trabalho. Nos Campi antigos ocorrem alterações porque os docentes e coordenadores percebem que há alma defasagem ou descompasso entre o profissional que está sendo formado e o perfil profissional que o mercado está exigindo, portanto visando adequar o Projeto às novas demandas das cadeias produtivas, à dinâmica do mundo do trabalho. Exemplo: O perfil profissional do técnico em eletrônica exigido hoje não é o mesmo do perfil profissional de trinta anos atrás, haja vista a implementação das novas tecnologias da informação e da comunicação, o acesso a eletro-eletrônicos cada vez mais sofisticados, etc. Enfim, precisa alinhar-se com as novas exigências da sociedade e especificamente, às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Para os servidores que responderam o questionário, o PPC deve atender e adequar-se de modo permanente às demandas do mundo do trabalho, especialmente no âmbito da educação profissional. Como a categoria trabalho está em mudança e atualização constantes, a demanda por alterações nos PPCs é grande. Portanto, há necessidade permanente de sanar os possíveis descompassos existentes entre a formação prevista para ser oferecida ao aluno no PPC e os requisitos, realmente, exigidos pelo mundo do trabalho.

O PNE referente ao decênio 2001-2011, apresenta como objetivo central: generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, atendendo aos jovens em idade produtiva e às pessoas que estão fora do mercado de trabalho, por meio da ampliação da capacidade de oferta. Entre os seus objetivos e metas estão os relacionados ao aumento da oferta da Educação Profissional:

- Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho.
- Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 40)

Pacheco (2011), contextualiza a expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da criação dos IFs, com base na retomada do crescimento econômico do país, no surgimento de um modelo de produção intenso em ciência e tecnologia, bem como na exigência de trabalho qualificado que aumentam a importância da formação escolar e profissional com destaque à EPT e à expansão de sua oferta.

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; (BRASIL, 2012, P.2)

Corroborando o argumento de que deve ser dada atenção à adequação ao mundo do trabalho, em especial na esfera da educação profissional, conforme a Lei no PPC, os IFs surgiram com a missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizando pesquisa e desenvolvendo novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. “Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais” (PACHECO, 2011, p. 50).

O quadro 14 apresenta o DSC relativo ao aspecto da adequação do PPC à legislação e parâmetros institucionais. Segundo a Resolução 06/2012 do CNE, o PPC e, conseqüentemente o currículo, é prerrogativa e responsabilidade da instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos Arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Quadro 14 – IC B: Adequação à legislação e parâmetros institucionais

Em regra, as alterações surgem em decorrência da necessidade de adaptar os cursos as novas legislações que surgem e por uma questão de atualização das novas demandas institucionais, a exemplo da própria expansão do IFBA. Tenho a impressão que muitas vezes as alterações são em função de determinações legais extra IFBA (cumprir normas, regulamentos diversos - leis federais, resoluções do CNE, etc). Em virtude das novas demandas legais, ou ainda por uma decisão institucional de repensar o curso que tampouco representa a concepção de educação da instituição, buscando adequá-lo ao projeto pedagógico, pensado local (campus) e institucionalmente.

Os servidores afirmaram conhecer a força da legislação como condicionante externa que afeta o PPC. Também foi citada a existência de regulamentações e decisões internas que levam à alteração dos PPCs.

Segundo Goodson (1995), a mudança curricular está relacionada a aspectos internos e externos que influenciam o currículo. Entre os elementos externos, está o controle estatal exercido por meio de regulamentações, que podem perpetuar a lógica vigente no sistema ou mesmo transformá-la. As condicionantes sociais e políticas, inclusive, as relações de poder e expectativas dos membros dos grupos envolvidos na construção curricular são relevantes. Até mesmo a definição dos tempos e ordem de composição de cada disciplina ou matéria, refletem um padrão estrutural da organização do ensino.

As teorias tradicionais sobre currículo acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos nessa área. Nesse enfoque, o planejamento burocrático dos documentos formais é absoluto e determinante. Enfim, o processo de construção e implementação do currículo está vinculado a fatores externos e internos à instituição, como leis, normativas e parâmetros que definem o modo de funcionamento do sistema educacional.

Como unidades da Administração Pública, os IFs devem obedecer ao Princípio da Legalidade e, portanto às determinações legais que regulamentam o seu funcionamento devem ser rigorosamente observadas.

O Regimento do Conselho Superior do IFBA (CONSUP), aprovado pela Resolução/CONSUP no 32, de 16/11/2012, segue a determinação da Lei 11.892 e delibera:

Art. 2º Compete ao Conselho Superior:

[...]

IX. autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IFBA, bem como o registro de diplomas; (IFBA, 2012, p.2)

[...]

Art. 36. Compete aos Conselheiros:

[...]

XV - Autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do Instituto Federal, bem como o registro de diplomas; (IFBA, 2012, p.10)

No quadro 15, o DSC traz a ideia da Elaboração do PPC por grupo restrito como resposta para a questão 2. A cultura, a identidade e o poder passaram a ser componentes importantes no processo de construção dos PPCs, bem como as suas interfaces com as ações de seleção e

organização dos conhecimentos. Para Macedo, “implicado ideologicamente com a estrutura social, o currículo é produzido por mediações humanas que lhes configuram. Agentes e atores aí se dinamizam numa relação dialógica e dialética incessantes” (MACEDO, 2007. p. 26).

Quadro 15 – IC C: Elaboração por grupo restrito

Exemplos não nos faltam para que se faça alterações nos PPCs's: projetos elaborados por terceiros, sem o conhecimento da realidade do campus e da equipe de trabalho; necessidade inicial do campus funcionar. Nos Campi novos ocorre que o PPC é elaborado pelos primeiros docentes que são nomeados e nem sempre o quadro está completo, muitas vezes esses docentes nem são tão especialistas na área e adaptam algum PPC já existente e implantado em outro Campi, daí com a chegada dos novos docentes, incluindo os especialistas da área, estes discordam do PPC que está vigorando e começam a fazer alterações. Os planos são realizados na maioria das vezes por um Professor/Diretor e aprovado por um Conselheiro sem conhecimento do eixo do Curso. Embora as alterações sejam necessárias, a principal razão para as requisitadas no instituto reside na elaboração unilateral de planos, em obediência às concepções da coordenação de curso, que no habitus do IFBA, é exclusivamente um profissional da área técnica. Não se entende a coordenação como trabalhar com, nem se prima pela representação das principais correntes do pensamento de determinada área para a elaboração dos planos, o que resulta na necessidade de mudança a cada novo professor da área técnica que assume a instituição ou a coordenação de curso. As alterações são feitas para contemplar na maioria das vezes um determinado desejo de um coordenador de curso ou grupo de pessoas, por inconseqüência ou vaidade de professores e coordenadores de curso. Geralmente esses são elaborados por profissionais de outras áreas, pois há resistências daqueles que são da área em realizá-los, bem como os que são da área, o fazem como algo menor, meramente formal, não reconhecendo o seu devido valor. Além disso, porque uma parte significativa do PPC, no caso, a matriz curricular, é fruto de disputas, pois envolve a seleção de conhecimentos dentro do universo macro na ciência e da cultura, logo, nessa disputa, estão envolvidas relações de poder e, constantemente, tensões e dicotomias frente a projetos de mundo, concepções de educação e do tipo de homem que se quer formar através desse PPC. Sendo assim, da dinâmica social e nas relações entre docentes, discentes e técnicos com diferentes valores emergem essas tensões que vão desdobrar nas constantes demandas por alterações nos PPCs dos cursos por parte dos docentes envolvidos em sua execução. Também porque ao longo dos anos o grupo (docentes e gestão) vão percebendo necessidade de mudanças

Os atores que elaboram o PPC, bem como os que os executam foram referenciados como agentes das mudanças nesses documentos. Foi feita referência à prática da elaboração unilateral dos planos, devido à dinâmica adotada pela coordenação de curso e, inclusive, por delegação da elaboração do PPC a servidores que não passarão a atuar no curso proposto, o que pode levar à necessidade de alteração para atender à realidade vivida pelos participantes efetivos do processo de ensino. Ao mesmo tempo, as relações e tensões entre os atores do processo educacional e as mudanças, que ocorrem ao longo do tempo, podem demandar alterações nos PPCs.

Assim, o currículo passa a ser considerado um elemento social e cultural, permeado por relações de poder. Desse modo, comunica visões e gera identidades individuais e coletivas. O seu papel não fica restrito à reprodução, mas é ampliado até a construção de significados, conforme esclarece Macedo:

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. (Macedo, 2006, p. 104-105)

Segundo Goodson (1995), por outro lado, os fatores internos como os próprios alunos, professores, a equipe técnico-administrativa-pedagógica, a estrutura física e organizacional da instituição escolar, muitas vezes, acabam por funcionar como um forte mecanismo interno de estabilidade curricular. Fatores internos também contemplam, entre outros, o surgimento de novos grupos de liderança intelectual e de grupos acadêmicos de prestígio na formação de profissionais. O que acontece, dentro de um determinado sistema de ensino, orienta-se, muitas vezes, por caminhos ditados por interesses de determinados grupos, ora por interesses financeiros da instituição, ora por conhecimentos de interesse particular dos profissionais que detêm determinados cargos de chefia.

