



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5440>

RECONFIGURAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA EXPANSÃO INSTITUCIONAL

Reconfigurations of the organizational culture of a federal institute of education since
the institutional expansion

Reconfiguraciones de la cultura organizacional de un instituto federal de educación
desde la expansión institucional

Jássio Pereira de Medeiros¹

Resumo: A presente investigação aborda o contexto da educação profissional brasileira a partir da proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Nesse cenário objetivou-se analisar a forma como a cultura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) está a reconfigurar-se, mediante a proposta de expansão da educação profissional no Brasil. Para tanto, apoiado principalmente nas discussões sobre cultura escolar e cultura organizacional escolar, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, por meio do método do estudo de caso. Para levantamento dos dados fez-se uso da pesquisa documental realizada em documentos oficiais e técnicos. Os resultados obtidos sugerem que o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional brasileira está permeado por propostas (neo)liberais, de cunho gerencialista, que fazem com que se destaque, entre as variáveis da cultura organizacional escolar, aquela voltada para os valores e normas organizacionais.

Palavras-chave: institutos federais; cultura organizacional; rede de educação profissional.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte | Natal | RN | Brasil. E-mail: jassio.pereira@ifrn.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0922-7087>

Abstract: This investigation addresses the context of Brazilian professional education based on the proposal to expand the Federal Professional Education Network. In this scenario, the objective was to analyze the way in which the organizational culture of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) is being reconfigured, through the proposal to expand professional education in Brazil. To this end, based mainly on discussions about school culture and school organizational culture, a qualitative study was developed using the case study method. To collect the data, documentary research was carried out using official and technical documents. The results obtained suggest that the expansion process of the Brazilian Federal Professional Education Network is permeated by (neo)liberal proposals, of a managerial nature, which makes it stand out, among the variables of school organizational culture, that focused on values and organizational norms.

Keywords: federal institutes; organizational culture; professional education network.

Resumen: Esta investigación aborda el contexto de la educación profesional brasileña a partir de la propuesta de ampliación de la Red Federal de Educación Profesional. En este escenario, el objetivo fue analizar la forma en que se está reconfigurando la cultura organizacional del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN), a través de la propuesta de ampliación de la educación profesional en Brasil. Para ello, basándose principalmente en las discusiones sobre cultura escolar y cultura organizacional escolar, se desarrolló un estudio cualitativo utilizando el método de estudio de casos. Para la recolección de datos se realizó una investigación documental utilizando documentos oficiales y técnicos. Los resultados obtenidos sugieren que el proceso de expansión de la Red Federal de Educación Profesional Brasileña está permeado por propuestas (neo)liberales, de carácter gerencial, lo que la hace destacar, entre las variables de la cultura organizacional escolar, la centrada en valores y normas organizacionales.

Palabras clave: institutos federales; cultura de la organización; red de educación profesional.

1 INTRODUÇÃO

De uma maneira geral, o tema desta pesquisa situa-se no campo dos estudos referentes à cultura organizacional em organizações educativas, explorando sua relação com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

A organização em estudo foi criada em 1909, com o nome de Escolas de Aprendizes Artífices, e localizava-se na cidade de Natal/RN, onde oferecia curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais. No ano de 1937, após reforma instituída pelo então Ministério da Educação e Saúde, a escola passou a se chamar Liceu Industrial de Natal. Cinco anos depois o Liceu recebeu a denominação de Escola Industrial de Natal, e começou a ofertar cursos técnicos de nível médio. Em 1965 a Escola Industrial de Natal é transformada em Escola Industrial Federal, e em 1968 passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), quando assumiu a função de oferecer à comunidade o ensino profissionalizante de 2º. grau. Em 1999 a ETFRN é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), e passaria a atuar com a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico e/ou licenciaturas (ensino superior ou de 3º. Grau), além do ensino médio. Após alguns anos a organização começou a atuar também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação à Distância (EAD). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Rio Grande do Norte teve início em 1994, com a inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró. Em 2009 o Cefet-RN assume uma nova institucionalidade: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2024). Com esta mudança, a organização passaria a atuar, em tese, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

No momento da realização do estudo o IFRN possui cerca de 28 mil alunos distribuídos em 21 *campi*, atuando de forma verticalizada, isto é, com oferta de cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e à distância, além de cursos de formação inicial e continuada e cursos ofertados através de convênios com programas governamentais. A instituição ainda disponibiliza, para a comunidade acadêmica, projetos de pesquisa e extensão; e de incubação de empresas. Por fim, a instituição dispõe de 109 cursos voltados para áreas diversas, como: Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais (IFRN, 2024).

Como justificativa para a realização da presente investigação avulta-se que a administração pública brasileira vive um momento de mudança, o que implica na implementação de políticas preocupadas com a eficiência do processo e eficácia dos resultados. Tal ação, no âmbito educativo, provoca alterações na forma de funcionamento das organizações escolares, assim como na forma de realização do trabalho dos indivíduos inseridos nessas organizações. Observando as implicações de

políticas dessa natureza em uma instituição pública federal de educação, surgiu o interesse pelo tema.

Apesar de já possuir certo tempo de estudo no Brasil e no mundo, a temática da cultura organizacional da escola ainda se constitui em uma discussão pouco aprofundada academicamente ou, pelo menos, ainda em construção, apesar de ser possível apontar vários estudos de significativa importância para a área. Dessa forma, a realização de estudos sobre a temática justifica a importância do trabalho aqui construído.

Considerando essas novas exigências impostas pelo núcleo central de gestão da educação, por melhor atuação dos profissionais responsáveis pelos serviços educacionais e, também, maior demanda pela prestação desses serviços, o presente estudo, que faz parte de tese de doutoramento, tem por objetivo analisar o impacto da expansão da rede de educação profissional na cultura organizacional do IFRN.

2 CULTURA ESCOLAR

Dada a confusão conceitual existente na literatura inerente ao conceito de cultura escolar, optou-se por, baseado nas definições colocadas por Torres (2005, 2013), fazer uma tentativa de enquadramento de outras definições buscando, para isso, identificar algumas nuances relativas ao conceito de *cultura escolar*. Desse modo, na discussão dos estudos sobre a *cultura escolar*, tem sido relevante a utilização de autores como Barroso (2005b), Chervel (1998), Forquin (1993), Julia (2001), Nóvoa (1992) e Viñao Frago (2007), entre outros.

Forquin (1993) aborda a *cultura escolar* a partir do conceito sociológico e etnológico de cultura. Segundo o autor, o conceito de cultura contribui para o entendimento do que se passa dentro da escola, e também no seu entorno. Para Forquin (1993, p. 167), a *cultura escolar* pode ser definida “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Vinão Frago (2007) é outro autor que tem colaborado com estudos acerca do espaço e do tempo escolares, na medida que compreende a *cultura escolar* como objeto histórico. Para o autor, estudar a *cultura escolar* exige a compreensão de aspectos presentes na sociologia das organizações e na antropologia das práticas cotidianas. Nesse sentido, Viñao Frago concebe a *cultura escolar* como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que estão representados pelos modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 2007, p. 100).

Com argumentos semelhantes àqueles colocados por Viñao Frago (2007), que concede ênfase ao entendimento de que a análise da *cultura escolar* deve ser realizada considerando o conjunto das culturas contemporâneas, Julia (2001) defende a *cultura escolar* como algo instituído e construído social e historicamente ao longo de um determinado período.

A *cultura escolar* representa, assim, normas e práticas que necessitam ser compreendidas a partir dos aspectos inerentes ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que se altera de acordo com o tempo, podendo envolver questões de ordens diversas, tais como religiosa, sociopolítica ou de socialização. Assim, ela leva em conta a obediência ou não das normas e das práticas diárias do fazer escolar por parte dos sujeitos envolvidos com a instituição.

Para Barroso (2005b, p. 1)

Percebe-se, portanto, que de maneira inicial, o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens.

No entanto, no presente estudo procura-se ampliar esse sentido, relacionando a *cultura escolar*, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola.

Considera-se que, como refere Barroso (2005b), uma abordagem política e sociológica da escola não deve desconsiderar fatores relacionados à sua dimensão cultural, seja de uma forma ampla, nas relações que a escola constitui junto à sociedade, ou numa perspectiva mais específica, quando se consideram os próprios aspectos culturais que ela produz e comunica. Não se pode considerar a *cultura escolar* como apenas uma subcultura da sociedade: torna-se necessário analisar as diferentes dimensões da *cultura escolar* tendo em vista, entre outros aspectos, as várias abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das práticas que a materializam. De modo esquemático, e à semelhança do que foi feito junto aos estudos sobre cultura organizacional, pode-se dizer que é possível identificar três tipos de abordagens nos estudos sobre *cultura escolar*: funcionalista; estruturalista e interacionista (Barroso, 2005b).

Na visão funcionalista, a “cultura escolar” equivale à cultura entendida de uma forma mais ampla, isto é, a cultura de uma sociedade, produzida e determinada fora do espaço escolar, mas que é transmitida pela escola (Barroso, 2005b). Em Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, tem-se a afirmação de que a função da escola é a produção e reprodução de cenários, objetivando a reprodução cultural e social do contexto no qual ela está inserida.

De maneira semelhante, Chervel (1998, p. 5) interroga-se sobre o sentido que será atribuído ao conceito *cultura escolar*:

[...] por 'cultura escolar' queremos significar a parte da cultura global que é difundida pela escola às novas gerações, ou, pelo contrário, uma cultura especificamente escolar, não só no seu modo de difusão, mas também na sua origem, na sua gênese e na sua constituição.

Na perspectiva funcionalista, um dos exemplos mais significativos é a definição de Julia (2001, p. 9) para *cultura escolar*:

[...] conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nesse sentido, a *cultura escolar* não seria mais do que uma espécie de subcultura da sociedade em geral.

De outra forma, em uma perspectiva estruturalista, a *cultura escolar* equivale à cultura proveniente da forma escolar de educação, principalmente pela padronização dos seus formatos e estruturas, tanto no plano de estudos e das disciplinas, no modo de organizar-se pedagogicamente, como também nos meios auxiliares de ensino.

Inserida nesse cenário, a *cultura escolar* estaria associada à lógica da integração, consequentemente, responsável pela criação de configurações culturais integradoras, derivadas de padrões organizacionais globais. Destacam-se, nessa perspectiva,

[...] comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva de órgãos centrais, condutas fiéis às estruturas e 'regras formais', ou seja, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos actores escolares (Torres, 2005, p. 446).

No entanto, segundo a autora, essa relação de isomorfismo entre a estrutura formal ou oficial e as dimensões simbólicas, presentes na estrutura informal existentes nas escolas, ampara o entendimento de uma *cultura escolar* globalmente imposta e localmente reproduzida nas escolas, sem necessariamente existir o conflito ou a manifestação de ordens (de ação) contraditórias.

Finalmente, na perspectiva interacionista descrita por Barroso (2005b), a *cultura escolar* corresponde à *cultura organizacional escolar*, definida por Torres (2005). Nesse caso, não se fala da Escola enquanto instituição global, mas de cada escola como um mundo particular. O que está em cheque, nessa abordagem, é a cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Alguns fatores fizeram com que a análise dos processos de mudança e de inovação ocorridos na escola necessitassem de uma compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1992). Dentre eles, desponta o desenvolvimento de uma gama de estudos voltados à sociologia das organizações, e as valiosas discussões acerca do conceito de cultura organizacional, assim como um

aumento no foco de estudos preocupados com a instituição escola e pelo nível meso de análise.

Assim é que a educação e o sistema educativo, enquanto fenômenos envolvidos em significativa complexidade, haja vista a necessidade de compreensão de diversas variáveis, necessitam de uma observação e de uma postura que englobe todos os seus níveis de intervenção (macro, meso e micro). Mesmo que a maior parte dos estudos abordem os níveis micro e macro, percebe-se um incremento de estudos preocupados com a análise do nível meso de intervenção, o que remete a uma maior atenção dada ao estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização (Nóvoa, 1992). Assim, inicia-se a discussão sobre *cultura organizacional escolar*.