A atualização é a ideia central apresentada no quadro 16 e faz referência à necessidade de adequação à dinâmica da realidade na qual o PPC é executado.

Quadro 16 – IC D: Atualização

As alterações são feitas quando o documento torna-se defasado em relação à realidade atual, porque muitas vezes algumas ações a ser realizada está defasada, inadequada ou fora do contexto da realidade educativa. As alterações no PCC por vezes são necessárias, pois os cursos precisam ser atualizados para atender as novas demandas e desafios que surgem. Porque os PPCs são processos em constante atualização. Estamos em um momento de transformações constantes...a escola não pode permanecer alheia a toda essa mudança. Enfim, o currículo é algo dinâmico. Porque as diretrizes dos cursos precisam e devem ser, a cada dois anos no mínimo, uma atualização que possam atender às novas demandas da escola como inclusão e permanência de novos perfis de estudantes por ex. mudanças no perfil profissional a ser formado pelo Instituto. Mas existem outras como a crescente participação popular nas esferas públicas que exigem um novo padrão de gestão e por consequente cursos mais coerentes com os anseios sociais. O PPC não se constitui como um documento estático. Ele é dinâmico

Essa IC apresenta a necessidade de atualização constante do PPC em função da dinâmica de mudanças aceleradas da realidade atual. Assim, surgem novos perfis e demandas dos estudantes, novos requisitos a serem atendidos com relação ao mercado de trabalho, entre outros itens que precisam ser observados.

Segundo o item V do Art. 13 das Diretrizes Curriculares para a EPTNM, deve ser promovida “a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados,

pesquisas e outras fontes de informação pertinentes” (BRASIL, 2012, p.4-5).

O Quadro 17 apresenta o DSC sobre a falta de recursos ou docentes como item que pode levar à alteração dos PPCs. Assim, traz a concepção de que fatores internos podem ser elementos de instabilidade dos currículos. Segundo Goodson (1995), a mudança curricular está relacionada a aspectos internos e externos que influenciam o currículo. Fatores internos, como os próprios alunos, professores, a equipe técnico-administrativa-pedagógica, a estrutura física e organizacional da instituição escolar, muitas vezes, acabam por funcionar como um forte mecanismo interno de estabilidade curricular ou mesmo, no contraponto, serem os propulsores da mudança.

Quadro 17 – IC E: Falta de recursos ou docentes

Por necessidades conjunturais (pedagógicas e administrativas), por falta ou falha de planejamento, por incoerência, por falta de recursos humanos e materiais para execução do proposto, para ajustar a realidade da instituição as necessidades do curso que será implantado ou por falta de docentes em algumas disciplinas (ou o docente de casa, mesmo possuindo titulação de uma determinada área prevista no PPC, não se "acha competente" para assumir a disciplina, forçando alterações na matriz curricular). Também a situação docente do Campus, pode ser um fator recorrente, por vezes alterações são feitas por falta de docente para ministrar tal disciplina, que terá que ser postergada. Há também o caso de não ter o docente que deverá cumprir a programação para aquele ano ou semestre, mas ter outro docente que acaba antecipando a sua disciplina para "tapar buraco". Quando estão em funcionamento , aparecem varias questões a ser implementadas tais como falta de professores, de técnicos, acervo bibliográfico, laboratórios mal dimensionados, falta de equipamentos , mudanças na matriz curricular.

Para os respondentes, a falha no planejamento pode levar à escassez de recursos necessários à execução do PPC, como docentes e infraestrutura relativa a bibliotecas e laboratórios. As alterações no PPC podem ser provocadas, por exemplo, pela falta de docentes para ministrar disciplinas específicas, o que leva a alterações relativas à mudança da ordem da oferta das disciplinas.

Devido a esse caráter de planejamento da infraestrutura, o PPC é um instrumento que pode ser utilizado para promover a efetividade das políticas públicas relacionadas à educação profissional. Segundo Teixeira (2002) e Cavalcante (2012), as políticas públicas são elaboradas pelo Estado, a partir de decisões e ações decorrentes da autoridade do poder público, com o intuito de responder a problemas ou demandas da sociedade. Constituem-se estratégias e organização de recursos, com o objetivo de responder a questões da sociedade por meio da alocação de bens e recursos públicos e, por isso, devem ser constantemente monitoradas e avaliadas. Ao mesmo tempo, as políticas públicas são influenciadas e ajustam-

se aos elementos da realidade na qual estão inseridas, podendo ser alteradas ou extintas em função de determinada contingência.

As Diretrizes Curriculares para a EPTNM determinam que nos PPCs devem ser identificadas as reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar cada curso proposto. As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

A necessidade de melhoria é o foco da IC F apresentada no quadro 18. Essa é a forma de garantir o bom funcionamento e o cumprimento dos propósitos do curso.

Quadro 18 – IC F: Melhoria

Porque há necessidade de melhoria no processo de ensino, alterações no PPC são imprescindíveis para o bom funcionamento e alcance dos objetivos do curso. Para que possamos retroalimentar o plano de acordo com as identificações e percepções frente aos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. São poucas vezes, pelo menos nesses últimos 10 anos, que percebi propostas de alterações de PPC visando uma melhoria do curso, baseados em alguma avaliação dos mesmos (por discentes e servidores, ou avaliações externas).

Os respondentes consideram a melhoria necessária no processo de ensino e a revisão do PPC como um elemento importante nesse processo. Por outro lado, foi dito que não tem havido avaliação prévia às alterações efetuadas no PPC.

A Resolução 06/2012 traça parâmetros para a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, com previsão de divulgação dos resultados para a sociedade. A avaliação de políticas públicas é importante para o planejamento e a gestão governamental, além de qualificar as relações entre Estado e sociedade. Segundo Cunha (2006), possibilita a formulação de intervenções, o acompanhamento da implementação e a realização de ajustes, além de subsidiar decisões sobre manutenção ou interrupção das ações, levando à melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como a divulgação de resultados do governo.

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos

respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade. (BRASIL, 2012, p.2)

Avanços científicos e tecnológicos foram relatados como uma das causas para alteração dos PPCs (quadro 19). A ciência e a tecnologia são dinâmicas, e cursos de formação técnica profissional devem acompanhar e refletir essas mudanças. Segundo BRASIL/SETEC/MEC (2004), o caráter estratégico da EPT para o desenvolvimento tecnológico do País é um elemento que se diferencia como norteador das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 19 – IC G: Atendimento a Avanços Científicos e Tecnológicos

As alterações de PPC na sua grande maioria acontecem pela necessidade de ajustar os conteúdos das disciplinas aos avanços das tecnologias que acontecem cada vez mais rápido. Um exemplo marcante é o que ocorre com a incorporação das novas tecnologias. O PPC precisa acompanhar as mudanças na sociedade, no conhecimento e nas tecnologias, por que a ciência é dinâmica. Como é o PPC que norteia o trabalho docente, suas informações precisam sempre estar atualizadas, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos, que ocasionam mudanças nos conteúdos, formas de ensinar, avaliar, dentre outros parâmetros.

Pacheco (2011), contextualiza a expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da criação dos IFs, com base na retomada do crescimento econômico do país, no surgimento de um modelo de produção intenso em ciência e tecnologia. A Lei Nº 11.892/2008 constituiu os IFs em centros de excelência e referência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular.

O cenário atual aponta para uma estruturação curricular da educação básica (profissionalizante ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo. Ou seja, é imprescindível que o currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza, esteja estruturado com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho. (PEREIRA, p. 2)

Segundo a SETEC (2008), a geração de novas tecnologias faz parte do foco dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Faz parte da missão dos IFs, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. “Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por ..., por difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais” (Pacheco, 2011, p. 50).

Também a Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 faz referencia à importância da componente da ciência e tecnologia:

Resolução CNE/CEB Nº 6/2012:

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (Grifo nosso) (BRASIL, 2012, p. 2)

Conforme a IC Adequação à realidade local que conta do quadro 20, os PPCs devem estar adaptados à realidade local. Daí a existência de constantes alterações, em função da dinâmica da realidade atual, ou mesmo, porque essa realidade não foi analisada no momento de elaboração do documento.

Quadro 20 – IC H: Adequação à realidade local

Os PPCs são alterados para se adequar a realidade enfrentada pelo momento, educação, público alvo do curso, realidade do campus ao qual está sendo oferecido entre outros. Isso pela necessidade de adequações a realidades regionais e nacionais em constante mudanças atualmente. Acredito que as mudanças se dão, mediante a situação do curso quanto ao contexto inserido, ou seja a realidade vivida pelo Campus em questão, como por exemplo a região; por que há necessidade de adequar o trabalho desenvolvido nos Cursos (Escolas) as demandas da própria organização e da sociedade. O que esta acontecendo no IFBA principalmentos os Campi novos o os projetos foram implantado sem um conhecimentos das necessidas da regionais

Essa adequação contribui com a efetividade das políticas públicas voltadas para Educação, uma vez que as ações, que delas decorrem, passam a focar no ambiente sócio-econômico cultural disponível, conforme ilustra Pacheco (2011):

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. ... ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade.” (PACHECO 2011, p.17-18)

A Lei Nº 11.892/2008 definiu como funções dos Institutos Federais o seguinte: contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; promover a inclusão social por meio da educação profissional e tecnológica. O desempenho desses papéis exige dessas organizações, entre outros fatores, a permanente interação com a sociedade:

Portanto, é na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. ” (PACHECO 2011, p.18-19)

O Artigo 6º apresenta os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

[...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; (Grifos nossos) (BRASIL, 2012, p. 2)

Conforme o Art. 22, X, § 1º das Diretrizes em referência, a autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

Nas respostas à segunda questão, também foi referenciada a correção de falhas da versão anterior do PPC, ao atendimento às necessidades dos estudantes, à falta de controle institucional e ao reflexo da prática pedagógica cotidiana.

Segundo os respondentes, as alterações podem ser feitas para corrigir falhas da versão anterior do PPC que podem ser apontadas por algum dos atores do processo de ensino. Essas lacunas podem ser ocasionadas por projetos elaborados fora do norteamento pedagógico institucional, projetos copiados de outros cursos, eventuais falhas não observadas durante a elaboração ou para promover outras alterações no PPC.

Foi considerado, também, que o PPC sempre sofrerá modificações a fim de atender às necessidades dos estudantes que podem ser expressas pelas suas vivências e pelos desafios

colocados, continuamente, pela sociedade contemporânea. Caso essas adequações não sejam feitas, é possível chegar a uma redução de entradas anuais, pois a clientela (os alunos) pode não se sentir atraída pelo que o curso tem a ofertar. Evitar as evasões prematuras do curso e aumentar a procura pelo mesmo curso além de diminuir o número de reprovações, também, foram considerados relevantes nesse ponto.

No referencial teórico baseado em Goodson (1995), está posto que entre os vários fatores que podem dar origem à necessidade de alteração do currículo, estão as resistências do aluno àqueles componentes curriculares que são estranhos a seus interesses próprios. Ao professor, cabe identificar esta situação, ao interagir com o educando, fazendo, a partir daí, escolhas apropriadas na sua prática que podem levar inclusive à proposição de alterações curriculares. Desse modo, docentes, discentes, pedagogos, dirigentes, entre outros atores, são os agentes das mudanças curriculares, ao decidir sobre quais opções devem ser privilegiadas nesse âmbito. A função social do currículo surge com os estudos da Nova Sociologia da Educação os quais valorizam os processos de interação na sala de aula.

A falta de controle institucional, também, foi citada pelos respondentes que afirmaram que a explicação para as principais diferenças nas matrizes do IFBA não é a inserção regional dos cursos, mas a inexistência de regras institucionais que assegurem a manutenção das matrizes por um prazo mínimo de tempo, antes da proposição de alteração, bem como a falta de um controle da gestão sobre as coordenações de cursos. Como reflexo da prática pedagógica cotidiana, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem exige reformulações contínuas do PPC e as respostas dos docentes e dos discentes apontarão para novas direções, até então não previstas pelo projeto original.

Segundo Macedo (2006), os primeiros significados de currículo apresentavam características formais relativas ao sistema de controle da prática escolar. Eram valorizadas questões técnicas ligadas ao ensino-aprendizagem, à didática, ao planejamento e à avaliação. Também eram consideradas relevantes a seleção, organização e transmissão de conhecimentos, como operações de currículo relacionadas à eficiência dos processos educativos. A gestão do currículo é um campo de atuação da gestão escolar que faz interface com os órgãos regulatórios interagindo, inclusive, com a prática de ensino que ocorre na sala de aula.

Finalmente, foram identificadas 10 ICs para a terceira questão: **Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?** Essas ICs foram obtidas com base nas 39 respostas, totalmente aproveitadas, das quais foram extraídas 67 expressões-chave. A tabela 18 apresenta as ICs e nos quadros 21 a 26 estão os DSCs montados para as 6 ICs que alcançaram a frequência acumulada de até 82%.

Tabela 18 – Questão 3: Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?

ICs		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
A	Desconhecimento dos trâmites institucionais	15	23%
B	Descaso / Desrespeito	11	39%
C	Burocracia	10	55%
D	Falta de acompanhamento e avaliação institucional	10	70%
E	Vício institucional	5	77%
F	Resistência / Ação dos docentes e coordenadores	3	82%
G	Desconhecimento do PPC ou da sua importância	2	85%
H	Grande demanda de trabalho	2	88%
I	Mudança de gestão acadêmica e professores	2	91%
J	Não sabe / Não respondeu	6	100%
TOTAL		67	-----

Conforme apresentado no quadro 21, os respondentes consideram que os trâmites burocráticos são pouco conhecidos dos servidores que estão envolvidos com as atividades de ensino, inclusive aqueles que ocupam cargos de gestão. Esse desconhecimento e a inexperiência das equipes leva à promoção de alterações de modo irregular e, quando este fato é apontado, há uma tentativa de solucionar o problema em caráter de urgência. A saída indicada para essa questão seria a divulgação dos procedimentos padrões, incluindo a formação continuada dos servidores envolvidos nesse processo.

As respostas para a questão 3 podem ser sintetizadas em dois grupos:

- a) Problemas de gestão, que englobam as ICs A, C, D: desconhecimento dos trâmites institucionais, burocracia e falta de acompanhamento e avaliação institucional
- b) Problemas comportamentais, que englobam as ICs B, E e F: descaso / desrespeito, vício institucional e resistência e ação dos docentes e coordenadores

Quadro 21 – IC A: Desconhecimento dos trâmites institucionais

Primeiro, pelo total ou parcial desconhecimento, por parte, especialmente, do corpo docente e de muitos gestores (Diretores Gerais, Diretores de Ensino e Coordenadores de Cursos), quanto à dinâmica burocrática para a concretização das alterações dos PPCs, que deve obedecer uma série de ritos e procedimentos institucionais ou quem sabe não seja clara a importância de se manter atualizado os PPCs (ao grupo técnico que fez mudanças). O rito formalização das alterações é pouco conhecido no universo da instituição, apesar do recente esforço da PROEN. Falta de participação e de conhecimento de toda a comunidade acadêmica no processo de construção e gestão dos planos de curso. Acredito que muitas pessoas não tem a informação, que essas alterações devem ser analisadas e aprovadas por um Conselho Superior, ou seja, pelo desconhecimento do processo e de documentos institucionais que instruem como formalizar tais alterações. Falta de informação sobre os processos para fazer as devidas alterações e implantações, também faltam aos coordenadores dos cursos a familiaridade com o percurso das alterações. Por inexperiência da equipe, desconhecimento, porque "se acredita" que se está fazendo o melhor possível, pela falta de conhecimento do papel do CONSUP, por não se ter a dimensão do que significa o PPC como documento que fornece aos diplomas a validade nacional. As pessoas fazem as mudanças, que compreendem importantes e acham que não é necessário informar a PROEN ou solicitar autorização do CONSUP. Só quando o problema é apontado é que o grupo corre para tentar dar um "jeitinho", nem sempre correto. Considero que precisa haver uma maior divulgação desses trâmites entre a comunidade acadêmica, em especial para as coordenações de cursos. Além de uma formação continuada não apenas sobre essas trâmites, mas também sobre a temática do currículo e da legislação educacional.

O currículo formal tem o papel de disseminar e unificar as ações que devem ser implementadas no âmbito pedagógico. Segundo Macedo, o currículo é expresso por meio de documentos formais, mas não se encerra neles, uma vez que sua concepção provém de outras fontes e sua aplicação ultrapassa o conteúdo escrito.

A Resolução 06/2012 do CNE, determina que as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos Arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso. De modo complementar, é essencial observar os trâmites institucionais nas alterações do PPC, porque o Princípio da Legalidade determina a subordinação das atividades da Administração Pública à Lei e está fundamentado no inciso II do Art. 5º da Constituição Federal que legisla: "ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei". Assim, a Administração é movimentada pela lei que também deve ser guardada como limite para suas ações.

Mello (2010) apresenta a relevância da obediência aos princípios da Administração Pública, ao abordar a gravidade da desobediência a eles:

"Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra" (MELLO, 2010, p. 959).

No DSC, que consta no quadro 22, o desrespeito, descaso e falta de interesse foram citados como possíveis respostas para a questão em referência. Assim, até mesmo os gestores teriam pouco compromisso com a formalização dos PPCs. Por outro lado, até a aprovação com ressalvas, admitida pelo CONSUP, leva a uma acomodação no sentido de manter a não-formalização.