3 CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

De acordo com Torres (2013), mesmo que as organizações escolares reflitam, com maior ou menor intensidade, os traços dominantes da cultura escolar, as dinâmicas quotidianas obedecem a todo um trabalho de intercâmbio sócio-organizacional. Assim, coloca-se em evidência o fato de que a instituição educativa não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz ela própria uma cultura específica. Sobre isso, Chervel (1998, p. 193) afirma que que “apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo”. Para o autor, não se encontra na escola apenas a cultura escolar como cultura adquirida, isto é, a escola enquanto difusora da cultura, mas também como produtora e espaço de sua origem (cultura organizacional escolar, no entendimento de Torres (2013)).

Nesse contexto, Candido (1977, p. 107) assegura que “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria”. O autor ainda continua, e argumenta que a escola representa algo mais amplo, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (p. 107).

Concomitante a essas circunstâncias, emergiram novas tendências e modificações no âmbito do sistema educativo, mais especificamente o aumento da autonomia dada às escolas nas esferas pedagógica, curricular e profissional, o que tem permitido um número elevado de estudos em nível da escola enquanto organização específica e única. Passou-se, de fato, como afirma Barroso (2005b), de um sistema escolar para um sistema de escolas, e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais. Essa maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, uma maior importância dada ao seu estudo, contribui para o desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais escolares (Barroso, 2005b). Em acréscimo a essa colocação de Barroso (2005b), é importante citar Torres (2005), o qual afirma que ao se deparar com a evolução das abordagens da cultura

em contexto escolar, deve-se observá-la a partir de um processo mais global do desenvolvimento do conhecimento científico e suas condições sociais, políticas e ideológicas de produção. Ainda segundo a autora, é notório que a escola, enquanto organização, não fica indiferente ao contexto político-ideológico e econômico no qual está inserida.

É com base nesses argumentos que visões funcionalistas e estruturalistas da escola, apresentadas anteriormente, têm sido questionadas em diversos domínios das Ciências da Educação (da análise social da educação, aos estudos organizacionais e administrativos sobre a escola).

Isso significa que ao falar da cultura escolar, não se pode ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal): é preciso ir ao interior das escolas “concretas” para detectar as suas especificidades e o campo de determinação resultante das práticas dos seus atores. A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de estrangimentos externos) está, por sua vez, intimamente ligada ao jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização (Barroso, 2005b).

Para que seja possível entender o significado de cultura da escola enquanto organização, Forquin (1993, p. 167) chama a atenção para o fato de que, entre outras questões, “[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”.

Trata-se de fatores e modos de ser e viver que são particulares de determinada instituição, e envolvem as demandas do cotidiano, tanto aquelas que se relacionam à materialidade, quanto as relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola. Por isso, tal conjunto

[...] inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento –, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas (Viñao Frago, 1995, p. 68-69).

Se o objetivo deste estudo consiste na compreensão dos processos de construção e reconstrução da cultura das organizações escolares, suscitado pela convicção da importância dessa problemática no desvendamento do funcionamento da instituição escola, impõe-se ao investigador, portanto, a tarefa de explorar as dimensões e as variáveis susceptíveis de potenciar um conhecimento mais fecundo sobre o objeto de estudo. Com vistas a promover a exploração dessas dimensões buscou-se apoio no enquadramento analítico, proposto por Torres (2005).

Alicerçada em dois eixos principais, a grelha analítica representada no Quadro 1, adaptado de Torres (2005), busca demonstrar os diferentes níveis de implicação, articulação e de interdependência entre as respectivas categorias pertencentes a um

eixo horizontal (fora/dentro) e outro eixo vertical (estrutura/ação) no processo de construção da cultura organizacional em ambientes escolares.

De acordo com Torres (2005, p. 444), a intersecção entre os dois eixos resulta em um recorte de quatro quadrantes, expressos por fatores que implicam a construção cultural e simbólica:

[...] o *quadrante 1*, na zona de convergência estrutura/dentro, destaca a presença da estrutura formal no processo de construção da cultura, demonstrando uma relação imperativa da primeira para com a segunda; o *quadrante 2*, localizado na intersecção entre a 'ação' e o 'dentro', enfatiza a importância do indivíduo no interior da organização e, consequentemente, na produção da sua cultura; o *quadrante 3*, representa as inter-relações entre a 'ação' e o 'fora', e destaca aspectos de socialização extra-escolar vivenciadas pelos atores escolares e a influência desses aspectos na formação da cultura organizacional escolar; por fim, o *quadrante 4*, presente no encontro dos campos estrutura/fora, identifica a predominância dos padrões estruturais provenientes do nível político e da esfera profissional no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar.

Conforme pode-se observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Processo de construção da *cultura organizacional escolar*

Fatores exógenos	Estrutura/Formal		Fatores endógenos
	Dimensões políticas e profissionais - Regras formais	Dimensão organizacional - Regras formais e não formais	
	Dimensões sociais e comunitárias - Regras comunitárias	Dimensão de sociabilidade - Regras não formais - Regras informais - Regras efetivamente atualizadas	
	Ação/Informal		

Fonte: Adaptado de Torres (2005).

Ainda segundo Torres (2005), a relevância teórica desses quatro cenários culturais está na possibilidade de se observar os efeitos que determinados fatores (internos e externos, formais e informais) exercem na construção da cultura da escola enquanto organização, principalmente quando se busca encontrar os pontos fortes de diferentes abordagens teóricas, presentes nas diversas agendas científicas, políticas e ideológicas. Além disso, "esta visão recortada da problemática, encerra um pertinente exercício de desvendamento das limitações e das capacidades explicativas propiciadas por cada constelação cultural, indispensável à problematização da cultura organizacional da escola" (Torres, 2005, p. 444).