Quadro 22 – IC B: Descaso / Desrespeito

Por desrespeito/descaso, segundo e complementar a esse, pela falta de interesse da equipe envolvida em formalizar as alterações de maneira institucionalizada, e ainda da falta de vontade política de fazê-lo como se deve ou mesmo por comodismo em enfrentar as dificuldades. Além desses fatores acrescentaria a falta de dedicação dos docentes ao exercício de atividades de gestão, independentemente da assunção de cargos ou funções gratificadas e de comprometimento efetivo com a vida da instituição. As vezes por corporativismo de professores/coordenadores, que vão levando e as mudanças somente se dão com mudanças gerais e talvez porque muitas vezes o que se queira seja mudar e testar, para depois efetivar as as mudanças no papel. A aprovação com ressalvas, gera certa tranquilidade, bem como os profissionais da área entendem que é função da gestão, como se fosse um favor tal elaboração. E não existe interesse das direções de ajustar a realidade para a posterior abertura do curso. Há sim o interesse da abertura do curso... para uma posterior captação de recursos e futura adequação. O famoso ditado "Na prática a teoria é outra", ganha espaço legitimando possivelmente que o fazer descomprometido com o sujeito a quem se destina este fazer. Não há efetivamente vontade de promover mudanças...ainda persiste no IFBA um padrão de gestão produtivista e tecnicista.

Segundo Goodson (1995), a noção de currículo como elemento prescritivo, pode ser um elemento de estabilização dos PPCs, oriundo da própria escola ou externamente do Estado. Ao mesmo tempo, o currículo é considerado um mecanismo de controle que pode limitar a capacidade de atuação e a prática pedagógica da instituição.

[...] a ideia de que, se bem aplicados, os documentos curriculares são capazes de alterar a prática, ainda que em muitos casos essa capacidade seja entendida como negativa. Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. [...] O papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas. (MACEDO, 2006, p. 105)

O conceito de infidelidade normativa, explicado por Lima (1998) pode auxiliar a análise dessa IC. Apesar de toda a regulamentação fixada pela legislação e pelas normas institucionais, podem ocorrer rupturas em relação ao cumprimento das regras que levam à infidelidade normativa. “[...] desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, são apenas alguns dos motivos possíveis” (LIMA, 1998, p. 176-177).

Na IC Burocracia (quadro 23), os respondentes citaram a percepção de que os processos burocráticos não-relevantes tomam tempo que deveria ser dedicado à prática, à atuação propriamente dita; a morosidade dos trâmites e, por fim, a cultura arraigada que considera o planejamento e a formalização como mera burocracia.

Quadro 23 – IC C: Burocracia

Provavelmente, pelos trâmites burocráticos envolvidos na formalização, que iniciam em discussões com coordenadores de cursos, coordenadores de área e docentes. Muitas vezes não há uma sistematização nessas discussões, ou simplesmente não acontecem. Até onde eu conheço, algumas implementações e mudanças dependem da homologação por parte do Consup, onde o conselho superior analisa com mais profundidade e propriedade as alterações, concluindo que de alguma forma são inviáveis e não consolidando estas implementações. Antes de serem implementadas devem ser aprovadas pelos conselhos competentes. Assim, imagino que deve ser pela morosidade dos trâmites, a demora tem sido muito grande para inserção na agenda do CONSUP e às vezes tais mudanças entram em vigor antes mesmo do recebimento do parecer. Acredito que tal procedimento seja um transtorno para Instituição, mas pelo outro lado nem sempre a espera é possível, em se tratando de prazos a serem cumpridos. Ainda há a visão do procedimento de alteração como burocracia e, numa compreensão equivocada, o que é apenas burocracia pode ser desconsiderado ou achar que é um mero ato burocrático sem muita importância. Isso em virtude da cultura, impregnada na educação pública brasileira, de tratar o planejamento como apenas um texto burocrático: as vezes as formalizações não resolvem as questões. É sempre bom lembrar que a burocracia nem sempre ajuda e o "fazer acadêmico" tem sempre coisas muito mais interessantes do que reescrever PPCs.

Segundo Macedo (2008), o currículo escrito pode ser conceituado como recomendação de disciplinas com seus respectivos planejamentos, guias curriculares, projetos político-pedagógicos. Entretanto, é importante ressaltar que o currículo é expresso por meio de documentos formais, mas não se encerra neles, uma vez que sua concepção provém de outras fontes e sua aplicação ultrapassa o conteúdo escrito. O contexto, no qual a formação acontecerá, e a realidade, a qual os agentes do processo formativo estão vinculados, influenciam o currículo. Concepções, valores, a variável cultural e subjetiva dos elaboradores, dos docentes, que o aplicam, e dos estudantes, que o recebem, são determinantes na execução do currículo. Essas interconexões e significações dependem da prática educacional e não podem ser concebidas ou elucidadas por meio, apenas, do currículo escrito. MACEDO (2008) apresenta uma síntese apropriada para esse ponto:

“Em geral o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume” (MACEDO, 2008, p. 25).

Segundo o quadro 24, os respondentes apontaram a falta de avaliação externa dos cursos

técnicos por parte do MEC e falta de controle interno sobre os processos de formalização dos PPCs, da atuação dos gestores acadêmicos do Instituto e, também, das práticas implementadas em sala de aula. Foi apontada, inclusive, a falta de implicações para aqueles que descumpriram as normas regulamentares.

Quadro 24 – IC D: Falta de acompanhamento e avaliação institucional

Não há, até o presente momento, avaliação institucional ou do Ministério da Educação para reconhecimento dos cursos técnicos. Sem as avaliações periódicas, as falhas não são detectadas. Há pouco rigor na cobrança e falta de punição em caso de descumprimento das normas, falta de implicações para os executores e gestores das alterações não formalizadas, aceitação por parte dos órgãos superiores da informalidade, bem como ausência de articulação com o Departamento Pedagógico do Campus para formulação de um trabalho coletivo e assessorado em prol da implementação das alterações formalizadas, ausência de uma "Gestão da Mudança" que no meu entendimento deveria ser desenvolvida pelos atuais Chefes de Departamento e Coordenadores de Curso. Também falta avaliação e acompanhamento e de modo especial na sala de aula muitos professores fazem o que julgam ser o melhor sem observância dos documentos norteadores, pela falta de controle sobre as coordenações de curso e pela impunidade daqueles que fazem as alterações sem seguir os trâmites legais. Acredito que seja necessária em nossa instituição um fortalecimento da nossa auditoria interna proporcionando-lhe condições para atuar em cada campus juntamente a direção de ensino a fim de detectar problemas dessa natureza ainda no início e atuar não como órgão punitivo mas procurando esclarecer e corrigir os erros antes que comecem a gerar problemas acadêmicos principalmente para os estudantes. Outra iniciativa importante seria a criação de comissões nos campi, para cada curso, responsáveis por acompanhar a implantação dos currículos e as necessidades de atualização dos mesmos. Deveria ter um comissão permanente para acompanhamento do curso com membros do Campus, do IFBa e da sociedade/comunidade, bem como mecanismos ou ações institucionalizados para que seja realizada a supervisão pedagógica, a fim de acompanhar a prática educativa desses docentes, orientando-os e fornecendo-lhes informações quanto à dinâmica de sua atuação nas atividades de ensino.

Os primeiros significados de currículo apresentavam características formais relativas ao sistema de controle da prática escolar. Eram valorizadas questões técnicas ligadas ao ensino-aprendizagem, à didática, ao planejamento e à avaliação. Também eram consideradas relevantes a seleção, organização e transmissão de conhecimentos, como operações de currículo relacionadas à eficiência dos processos educativos. A gestão do currículo é um campo de atuação da gestão escolar que faz interface com os órgãos regulatórios interagindo, inclusive, com a prática de ensino que ocorre na sala de aula.

A Resolução 06/2012, também, traça parâmetros para a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica e da ação das instituições executoras dessas políticas.

Resolução CNE/CEB Nº 6/ 2012:

[...]

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados. (BRASIL, 2012, p.2)

O vício institucional surge das falas dos respondentes, indicando que aspectos culturais da instituição consolidam a postura de não-formalização. Esse fato leva a ações pontuais e autônomas das equipes de gestão e execução dos cursos para a alteração dos PPCs. Segue o DSC apresentado no quadro 25.

Quadro 25 – IC E: Vicio institucional

Nenhum habitus se altera rapidamente e modificar sem formalizar é cultural no IFBA, assim como o vício institucional em não formalizar decisões que digam respeito às questões pedagógicas mais amplas. Além da cultura organizacional desprovida de eficiência na comunicação interna, há uma cultura de alterações locais, sem a anuência CONSUP, que precisa ser enfrentada com regras mais rígidas. No IFBA a formalização não acontece em muitas coisas. Isso faz com que os campi caminhem de forma isolada e assim, realizarem seus ajustes sem maiores integrações a outras unidades que ofertam o mesmo curso.

Com relação a essa IC, é importante fazer referência, novamente, ao princípio da legalidade da Administração Pública, por meio do qual o servidor público pode ser responsabilizado ao descumprir as determinações legais no exercício da sua função. A categoria da infidelidade normativa auxilia a compreensão dos argumentos dessa IC.

Objectos de uma reprodução parcial, ou mesmo de não reprodução, os conteúdos normativos poderão ser substituídos por regras alternativas, produzidas pelos actores no contexto organizacional. Tais regras poderão ser actualizadas pontualmente, como recurso transitório, e como tal com uma vigência limitada, ou poderão ser objecto de uma reprodução mais ou menos generalizada na organização [...] Neste caso, elas poderão evoluir no sentido de se apresentarem aos actores como normas, sobrepondo-se, na prática, às normas propriamente ditas e remetendo-as ao esquecimento. Se interrogados sobre elas, os actores poderão responder convicta e sinceramente que estão apenas a cumprir a lei. (LIMA, 1998, p. 176-177)

Dessa forma, não-conformidades e elementos alternativos surgem e recebem caráter formal na prática da organização, desconsiderando as normas formalmente estabelecidas. Segundo Lima (1998), a infidelidade normativa pode ser caracterizada como um fenômeno típico dos atores e da ação escolar e não apenas como um desvio com caráter de exceção.

Na IC Resistência / Ação dos docentes e coordenadores, apresentada no quadro 26, são diversas situações nas quais os docentes julgam haver necessidade de atualização e promovem alterações nas suas disciplinas que impactam o PPC, sem a comunicação previa aos coordenadores ou ao pessoal de apoio pedagógico. Há uma apropriação subjetiva das disciplinas por parte dos professores que por outro lado pode levar a que as alterações dos PPCs formalizadas não sejam implementadas.

Quadro 26 – IC F: Resistência / Ação dos docentes e coordenadores

Isso pode ser observado na alteração dos PPCs que, por vezes, ocorrem por conta do docente, sem que ele próprio comunique aos coordenadores de curso, de área, setor pedagógico, conselho de curso, seja verbalmente, seja por escrito, através, por exemplo, da entrega dos Planos das disciplinas que estão sob sua responsabilidade. Docentes por iniciativa própria alteram ementas e conteúdos em sua disciplina, por entenderem que não atendem mais às necessidades atuais e/ou estão fora de contexto. Esse é o tipo de alteração informal mais frequente. Mudanças em carga horária de disciplinas e na matriz do curso, perfil profissional, objetivos do curso, por exemplo, já dependem de uma aprovação formal da instituição, e por isso não são feitas de forma aleatória, sem autorização prévia. O corpo docente que se apropria do saber com um caráter totalmente personalizado. "Esta é a MINHA disciplina" é uma das frases mais comuns nas reuniões do conselho de Classe Diagnóstico. Isso quer dizer que alterar o PPC implica atuar na zona de conforto, no ego e na pessoalidade do corpo docente. ... Acredito que elementos negativos da Cultura Organizacional do Instituto Federal de Educação da Bahia impedem a implementação das alterações do PPC que são devidamente formalizadas, Isso quer dizer que alterar o PPC implica atuar na zona de conforto, no ego e na pessoalidade do corpo docente.

O conceito de infidelidade normativa explica este fenômeno. Segundo Lima (1998), apesar de toda a regulamentação fixada pela legislação e regulamentos específicos, bem como do caráter normativo e impositivo de determinadas orientações que são impostas, fatores existe um elemento chamado de infidelidade normativa que significa a possibilidade de ocorrência de rupturas na organização em relação ao cumprimento das regras.

Objectos de uma reprodução parcial, ou mesmo de não reprodução, os conteúdos normativos poderão ser substituídos por regras alternativas, produzidas pelos actores no contexto organizacional. [...] Neste caso, elas poderão evoluir no sentido de se apresentarem aos actores como normas, sobrepondo-se, na prática, às normas propriamente ditas e remetendo-as ao esquecimento. Se interrogados sobre elas, os actores poderão responder convicta e sinceramente que estão apenas a cumprir a lei. [...] regras que do ponto de vista dos actores e da ação organizacional, podem suplantar a conformidade burocrática-normativa. (LIMA, 1998, p. 176-177)

Assim, a resistência e as ações relatadas podem ser caracterizada como a infidelidade normativa que, segundo Lima (1998) é um fenômeno típico dos atores e da ação escolar e não apenas um desvio com caráter de exceção.

Além das ICs expostas nos DSCs apresentados, foi feita referência às seguintes: desconhecimento do PPC ou da sua importância, grande demanda de trabalho e mudança de gestão acadêmica e de professores. No desconhecimento do PPC ou da sua importância, foi considerada, também, a falta de compreensão da importância de tal documento por parte da gestão.

Os respondentes consideram que o desconhecimento do PPC ou da sua importância, é devido à falta de compreensão da importância de tal documento por parte da gestão. Também foi

feita referência à falta de participação e de conhecimento de toda a comunidade acadêmica no processo de construção e gestão dos planos de curso. Essa postura é contrária à determinação da Resolução 06/2012 do CNE, para que as instituições de ensino formulem os PPCs coletiva e participativamente

A IC grande demanda de trabalho surgiu, quando os respondentes afirmaram que o rápido crescimento do Instituto impôs um ritmo acelerado nas mudanças, e, muitas vezes, coordenadores e corpo docente estão se ocupando de tarefas imediatistas, enquanto outras tarefas, igualmente importantes, aguardam um momento oportuno para a concretização, incluindo nesse grupo, a formalização das alterações dos PPCs. Também foram citados o excesso de serviço e/ou responsabilidades e a postura de centralização de algumas pessoas.

Essas duas ideias são relevantes, sob a perspectiva do currículo em ação, segundo a qual a participação dos agentes envolvidos, no processo educativo, é fundamental à construção e atualização permanente do currículo. Desse modo, é fundamental o conhecimento do que é o PPC, bem como disponibilidade do pessoal envolvido com a área acadêmica para a sua elaboração.

A mudança de gestão acadêmica e de professores foi considerada uma prática consolidada, ao longo dos anos, como elemento de descontinuidade das ações executadas no âmbito dos PPCs do IFBA. Essa instabilidade, no quadro de pessoal, pode levar à infidelidade normativa, pois, segundo Lima (1998), são produzidas e fixadas por atores que se desconhecem. As regras não-formalizadas, ao serem reproduzidas e transmitidas, acabam por ser investidas na categoria de regras formais e estas podem, inclusive, suplantar a conformidade burocrática-normativa.

Por fim, seguem destacadas as ICs que obtiveram frequência mais significativa para responder as três questões abertas do questionário. Direcionamento e elemento de estrutura do documento e do curso foram os significados principais atribuídos ao PPC. Para a maior parte dos respondentes, as alterações no PPC são feitas para adequação ao mundo do trabalho, à legislação e a parâmetros institucionais. Desconhecimento dos trâmites institucionais, descaso / desrespeito, burocracia e falta de acompanhamento e avaliação institucional foram os principais motivos apontados como justificativa para a não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA.

5 CONCLUSÃO

Nessa dissertação, foi estudado o processo de formalização dos PPCs dos cursos técnicos do IFBA e as variáveis nele envolvidas, com vistas a responder à seguinte questão: Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?

Realizou-se, em primeiro lugar, a revisão da literatura sobre políticas públicas para a educação profissional e currículo. As políticas públicas buscam responder a problemas ou demandas sociais, e para tanto, estabelecem regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade. No Brasil, têm sido desenvolvidas diversas políticas públicas para Educação Profissional e Tecnológica, entre as quais está a relativa à expansão da REDE. Essa política possui como elementos norteadores: o caráter estratégico da EPT para o desenvolvimento tecnológico do País e o compromisso com a redução das desigualdades sociais existentes.

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais devem obediência à legislação vigente, ao cumprir seu papel de promotores da equidade social e de partícipes no desenvolvimento econômico do país, Além de contribuir para o avanço tecnológico por meio da formação profissional de cidadãos emancipados. Dessa forma, poderá ser dada efetividade e cumprimento à política pública para a educação profissional e tecnológica focalizada na expansão da REDE.

Para garantir a efetividade da formação dos estudantes, devem ser observados os seguintes elementos: os corpos docente e discente, a infraestrutura disponível para o desenvolvimento dos cursos e os seus projetos pedagógicos. O PPC é o elemento de planejamento que direciona a organização dos demais itens estruturantes e, conseqüentemente, a qualidade da oferta dos cursos, o que influencia no desempenho acadêmico dos estudantes. Constitui-se o aspecto formal do currículo e apresenta os resultados das negociações entre os envolvidos no processo de elaboração curricular.

Entretanto, na realidade, as experiências curriculares ultrapassam as atividades planejadas e previstas nos documentos escritos, havendo uma discrepância entre o currículo escrito e sua aplicação. Macedo (2008) admite que a abordagem do currículo de fato é ineficiente, devendo a esta ser agregada a concepção de currículo em ação, como elemento cultural e de poder. Contudo, nenhuma aproximação teórica disse que se deve prescindir da construção e uso do currículo para centrar, exclusivamente, na prática. Adicionalmente, o currículo escrito é um instrumento necessário para o atendimento do princípio da legalidade da Administração Pública, por ser o documento regulamentador da oferta do curso.

Essa dissertação assumiu como objetivo principal, identificar os motivos que levam à não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA. Para tanto, buscou-se, como objetivo específico, comparar as matrizes curriculares em execução, em 15 Campi, em relação às existentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos aprovados pelo CONSUP do IFBA.