De outro ponto de vista, a observação do Quadro 1 permite identificar diferentes dimensões da *cultura organizacional escolar* a partir do cruzamento dos fatores internos e externos com os fatores formais e informais da escola. A dimensão

nomeada por Torres (2005) de *política e profissional* seria consequência da relação entre fatores exógenos à escola e os aspectos formais que a envolvem. Essa dimensão pode ser analisada considerando as regras formais, elaboradas externamente, e a maneira como a escola as implementa. Ainda no que diz respeito aos fatores exógenos intervenientes na realidade escolar, mas agora observando sua relação com os aspectos informais, Torres (2005) propôs a dimensão *social e comunitária*. O estudo dessa dimensão analisaria o que a autora chamou de regras comunitárias, as quais seriam derivadas da comunidade externa que circunda a escola, como empresas, pais, entre outros atores sociais.

Já as dimensões associadas aos fatores endógenos seriam a dimensão *organizacional* e a dimensão *de sociabilidade*. A dimensão *organizacional* considera a relação dos fatores endógenos com os aspectos formais da escola. Para tanto, seu estudo aborda as regras formais e não formais, isto é, as regras formalmente instituídas e as regras menos estruturadas formalmente e que perpassam por interpretações das regras formais. A dimensão *de sociabilidade* pressupõe a interação dos fatores endógenos com os aspectos informais. Pesquisas sobre essa dimensão analisam as regras não formais, informais e efetivamente atualizadas. As regras informais representam regras não estruturadas formalmente, voltadas para a ação dos atores organizacionais, podendo estar orientadas no sentido de oposição às regras formais. As regras efetivamente atualizadas, por sua vez, tratam da ação que, de fato, é praticada pela escola, independentemente das orientações externas existentes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no presente trabalho, do ponto de vista da sistemática e da forma de abordagem do problema, é de natureza qualitativa, pois utilizou da consulta a documentos; instrumentos legais e oficiais para buscar estabelecer uma relação entre os interesses das ações governamentais e os interesses da organização escolar em estudo. Além disso, a presente pesquisa é caracterizada por apresentar uma perspectiva exploratório-descritiva em relação aos seus objetivos.

Quanto aos seus procedimentos técnicos, a investigação caracteriza-se como um estudo de caso. A perspectiva temporal é seccional, com avaliação longitudinal, que consiste em investigar fenômenos ocorridos ao longo de um período – processo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, sendo considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação” (Phillips, 1974, p. 187).

No que diz respeito ao tipo de documento a ser analisado no presente estudo, optou-se pela escolha de documentos do tipo oficial, emitidos externamente à instituição, como as leis e decretos; e do tipo técnico, emitidos internamente à instituição, como os relatórios de gestão. Eles foram analisados levando em conta categorias previamente definidas a partir da literatura. Os documentos analisados estão disponíveis no Apêndice A.

Foi aplicada aos documentos consultados a análise de conteúdo com técnica do tipo categorial temática. A análise de conteúdo aqui utilizada foi desenvolvida em três etapas: a primeira etapa consistiu na pré-análise, ou na organização do material que se pretende analisar. Nessa etapa, foi feita uma leitura flutuante dos documentos em análise, com o objetivo de especificar o campo no qual o pesquisador deveria fixar sua atenção.

Em seguida, partiu-se para a descrição analítica, cujos dados brutos foram trabalhados para que se tornassem significativos e válidos. Para a consecução dessa etapa, recorreu-se à definição de Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC). A unidade de registro representa a decomposição do conjunto da informação que está sendo analisada e pode ser uma palavra, um personagem, um tema. O tema, segundo Bardin (1977) e Minayo (1994), é uma das unidades de registro mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdo. Já a unidade de contexto serve como forma de compreensão da unidade de registro, e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são superiores à unidade de registro. Nessa etapa, foi realizada a categorização das variáveis em estudo, a partir do modelo teórico apresentado pelo presente trabalho. A palavra "categoria", inserida nesse contexto, pressupõe elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, segundo Minayo (1994), trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito. Seguindo sugestão desse mesmo autor, as categorias, para o presente estudo, foram estabelecidas antes do trabalho de leitura dos documentos, na fase exploratória da pesquisa, e com base na literatura sobre o tema bem como nas variáveis latentes, provenientes da análise quantitativa.

Na definição das categorias buscou-se acatar sugestão de Selltiz *et al.* (1987) quanto ao atendimento de princípios de classificação para o estabelecimento de conjuntos de categorias. Primeiro, se procurou fazer com que o conjunto de categorias fosse estabelecido a partir de um único princípio de classificação. Depois, intencionou-se atribuir às categorias um caráter exaustivo, para não limitar a inserção de unidades de análise. Ao final, tentou-se atribuir às categorias um caráter mutuamente excludente, de maneira que uma mesma unidade de análise não pudesse ser incluída em mais de uma categoria. Assim, na etapa de interpretação inferencial, foram realizadas reflexões e relações com base nos materiais empíricos, presentes na pesquisa.

A análise dos dados foi baseada na discussão teórica acerca das dimensões relativas aos temas discutidos no presente estudo, quais sejam: Cultura Escolar e Cultura Organizacional Escolar. Na categorização das respostas obtidas, foram adotados elementos constitutivos, utilizados como indicadores de tais teorias no contexto organizacional do IFRN, conforme grelha no Apêndice B.

Na sequência, sem o propósito de retirar dos dados mais do que indícios propensos à reflexão sociológica, essas variáveis permitiram análises sobre como aspectos sociais e comunitários da cultura, e como sua dimensão organizacional se

inserir na conjuntura do IFRN. Não se intenciona, contudo, apresentar uma visão *monocausal* em relação ao fenômeno estudado. Pretende-se, apenas, oferecer um recorte de estudo, mesmo considerando que podem existir outras variáveis a mediar tal relação.

5 RECONFIGURAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica então criada foi formada pelos IFs, por uma Universidade Tecnológica, pelos Cefets que não optaram pela transformação em IFs e pelas escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. No caso em estudo, o IFRN constitui uma organização criada a partir da transformação do antigo Cefet-RN, uma que vez que a Escola Agrícola Federal existente no estado do Rio Grande do Norte preferiu permanecer ligada à Universidade Federal. O Cefet-RN, que recebeu essa institucionalidade em 1999, tinha sua sede localizada em Natal-RN e contava com uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) que já havia sido criada no ano 1994, na cidade de Mossoró. Tal fato permite interpretar que a imagem externa existente hoje no *Campus* Natal-Central e no *Campus* Mossoró do IFRN é aquela proveniente do Cefet-RN e, por consequência, das instituições que a antecederam.

A mudança de Cefet-RN para IFRN, em termos orçamentários, atribuiu um ganho de *status* ao *Campus* Mossoró, visto que o artigo 9º da Lei de criação dos institutos federais (Brasil, 2008) em análise destaca que será feita uma “proposta orçamentária anual identificada para cada *campus*”, o que não acontecia com a Uned, cujos recursos orçamentários eram centralizados na sede de Natal-RN.

Em contrapartida, é possível dizer que houve uma perda de *status* por parte do *Campus* Natal-Central, visto que ele passou a ser subordinado a uma Reitoria e deixou de ser o centro das decisões tomadas pela instituição. No novo cenário, a Reitoria passou a ser o órgão responsável pela disseminação e controle das políticas provenientes dos órgãos centrais do governo, enquanto os *campi* passaram a assumir a responsabilidade pela implementação de tais políticas. No caso do IFRN, nos dois primeiros anos após a sua criação, a Reitoria ainda ficou instalada no *Campus* Natal-Central, mudando para uma sede própria no ano de 2011, de acordo com o que previa o parágrafo 2º, do artigo 11: “A Reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2008).

Além disso, a nova institucionalidade (Instituto Federal) permitia associar ao IFRN uma imagem semelhante àquela pertencente às Universidade Federais no que diz respeito à criação ou extinção de cursos e ao registro de diplomas dos cursos oferecidos, conforme preconizado na Lei nº. 11.892/2008 em seu artigo 2º, parágrafo 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).

Essa semelhança de atuação com as Universidades Federais já está presente na própria redação do artigo 2º, que cita a oferta de cursos superiores, o caráter *multicampi*, e a oferta de diferentes modalidades de ensino, conforme se verifica na citação a seguir:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2008).

A definição no parágrafo anterior corrobora as propostas do Banco Mundial, que sugeriam a criação de instituições de ensino superior que ofertassem cursos de menor duração (caso dos cursos tecnológicos), mais adaptáveis ao mercado de trabalho e com custos inferiores aos praticados pelas universidades.

É válido destacar que os IFs, ao se assemelharem às Universidades, acabam assumindo uma gama de atribuições até superior a essa última, como pode ser constatado na seção que trata dos objetivos dos IFs, mais especificamente no artigo 7º da Lei nº. 11.892/2008:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...]; III - realizar pesquisas aplicadas [...]; IV - desenvolver atividades de extensão [...]; VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia [...]; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica [...]; c) cursos de bacharelado e engenharia [...]; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização [...]; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado [...] (Brasil, 2008).

A legislação vislumbra instituições que além de ofertarem cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvam atividades de pesquisa e extensão; ofereçam cursos em nível médio/técnico, educação de jovens e adultos e cursos de licenciatura voltados à formação de professores para a educação básica. Não obstante, essa carga de atribuições maior que aquela exigida das Universidades, os IFs são submetidos ao mesmo sistema de avaliação, conforme pode ser visto no parágrafo 1º, do artigo 2º: "Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os IFs são equiparados às universidades federais" (Brasil, 2008). Tal fato parece inadequado tomando por base a maneira diferente de atuação preconizada para os IFs. Considera-se ainda que a

forma de controle antes associada à instituição, enquanto Cefet, partia do pressuposto de que não se tinha a obrigatoriedade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, e que apenas precisava possuir uma quantidade mínima de programas de pós-graduação, resultando em parâmetros de avaliação menos rígidos. Assim, acredita-se que a nova imagem institucional (IFRN) trouxe consigo mecanismos de controle mais rígidos.

As instituições que fazem parte dessa rede têm sua imagem historicamente vinculada aos interesses econômicos do setor produtivo e do mercado, desde a Escola de Aprendizes Artífices até os dias atuais, o que interfere na maneira como se desenvolve o trabalho docente, como já apontavam autores como Barroso (2005a) e Ball (2004). Como forma de respaldo de tal afirmação, cita-se trecho de relatório de auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) na Rede Federal de Educação Profissional. Segundo o relatório desse órgão de controle externo, a expansão da educação profissional, sob a responsabilidade dos IFs, segue duas direções:

a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos campi nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões; b) a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica (TCU, 2012, p. 9).

Após apresentados os aspectos de reconfiguração da cultura escolar na instituição pesquisa, parte-se para a abordagem das reconfigurações da cultura organizacional escolar, a ser dissertada na sequência.

6 RECONFIGURAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Para a discussão acerca da cultura organizacional escolar, inicia-se a análise de aspectos referentes à perda do controle sobre o processo de trabalho. Esta, por parte do docente, no contexto dos IFs, pode ser ilustrada a partir da assunção de documentos como Termo de Acordo de Metas (Brasil, 2009a). Esse documento foi assinado pelos reitores dos Cefets no momento da transformação em IFs; e representa uma espécie de contratualização feita com os IFs que, ao receberem tal estatuto, se comprometeriam com o alcance de várias metas como o quantitativo mínimo de entrada de alunos, de alunos egressos, de relação aluno/professor, de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino etc. Essas metas passaram a exercer domínio sobre a atuação do professor que, por conseguinte, passa a ser, apenas, um executor de tarefas, afastando-se do planejamento de suas atividades.

É válido lembrar que boa parte dos gestores dos Cefet's visualizavam, na assinatura desse Termo e, conseqüentemente, na transformação em IFs, uma oportunidade de lograr a instituição a outro *status* perante a Rede de Educação Profissional, uma vez que, até então, não existia uma equidade pedagógica, administrativa e financeira entre os Cefet's. Essa expectativa, por parte dos gestores

dos Cefet's, sugere uma relação estratégica e calculista estabelecida entre eles e o MEC, que também se apoiava nos anseios desses gestores.