A partir da análise dessas matrizes, foi possível observar a frequência das não-conformidades, por fase de implantação dos *Campi* do IFBA. Percebeu-se que os Campi da Extensão 2 apresentaram o maior número, seguidos pelos da Expansão 3 e os da Expansão 1. Os Campi, da fase de criação do IFBA, por sua vez, apresentaram a menor quantidade de não-conformidades.

Com base nesses dados, foi possível concluir que o primeiro pressuposto desse trabalho é falso, uma vez que, os *Campi* da fase da Expansão 2 apresentaram um número de não-conformidades, por curso analisado, maior que o de todas as outras fases. Portanto, não necessariamente, a expansão do IFBA induziu à execução de Matrizes Curriculares distintas das aprovadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A exceção que possibilitou essa conclusão foi o fato dos Campi da fase da Expansão 3 terem apresentado o número de não-conformidades menor que os da Expansão 2.

O segundo objetivo específico desse trabalho foi levantar o fluxograma das ações necessárias para aprovação e atualização dos PPCs. No fluxograma desenhado, foram identificadas seis fases, das quais uma refere-se à elaboração do plano, propriamente dita; três são relativas à avaliação da proposta pelas instâncias competentes (Diretoria de Ensino do Campus, PROEN e CONSUP) e as outras duas à emissão dos documentos de formalização da comissão elaboradora e da aprovação do curso.

Como resultado das etapas de avaliação, os PPCs podem ser aprovados e seguir a tramitação normal ou retornar à comissão elaboradora para ajustes. Analisando, especificamente, sob o prisma do fluxograma, a existência das etapas de avaliação valida o terceiro pressuposto desse estudo que considera a formalização das alterações dos PPCs burocrática em excesso, gerando um alto custo de transação e, conseqüentemente, os atores do processo aguardam acumular alterações substantivas para cumprir o protocolo necessário para aprovação pelo CONSUP.

Por meio do DSC, a segunda parte da metodologia utilizada, foi possível confirmar a validade desse pressuposto. A Burocracia surgiu uma das ideias centrais identificadas para responder a questão “por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?” Como resposta segue um trecho do DSC, relativo a essa IC: “[...] imagino que deve ser pela morosidade dos trâmites, a demora tem sido muito grande para inserção na agenda do CONSUP e às vezes tais mudanças entram em vigor antes mesmo do recebimento do parecer”.

Contudo, essa postura é contrária ao princípio da legalidade da Administração Pública, segundo o qual os Institutos Federais devem obediência à legislação vigente. A Lei Nº 11.892/2008 conferiu autonomia aos Institutos Federais (IFs), regulamentando a oferta de cursos presenciais. Os IFs passaram a ter autonomia para a criação e extinção de cursos, bem como registro de diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior. Desta forma, não há alternativa para ofertar cursos que não seja a partir da autorização do CONSUP.

Segundo Meirelles (2005), “o administrador público está, em toda a sua atividade funcional, sujeito aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum, e deles não se pode afastar ou desviar, sob pena de praticar ato inválido e expor-se à responsabilidade disciplinar, civil e criminal”. Portanto, os trâmites necessários à formalização das alterações dos PPCs devem ser rigorosamente cumpridos.

As respostas às questões objetivas do questionário aplicado aos Diretores Gerais, Diretores de Ensino, Coordenadores de Cursos Técnicos e outros servidores envolvidos com a alteração dos PPCs, demonstraram que a maioria dos servidores possuía, pelo menos, bom conhecimento sobre o processo de elaboração dos PPCs. Já em relação ao trâmite

institucional para a formalização das alterações, a maioria dos servidores afirmou ter muito bom conhecimento. Nenhum servidor respondeu não possuir conhecimento algum sobre esses dois procedimentos. Em função desses dados, foi negado o segundo pressuposto desse trabalho que afirmava que os servidores responsáveis pelo planejamento e acompanhamento dos cursos desconhecem o trâmite institucional para formalização das alterações. Adicionalmente, ratificando essa conclusão, a grande maioria dos respondentes também atribuiu importância máxima ao PPC.

A última etapa do desenho metodológico, foi a análise do discurso do sujeito coletivo, feita com base nas respostas apresentadas às três questões abertas do questionário aplicado com vistas a atender ao terceiro objetivo específico: conhecer a percepção das Diretorias e dos atores dos Campi, envolvidos no processo de alteração dos PPCs, sobre a não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos.

Na primeira pergunta, foram atribuídos os seguintes significados ao PPC: direcionamento, por ser o documento norteador da instituição e dos cursos; detalhamento dos componentes estruturais e metodológicos do curso e definição de como será feita a preparação dos egressos com vistas a atender a demanda do mundo do trabalho. Também foi ressaltada a importância da elaboração coletiva do PPC, para a garantia da parceria democrática e do comprometimento daqueles que atuam na sua construção, de modo que esses, consequentemente, também se envolvam na execução do curso.

Segundo Macedo (2006), o currículo pode ser concebido como um círculo coerente de saberes, acrescido da estrutura didática delineada para a sua transmissão. É importante ressaltar que o currículo é expresso por meio de documentos formais, mas não se encerra neles, uma vez que sua concepção provém de outras fontes e sua aplicação ultrapassa o conteúdo escrito visto que a prática de ensino requer autonomia.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fixadas pela Resolução 06/2012 do CNE, determinam que os PPCs, também, devem ser adequados à vocação regional, às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes. Essa sincronicidade é relevante em especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Também devem ser identificadas as reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto. Esse documento,

também, determina que as instituições de ensino devem formular os PPCs coletiva e participativamente. Segundo Goodson (1995), as relações de poder e expectativas dos membros dos grupos envolvidos na construção curricular são relevantes. Até mesmo a definição dos tempos e ordem de composição de cada disciplina ou matéria, refletem um padrão estrutural da organização do ensino.

Como respostas para a segunda pergunta, foi dito que as alterações nos PPCs são feitas com vistas à atualização, adequação ao mundo do trabalho, à legislação e a parâmetros institucionais, adequação à realidade local e atendimento a avanços científicos e tecnológicos. Essas são variáveis externas que estão fora do controle da instituição de ensino, mas que, de fato, influenciam o planejamento dos seus cursos e a sua dinâmica acadêmica. Segundo Goodson (1995), a mudança curricular está relacionada a aspectos internos e externos que influenciam o currículo. Entre os elementos externos está o controle estatal exercido por meio de regulamentações as quais podem perpetuar a lógica vigente no sistema ou mesmo transformá-la em condicionantes sociais e políticas.

Os respondentes, também, atribuíram alterações às seguintes variáveis internas que foram elencadas como ICs: elaboração dos PPCs por grupo restrito, falta de recursos ou docentes e melhoria. Goodson (1995) fez referência aos professores, à equipe técnico-administrativa-pedagógica, à estrutura física e organizacional como fatores internos. Esses fatores, também, contemplam o surgimento de novos grupos de liderança intelectual e de grupos acadêmicos de prestígio. Assim, o que acontece dentro de um determinado sistema de ensino, orienta-se, muitas vezes, por caminhos ditados por interesses de determinados grupos, ora por interesses financeiros da instituição, ora por conhecimentos de interesse particular dos profissionais que detêm determinados cargos de chefia. Esses fatores funcionam, muitas vezes, como fortes mecanismos internos de estabilidade curricular, mas por outro lado, podem ser fortes propulsores da mudança.

Ao responder a terceira pergunta, que contempla a questão original desse trabalho, os servidores informaram que as alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas pelos seguintes motivos: desconhecimento dos trâmites institucionais, descaso e desrespeito, burocracia, falta de acompanhamento e avaliação institucional, vício institucional, resistência e em função da ação dos docentes e coordenadores.

O desconhecimento dos trâmites institucionais foi a ideia central que obteve o maior número de expressões-chave e, portanto, foi a justificativa mais frequente para a não-formalização das alterações. Entretanto, essa IC contradiz a resposta dada à primeira pergunta objetiva desse mesmo questionário, já referenciada, na qual maioria dos servidores afirmou ter muito bom conhecimento sobre o trâmite institucional para a formalização de alterações nos PPCs, uma vez que a maioria das respostas (66%) está concentrada na escala de 6 a 7, onde 7 é o grau de conhecimento máximo, na escala de 1 a 7. O interessante é que, por esse resultado referente à questão objetiva, fica negado o pressuposto que afirma que os servidores responsáveis pelo planejamento e acompanhamento dos cursos desconhecem o trâmite institucional para formalização das alterações, enquanto a IC, em referência, o valida. Contudo, considerando que a maioria (77%) dos respondentes eram gestores, é possível inferir que apesar desses conhecerem os trâmites institucionais, os servidores em geral os desconhecem.

A burocracia foi considerada um limitador para a formalização dos PPCs, o que ratifica a comprovação do terceiro pressuposto desse estudo. Esta verificação foi efetuada quando o fluxograma do processo de elaboração dos PPCs foi referenciado. Esse pressuposto afirma que a formalização das alterações dos PPCs é burocrática em excesso, gerando um alto custo de transação e, conseqüentemente, os atores do processo aguardam acumular alterações substantivas para cumprir o protocolo necessário para aprovação pelo CONSUP.