Assim como era no princípio de sua atuação, os IFs, balizados pelo Termo de Acordo de Metas e pelos objetivos estabelecidos na Lei nº. 11.892/2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), estão voltados ao atendimento às demandas do mercado. Esse cenário transforma, progressivamente, o trabalho do professor em mercadoria a ser consumida pelo mercado. Essa apropriação acontece tanto no ensino, que vislumbra a formação de mão de obra qualificada para as empresas, como também na pesquisa, visto que esta deve ser aplicada e estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas.

Ademais, o professor ainda assume diversas atividades burocráticas e administrativas, além daquelas relativas ao ato de lecionar, de maneira que seu trabalho passa a ser, apenas, a execução de atividades que, muitas vezes, o afasta da atuação em sala de aula. Tal situação pode ser observada na realidade do IFRN quando se verifica a Resolução nº 05/2014-CONSUP/IFRN, que define carga horária específica para os docentes participarem de reuniões, atuarem em Centro de Aprendizagem e Orientação de Alunos; além de carga horária para atividades de pesquisa, de extensão e de gestão (IFRN, 2014).

Com essa situação internalizada, o trabalho como docente torna-se, simplesmente, uma forma de assegurar a subsistência do professor, o qual se torna, apenas, mais uma engrenagem da máquina movida pelo pensamento dominante, deixando de perceber o significado fixado socialmente e atribuído ao conteúdo da atividade docente.

Assim, visando a atender a essa excessiva regulamentação do ensino, passa a predominar no trabalho do docente a preocupação com o atendimento às normas, preenchimento de formulários, elaboração de projetos e outras iniciativas, deixando de se observar a atividade principal da instituição: a educação. Dessa forma, o professor passa a conviver com um cenário de contradição no qual, em tese, sua autonomia aumenta em virtude de estratégias de descentralização de atividades adotadas pelo núcleo central de gestão da educação, mas, ao mesmo tempo, diminui-se a autonomia em decorrência do aumento das estratégias de controle, adotadas pelo mesmo núcleo central do governo, sendo que essas estratégias acabam sendo assimiladas pelo professor e, por vezes, não percebidas como instrumento de diminuição da autonomia no trabalho. Essa situação pode ser associada à discussão sobre violência simbólica proposta por Bourdieu e Passeron (1992), quando argumentam que a imposição dissimulada de determinados valores por parte de um poder arbitrário faz com que a assimilação desses valores seja feita de forma conivente com o instituído.

O Estatuto, por exemplo, enquanto principal instrumento normativo do IFRN, informa a participação docente nos seguintes órgãos colegiados da gestão: Conselho Superior, Colégio de Dirigentes, e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (IFRN, 2009). Já o Regimento Geral do IFRN, aprovado pela Resolução nº. 15/2010-

CONSUP/IFRN, aponta a participação de professores em órgãos consultivos como o Conselho Escolar de cada *campus*, o colegiado da Diretoria Acadêmica, os Colegiados de cursos, os Colegiados dos programas de pós-graduação e os Conselhos de classe; e como possível gestor dos órgãos de caráter executivo como Reitoria, Pró-reitorias, Diretorias Sistêmicas, Direção dos *campi*, entre outros (IFRN, 2010).

Além dessas atividades, o Estatuto ainda descreve os objetivos do IFRN, balizados nos termos do artigo 7º da Lei nº. 11.892/2008 (Brasil, 2008), os quais definem que o IFRN deverá ministrar educação profissional técnica em nível médio; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; ministrar cursos em nível superior, de pós-graduação *lato sensu*, como aperfeiçoamento e especialização; e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado; além de desenvolver atividades de extensão e realizar pesquisas aplicadas.

O presente panorama ilustra que os professores, para além do ensino, se envolvem na discussão de questões relacionadas à aplicação de recursos financeiros, aprovação de prestação de contas, de atas e de outras propostas pedagógicas e administrativas, além dos cursos e reuniões promovidas pelo órgão central do sistema educativo.

Essa polivalência exigida do professor é influenciada pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica atribuída aos IFs. Essa descentralização está definida, primeiramente, no Decreto nº. 6.095/2007, em seu artigo 8º, no capítulo que trata do modelo de gestão (Brasil, 2007). Esse decreto estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, tendo sido publicado em meio a um contexto de reformas educacionais de cunho gerencialista; essas reformas focavam na eficiência e eficácia das políticas públicas voltadas para a educação.

No ano seguinte, foi publicada a Lei nº. 11.892/2008, que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dava outras providências. A lei apontava, em seu artigo 2º, que

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

Esse artigo deixa evidente os aspectos da descentralização administrativa, mediante a estrutura *multicampi*; e a descentralização pedagógica, quando se mencionam instituições pluricurriculares e com suas próprias práticas pedagógicas.

A descentralização financeira aparece logo em seguida, no artigo 9º da mesma lei, quando é definido que: "Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a

Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (Brasil, 2008).

Em 2012, a Lei nº. 12.677/2012 ainda definiu nova redação para o parágrafo único da Lei nº. 11.892/2008. Nesse parágrafo, está acentuado que os IFs “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Brasil, 2012).

Estabelecendo uma relação entre as propostas de descentralização administrativa e a gestão democrática, pode-se tecer alguns comentários acerca da ocupação dos cargos eletivos no IFs. Entre os principais cargos eletivos dos IFs, apenas docentes podem ocupar o cargo de Reitor. Os demais cargos (Pró-reitores e Diretores-Gerais dos *campi*) podem ser ocupados por docentes ou funcionários técnico-administrativos.

O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, para o mandato de quatro anos, permitida uma recondução após processo de consulta à comunidade escolar, atribuindo-se o peso de um terço para os votos do corpo docente, de um terço para os votos dos servidores técnico-administrativos e de um terço para os votos do corpo discente (Brasil, 2008), percebendo-se, assim, uma participação paritária. O mesmo ocorre com os Diretores-Gerais dos *campi*, sendo que esses são nomeados pelo Reitor da instituição. A ocupação das Pró-reitorias dá-se pela livre nomeação por parte do Reitor. Destaca-se, ainda, que a ocupação dos cargos eletivos é regulamentada pelo Decreto nº. 6.986/2009 (Brasil, 2009b).

Nesse contexto, o que se pode perceber é que enquanto se prega a descentralização por meio da redistribuição de atribuições e do aumento da participação de diversos atores sociais, se acumulam mais tarefas a serem desempenhadas pelo professor, conforme é possível perceber pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, quando ele coloca como perfil esperado do docente:

a) domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos [...]; b) conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes; c) capacidade de integração entre teoria e prática [...]; d) capacidade de gestão da sala de aula [...]; e) corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição [...]; f) envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão); g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade [...]; h) capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo; i) domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa; j) discernimento a respeito dos objetivos propostos [...]; k) capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos [...]; l) conduta profissional ética; m) capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica; n) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; o) compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e p) compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional (IFRN, 2012).

O que se pode depreender do que foi, até então, exposto é que o professor, ao mesmo tempo que percebe maior autonomia para realizar a atividade na instituição escolar, também percebe um aumento das atividades associadas ao trabalho docente. Se antes era exigido do professor o domínio dos conhecimentos necessários à atuação em sala de aula, hoje coexistem exigências da atuação docente para com outras habilidades, como aquelas voltadas para a gestão e para pesquisas.

O Estatuto do IFRN, conforme mencionado anteriormente, apresenta a estrutura dos órgãos colegiados relativos à administração geral do IFRN. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IFRN. O Colégio de Dirigentes, integrante da administração superior da Instituição, tem funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria administrativa. E o Conselho de Ensino, pesquisa e Extensão, também integrante da administração geral da Instituição, tem funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva (IFRN, 2009).

Verificou-se que no Conselho Superior (Consup) os processos de gestão e de participação ocorrem mediante uma participação aparentemente equilibrada, com representação docente, discente e do pessoal técnico-administrativo em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, todos eleitos por seus pares. Além desses, participam dois representantes dos egressos; seis representantes da sociedade civil; um representante do Ministério da Educação; e representantes do Colégio de Dirigentes (IFRN, 2009).

Também merece comentário a paridade das representações da comunidade acadêmica no Colégio de Dirigentes, formado por gestores (docentes ou não), docentes, discentes e técnico-administrativos. O mesmo aparente equilíbrio das representações não acontece no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepex). Desse conselho, participam o Reitor, como seu presidente; os Pró-reitores de Ensino; Pesquisa e Inovação; e de Extensão; um coordenador de curso, por *Campus*; um representante docente, por *Campus*; quatro representantes discentes; dois representantes técnico-administrativos; dois representantes da equipe técnico-pedagógica; dois representantes da sociedade civil (IFRN, 2009). Aqui já é possível constatar um maior contingente docente em detrimento da representação discente e dos técnico-administrativos, ou mesmo verificar que os dirigentes institucionais têm peso significativo se somados o Reitor, Pró-reitores e coordenadores de cursos. Para tanto, vislumbra-se que em dezembro de 2015, o IFRN possuía 21 *campi*, de maneira que é possível apontar a existência de 56 membros, dos quais 45% seriam gestores (Reitor, Pró-reitores e Coordenadores de curso), 37% seriam docentes, 7% seriam discentes, outros 7% seriam funcionários técnico-administrativos e 4% seriam membros da sociedade. Nesse caso, a representatividade da comunidade acadêmica em relação aos dirigentes da instituição está distante de uma participação paritária. O Colégio de Dirigentes, como o próprio nome já sugere, não apresenta participação efetiva do corpo discente, docente ou técnico-administrativo.

Já a distribuição dos órgãos colegiados de cada *campus* ou Diretoria Acadêmica é feita pelo Regimento Geral do IFRN. Os Conselhos Escolares são os órgãos máximos normativos, em cada *Campus*, e são formados pelo Diretor-Geral do *Campus*, como seu presidente; dois dirigentes da administração do *Campus*; dois representantes do corpo técnico-administrativo; dois representantes do corpo docente; dois representantes do corpo discente; dois representantes dos egressos; dois representantes dos pais de alunos do ensino médio integrado; dois representantes da sociedade civil. Em princípio a composição do conselho estaria feita de maneira relativamente equilibrada. Merece comentários, contudo, a forma apontada pelo Regimento para a escolha dos representantes da sociedade civil. Segundo o Regimento, esses membros seriam “convidados pelo Diretor-Geral, mediante aprovação prévia pelo Colégio Gestor, entre as entidades e/ou empresas de maior nível de interação/parceria com o *Campus*” (IFRN, 2010, p. 4). Essa passagem pode indicar uma preocupação com o mercado de trabalho, com a formação de mão de obra qualificada em prejuízo à formação ética e política do cidadão.

O Colegiado de Diretoria Acadêmica, por sua vez, é o órgão deliberativo e consultivo da mesma. Esse colegiado é composto pelo Diretor-Acadêmico, como Presidente; pelos docentes lotados na Diretoria Acadêmica e em efetivo exercício de suas funções no IFRN; pelos servidores técnico-administrativos, lotados na Diretoria-Acadêmica e em efetivo exercício de suas funções no IFRN; e por três representantes do corpo discente, eleitos por seus pares (IFRN, 2010).

O Colegiado de Curso Técnico ou de Curso Superior de Graduação é o órgão deliberativo que acompanha as atividades pedagógicas do respectivo Curso e se constituem da seguinte forma: Coordenador de Curso, como Presidente; todos os docentes em exercício nas atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão no Curso ou que tenham atuado nos dois últimos semestres letivos; um representante discente de cada turma do Curso; e um representante da equipe técnico-pedagógica (IFRN, 2010).