Entretanto, é importante ressaltar que esse pressuposto contradiz a Resolução 06/2012 do CNE, que determina que o currículo, consolidado no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação.

Ainda segundo as respostas dadas para a terceira questão, a falta de acompanhamento e de avaliação institucional, também, contribuem para a não-formalização das alterações. Esse é um ponto importante a ser corrigido, mas esse estudo não possibilitou a realização de análises sobre essa questão, uma vez que manteve o foco, especificamente, no processo de formalização dos PPCs.

De modo complementar, essa avaliação é importante para o Estado, pois a Resolução 06/2012 traça parâmetros para a avaliação das políticas públicas para a EPTNM, com previsão de

divulgação dos resultados para a sociedade. A avaliação de políticas públicas é importante para o planejamento e a gestão governamental, além de qualificar as relações entre Estado e sociedade. Segundo Cunha (2006), essa avaliação possibilita a formulação de intervenções, o acompanhamento da implementação e a realização de ajustes, a fim de subsidiar decisões sobre manutenção ou interrupção das ações, levando à melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado.

Descaso e desrespeito, vício institucional e resistência/ação dos docentes e coordenadores são ICs que por meio de elementos próprios da cultura organizacional da instituição e do padrão de ação dos seus servidores, justificam o não cumprimento dos trâmites relativos às formalizações dos PPCs. Nesse trabalho, não foram pesquisados elementos relativos à cultura organizacional, nem a aspectos subjetivos que influenciam a ação dos servidores e que possibilitem uma análise mais aprofundada dessas ICs. Entretanto, o conceito de infidelidade normativa é apropriado para esse fim, uma vez que segundo Lima (1998), apesar de toda a regulamentação fixada pela legislação e regulamentos específicos, bem como do caráter normativo e impositivo de determinadas orientações que são impostas, pode surgir a infidelidade normativa que significa a possibilidade de ocorrência de rupturas na organização em relação ao cumprimento das regras.

Além das ICs expostas nos DSCs apresentados, também foi feita referência às seguintes: desconhecimento do PPC ou da sua importância, grande demanda de trabalho e mudança de gestão acadêmica e professores. No desconhecimento do PPC ou da sua importância foi considerada, também, a falta de compreensão da importância de tal documento por parte da gestão. Não foram traçadas maiores considerações sobre essas ICs porque esse trabalho não contemplou pesquisa sobre cultura organizacional, nem sobre os aspectos subjetivos que influenciam a ação dos servidores.

Conclui-se que as alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas devido a problemas de gestão relacionados à burocracia envolvida neste processo que é desconhecida por grande parte dos servidores, aliada à falta de acompanhamento e avaliação institucional. Também convergem para compor este resultado, problemas comportamentais entre os quais se destaca o descaso e desrespeito com relação aos trâmites institucionais. Enfim, é possível afirmar que a falta de conhecimento dos trâmites institucionais é o principal motivo para a não formalização das alterações, uma

vez que o desconhecimento pode ser o causador dos padrões comportamentais de descaso e desrespeito.

Diante dos resultados obtidos, foi possível identificar ações que podem contribuir para a minimização da ocorrência de matrizes curriculares alteradas e não-formalizadas nos cursos técnicos do IFBA:

- Realizar ações de capacitação para os servidores envolvidos na elaboração e execução dos PPCs e na gestão acadêmica, com o objetivo de disseminar a importância e a composição do currículo e seus documentos regulatórios, os trâmites institucionais relativos à elaboração e à formalização do PPC, a responsabilidade do servidor público na observação dos princípios da Administração Pública.
- Conferir maior celeridade às etapas de avaliação do PPC pelas instâncias competentes.
- Inserir etapa relativa ao acompanhamento do trabalho da equipe de elaboração dos PPCs pela Diretoria de Ensino e pela PROEN, de modo a realizar a melhoria contínua dos PPCs desde a sua elaboração, evitando rupturas drásticas provenientes de pareceres das instâncias que avaliam o PPC.
- Instituição de mecanismos de avaliação e controle institucional com vistas a acompanhar a execução dos PPCs.

Essa pesquisa apresentou algumas limitações, frutos do foco específico desse trabalho nas questões relativas à formalização dos PPCs. Desse modo, os aspectos relativos à cultura organizacional não foram verificados, embora as respostas à questão 3, que replicava a questão principal desse trabalho, tenham apontado diversos elementos dessa natureza. Por esta razão, a apresentação dos DSCs construídos com base na terceira questão não foi enriquecida pela análise baseada na abordagem teórica equivalente.

Outra limitação desse trabalho foi a impossibilidade de concluir a afirmação ou negação do pressuposto desse trabalho que afirma que os servidores responsáveis pelo planejamento e acompanhamento dos cursos desconhecem o trâmite institucional para formalização das alterações. Considerando o resultado referente às questões objetiva do questionário, fica negado o pressuposto. Por outro lado, a IC desconhecimento dos trâmites institucionais o valida. Esse desacordo é um ponto interessante para a realização de estudos futuros.

Esse trabalho, também, poderia ser utilizado como base para estudos futuros no âmbito da

cultura organizacional, ações subjetivas e afins. Dessa forma, seriam identificados os aspectos da cultura da organização que levam ao padrão de resistência, não-formalização das alterações nos PPCs. Sugere-se, também, um estudo que acompanhe o desenvolvimento das ações de capacitação dos servidores, no âmbito dos PPCs de modo a avaliar o impacto que essa ação causaria na minimização das não-conformidades nos PPCs.

As abordagens teóricas, relativas ao currículo escrito, formal ou pré-ativo e ao currículo como espaço de lutas de interesses, poder e cultura, englobando as definições de currículo de fato, ou currículo em ação, foram fundamentais para a análise e conclusão adequadas sobre os dados obtidos a partir da pesquisa documental e do questionário. Esse trabalho apresentou contribuições relativas ao esclarecimento dos padrões de não-conformidade apresentados nos PPCs dos cursos técnicos do IFBA. Por fim, esse trabalho foi importante porque possibilitou a identificação dos motivos que levaram à não-formalização das alterações feitas nos PPCs e a proposição de ações para minimizar essas ocorrências.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo. **Resumo de Direito Administrativo Descomplicado**. Rio de Janeiro: Editora Método, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em 27/04/2014.

_____. **Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909** - Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 28/03/2014

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001** - Aprova o Plano Nacional de Educação. 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. **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 República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 6, de 20 de Setembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília. 2012

BRASIL, MEC/SETEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília. 2012. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11394%26Itemid%3D&ei=-_fbU6ioJo3MsQS4uIKYDQ&usg=AFQjCNEvp0KHpRW5XF_VG66umgSmBlnAmA&sig2=q_g7KD4_IKwrT35wP1RRQQ&bvm=bv.72197243,d.cWc. Acesso em 16/09/2013

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília. 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 16/09/2013.

_____. **Institutos Federais: Concepção e Diretrizes**. Brasília. 2008. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%26gid%3D6691%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=aQVpUt2sMbGq4AO4xYCYDw&u

sg=AFQjCNHcFRQWNu7ZkcoIXz3ZDNj7yyUMJA&sig2=fy6083CT1cWzYhMXSTEGRw &bvm=bv.55123115,d.dmg. Acesso em 16/09/2013.

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília. 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 16/09/2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Brasileira sobre Educação Profissional** [recurso eletrônico]. Brasília: Edições Câmara. 2013.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de Políticas Públicas: O Estudo do Estado em Ação.** Salvador: Eduneb, 2012.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar.** São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Carla G. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: Tendências Recentes e Experiências no Brasil.** Universidade Federal do Pará, 2006. Disponível em: http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper_29.pdf. Acesso em: 20/03/2014.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Bookman Companhia, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed. 1993.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 24/02/2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, n. 35 maio/ago. 2007

IFBA. **Regimento do Conselho Superior.** Salvador, 2012.

_____. **Relatório de Gestão 2013.** Salvador, 2014.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **O discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** Caixias do Sul. EDUCS, 2003

LIMA FILHO, Domingos L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga. Universidade do Minho. 1998

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez. 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro. 2012.

MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo Moderno**. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais. 2014

MELLO, Celso A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 27 ed. São Paulo: Malheiros, 2010

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan.- mar. 2000.

MIRELLES, Hely L. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2005.

MOREIRA, Antônio F.B. (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997

_____. Antônio F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Antônio F.B. (Org.) **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Editora Moderna. São Paulo, 2011

PEREIRA, Luiz A. Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf, acesso em 15/09/2013.

_____. Luiz A. C. **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_caldas.pdf, acesso em 15/09/2013.

_____. Luiz A. C. **A Formação de Professores e a Capacitação de Trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf, acesso em 15/09/2013.

POCHMANN, M (Coordenador). **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA. Brasília. 2008

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

TEIXEIRA, E. Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Cadernos da AATR –BA (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia)**, Bahia, 2002.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino** (Trad.). Porto Alegre: Editora Globo, 1981.

VALLE, Rogerio; OLIVEIRA, Saulo B. **Análise e Modelagem de Processos de Negócio: Foco na Notação BPMN (Business Process Modeling Notation)**. São Paulo. Editora Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

VIEIRA, Alexandre (org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo, Avercamp, 2003.

WORTHEN, Blaine R.; FITZPATRICK, Jody L.; SANDERS, James R. **Avaliação de Programas: Concepções e Práticas**. EDUSP, 2004

6 APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite e Termo de Consentimento

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR(A) NA PESQUISA

Prezado(a) Servidor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa cujos resultados serão utilizados na elaboração da dissertação que pretende identificar os motivos que levam à não-formalização das alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA. O tempo de preenchimento deste questionário é de cerca de 10 minutos.

As informações prestadas serão mantidas em absoluto sigilo, pois somente serão divulgados dados tratados estatisticamente. Todas as informações serão armazenadas sob a inteira responsabilidade da pesquisadora Lívia Santos Simões, vinculada ao Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia e orientada pelo Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Agradeço a sua colaboração e permaneço à disposição para fornecer maiores informações pelo e-mail livia@ifba.edu.br.

Lívia Santos Simões (Mestranda NPGA/UFBA)
Prof. Dr. Roberto Brasileiro (Orientador)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Concordo em participar do estudo acima descrito como colaborador(a), ao preencher o questionário disponibilizado a seguir. Ficaram claros para mim os propósitos desta pesquisa e a garantia de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Aceito participar, voluntariamente, e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, o que não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Ao prosseguir nesse questionário, declaro ter lido e entendido todas as informações aqui repassadas sobre o estudo, e concordo em participar desta pesquisa.

Diante desses esclarecimentos, assinale uma das duas alternativas a seguir:

- () Li e declaro minha ciência sobre os procedimentos dessa pesquisa e minha condição voluntária de participante.
- () Não concordo em participar. Nesse caso, encerre sua participação nessa pesquisa

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO:

Campus:		
Idade:	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
Escolaridade: (marque o nível completo mais elevado)	<input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Especialização completa <input type="checkbox"/> Mestrado completo <input type="checkbox"/> Doutorado completo	
Tempo de serviço no IFBA:	<input type="checkbox"/> Menos que 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> Mais que 10 anos	
Cargo:	<input type="checkbox"/> Professor	<input type="checkbox"/> Técnico- Administrativo
Área de conhecimento:		Função:
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Engenharias <input type="checkbox"/> Ciências Exatas <input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas <input type="checkbox"/> Linguagens		<input type="checkbox"/> Pedagogo <input type="checkbox"/> TAE <input type="checkbox"/> Assistente em Administração
Ocupa ou ocupou Função na Gestão Acadêmica:	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Diretor(a) Geral <input type="checkbox"/> Diretor(a) de Ensino Qual: <input type="checkbox"/> Coordenador(a) de Curso <input type="checkbox"/> Outra _____

II. QUESTÕES OBJETIVAS

Marque o valor que você quer atribuir sendo 1 MÍNIMO e 7 MÁXIMO

QUESTÕES	1	2	3	4	5	6	7
1. Qual o nível de conhecimento que você tem sobre a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)?							
2. Qual o nível de conhecimento que você tem sobre o trâmite institucional para formalização de alterações nos PPCs no IFBA?							
3. Qual valor você atribui à importância do PPC?							

III. QUESTÕES ABERTAS

- Qual o significado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para você? Fale um pouco sobre isso.
- Na sua opinião, por que são feitas alterações nos PPCs?
- Por que alterações implementadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFBA não são devidamente formalizadas?

APÊNDICE C – Cursos Técnicos Ofertados pelo IFBA

CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS PELO IFBA NO PERÍODO DE 2009 A 2013				
CAMPUS	FASE DE IMPLANTAÇÃO	FORMA DE ENSINO	CURSO	TOTAL
Barreiras	Criação do IFBA 2008	EJA	Técnico em Eletromecânica	6
		Integrada	Técnico em Alimentos	
			Técnico em Edificações	
			Técnico em Informática	
		Subsequente	Técnico em Eletrotécnica	
Técnico em Enfermagem				
Brumado	Expansão 3 2013 - 2014	Subsequente	Técnico em Edificações	3
			Técnico em Informática	
			Técnico em Mineração	
Camaçari	Expansão 1 2005 - 2006	Integrada	Técnico em Eletrotécnica	4
			Técnico em Informática	
		Subsequente	Técnico em Eletrotécnica	
			Técnico em Informática	
Euclides da Cunha	Expansão 3 2013 - 2014	Subsequente	Técnico em Edificações	2
			Técnico em Informática	
Eunápolis	Criação do IFBA 2008	Integrada	Técnico em Edificações	7
			Técnico em Informática	
			Técnico em Meio Ambiente	
		Subsequente	Técnico em Edificações	
			Técnico em Enfermagem	
			Técnico em Segurança do Trabalho	
Feira de Santana	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Edificações	4
			Técnico em Eletrotécnica	
		Subsequente	Técnico em Eletrotécnica	
			Técnico em Informática	
Ilhéus	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Informática	5
			Técnico em Segurança do Trabalho	
		Subsequente	Técnico em Edificações	
			Técnico em Segurança do Trabalho	
Irecê	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Biocombustíveis	6
			Técnico em Eletromecânica	
			Técnico em Informática	
		Subsequente	Técnico em Biocombustíveis	
			Técnico em Eletromecânica	
Jacobina	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Eletromecânica	7
			Técnico em Informática - ênfase em TI	
			Técnico em Mineração	
		Subsequente	Técnico em Eletromecânica	
			Técnico em Informática	
			Técnico em Meio Ambiente	
			Técnico em Mineração	
Jequié	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Eletromecânica	4
			Técnico em Informática	
		Subsequente	Técnico em Eletromecânica	
Técnico em Informática				
Juazeiro	Expansão 3 2013 - 2014	Subsequente	Técnico em Comércio	2
			Técnico em Segurança do Trabalho	

CAMPUS	FASE DE IMPLANTAÇÃO	FORMA DE ENSINO	CURSO	TOTAL
Paulo Afonso	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Biocombustíveis	6
			Técnico em Eletromecânica	
			Técnico em Informática	
		Subsequente	Técnico em Biocombustíveis	
			Técnico em Eletromecânica	
Porto Seguro	Expansão 1 2005 - 2006	Integrada	Técnico em Alimentos	4
			Técnico em Informática	
			Técnico em Biocombustíveis	
		Subsequente	Técnico em Biocombustíveis	
Salinas da Margarida	Núcleo de Salvador	Subsequente	Técnico em Informática	1
Salvador	Criação do IFBA 2008	EJA	Técnico em Saneamento	14
		Integrada	Técnico em Automação Industrial	
			Técnico em Edificações	
			Técnico em Eletrotécnica	
			Técnico em Eletrônica	
			Técnico em Geologia	
			Técnico em Mecânica	
			Técnico em Química	
		Técnico em Refrigeração e Climatização		
		Subsequente	Técnico em Eletrotécnica	
			Técnico em Hospedagem	
Técnico em Automação Industrial				
Técnico em Instalação e Manutenção Eletrônica				
Santo Amaro	Expansão 1 2005 - 2006	EJA	Técnico em Segurança do Trabalho	4
		Integrada	Técnico em Informática	
			Técnico em Eletromecânica	
		Subsequente	Técnico em Eletromecânica	
Seabra	Expansão 2 2010 - 2011	Integrada	Técnico em Informática	4
			Técnico em Meio Ambiente	
		Subsequente	Técnico em Informática	
Simões Filho	Expansão 1 2005 - 2006	Integrada	Técnico em Eletromecânica	7
			Técnico em Mecânica	
			Técnico em Petróleo e Gás	
		Subsequente	Técnico em Eletromecânica	
			Técnico em Manutenção Mecânica Industrial	
			Técnico em Metalurgia	
Valença	Criação do IFBA 2008	Integrada	Técnico em Aquicultura	5
		Integrada	Técnico em Informática	
		Integrada	Técnico em Guia de Turismo	
		Subsequente	Técnico em Aquicultura	
		Subsequente	Técnico em Informática	
Vitória da Conquista	Criação do IFBA 2008	EJA	Técnico em Informática	10
Vitória da Conquista		Integrada	Técnico em Eletromecânica	
Vitória da Conquista		Integrada	Técnico em Eletrônica	
Vitória da Conquista		Integrada	Técnico em Informática	
Vitória da Conquista		Integrada	Técnico em Meio Ambiente	
Vitória da Conquista		Subsequente	Técnico em Edificações	
Vitória da Conquista		Subsequente	Técnico em Manutenção Eletromecânica	
Vitória da Conquista		Subsequente	Técnico em Eletrônica	
Vitória da Conquista		Subsequente	Técnico em Informática	
Vitória da Conquista		Subsequente	Segurança do Trabalho	
TOTAL				106