O Conselho de Classe é constituído por *Campus* e por Diretoria Acadêmica, e organizado por sessão referente a cada Curso Técnico de Nível Médio Integrado, constituindo-se como órgão de assessoramento ao Diretor Acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica (IFRN, 2010). O Conselho é presidido pelo Diretor Acadêmico e funciona com a seguinte composição, para cada sessão: um membro da equipe técnico-pedagógica da Diretoria Acadêmica, como Coordenador da sessão; o Coordenador do Curso; um professor de cada disciplina ofertada no período letivo; um representante discente de cada turma; e um representante dos pais dos discentes de cada turma, somente para os cursos técnicos de nível médio integrado regular. Foi possível perceber, nos três órgãos colegiados descritos anteriormente, que não há uma composição paritária deles, prevalecendo a representação docente.

Ainda acerca da ocupação de cargos eletivos, foi possível observar a participação dos diversos atores sociais na eleição de Reitor e Diretor de *Campus*. As verificações ocorreram sobre esses dois casos porque, no IFRN, não existe eleição para

o cargo de Diretor-Acadêmico, subordinado ao Diretor de *Campus*, nem para o cargo de Coordenador de Curso, subordinado ao Diretor Acadêmico. Para esses dois últimos cargos, também não há período pré-fixado para o seu mandato. Esses cargos, normalmente, são ocupados por indivíduos escolhidos pelos pares, no grupo de professores da Diretoria ou do Curso ou escolhidos pelo Diretor do *Campus*.

Para os cargos de Reitor e Diretor de *Campus*, assim se expressa o Estatuto do IFRN, em seu artigo 15:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte será dirigido por um Reitor, escolhido, em processo eletivo, pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnico-administrativos) e pelos estudantes regularmente matriculados, atribuindo-se o peso de um terço para a manifestação do corpo docente, de um terço para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de um terço para a manifestação do corpo discente, nomeado na forma da legislação vigente, para um mandato de quatro anos, contados da data da posse, permitida uma recondução, nos termos do art. 12 da Lei nº. 11.892/2008 (IFRN, 2009).

Texto semelhante se aplica à escolha dos Diretores de *Campi*. Percebe-se aqui uma distribuição paritária dos votos na escolha do Reitor e Diretores de *Campi*. Constata-se também uma lacuna na composição dos diversos conselhos e na escolha dos dirigentes do IFRN, tendo em vista que, em alguns casos, tem-se uma distribuição paritária de participação dos diversos segmentos, enquanto em outros não há nenhum tipo de participação.

No caso da nomeação livre por parte do Diretor de *Campus* para os cargos de Diretor Acadêmico e Coordenador de Curso, é válido o olhar crítico quanto ao problema do favorecimento dos interesses políticos do responsável pela nomeação. Além disso, esse tipo de situação pode resultar no fortalecimento do corporativismo dos professores na instituição, de maneira que o desempenho profissional do diretor ou coordenador não estaria condicionado às demandas dos alunos, mas ao fato de evitar conflitos com os colegas docentes, comprometendo a prestação de serviços de qualidade. O fato de não existir um período pré-fixado para o mandato também pode levar ao excesso de personalismo e a comportamentos de apropriação do cargo.

Assim, acredita-se que a gestão democrática necessita avançar em relação às pregações de participação, carecendo de um efetivo compartilhamento do processo decisório que ultrapasse a perspectiva de apenas legitimar decisões previamente tomadas, isto é, deve existir participação no processo decisório relativo às dimensões administrativa, financeira, pedagógica e política e não a "ilusão de participação" ou a associação equivocada entre os termos "descentralização" e "desconcentração de responsabilidades".

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às reflexões acerca do impacto da proposta de expansão da Rede de Educação Profissional na cultura organizacional, foi possível perceber que a nova

institucionalidade associada ao Cefet-RN, agora IFRN, permitiu ligar a esse uma imagem semelhante àquela pertencente às Universidade Federais, no que diz respeito a aspectos burocráticos como, à criação ou extinção de cursos e ao registro de diplomas dos cursos oferecidos. O que se constatou, contudo, foi o atendimento às propostas do Banco Mundial que sugeriam a criação de instituições que ofertassem cursos superiores de menor duração (caso dos cursos tecnológicos), mais adequados ao mercado de trabalho e com custos inferiores aos praticados pelas universidades.

Verificou-se, ainda, que os IFs, ao se assemelharem às Universidades, acabaram assumindo uma gama de atribuições até superior a essa última, como oferta de cursos no nível técnico; cursos de formação inicial e continuada e a acreditação profissional, por exemplo. No entanto, mesmo possuindo mais atribuições que àquela exigida das Universidades, os IFs são submetidos ao mesmo sistema de avaliação, de maneira que a nova imagem institucional trouxe consigo mecanismos de controle mais rígidos.

Conclui-se que a Lei que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuía um conteúdo voltado para o atendimento às demandas do mercado, o que promove a intensificação do trabalho docente, por meio do desenvolvimento de atividades fora de seu ambiente de trabalho, e da busca por capacitação sem o afastamento do trabalho, com vistas a atender a lacuna apontada no parágrafo anterior (docentes sem formação pedagógica). O IFRN tenta sanar esse problema oferecendo curso de formação pedagógica e convênios para capacitação dos servidores (não só dos professores). No entanto, tais ações têm como consequência, no caso do curso de formação pedagógica, mais uma atividade entre tantas para as quais o professor já tem que dedicar-se. Além disso, no caso dos convênios para capacitação, considera-se que a formação ofertada não leva a uma capacitação pedagógica, uma vez que os docentes, ao participarem desses cursos, focam em habilidades voltadas à pesquisa, e não ao ensino.

Além dos fatores expostos no parágrafo anterior, e do professor ter que desempenhar atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, administrativas, de captação de recursos, entre outras; parte dos professores ainda opta por assumir outros vínculos de trabalho além daquele já relacionado à instituição de trabalho. Esses outros vínculos são oferecidos pelo próprio núcleo central de gestão da educação, através de programas governamentais e ofertas conveniadas de cursos na área de educação à distância e programas de qualificação profissional continuada, culminando, novamente, com o aumento da jornada de trabalho do docente.

Acrescido a isso, o professor passa a perceber um aumento de autonomia em virtude de estratégias, adotadas pelo núcleo central de gestão da educação, de descentralização de atividades, mas, ao mesmo tempo, percebe uma diminuição da autonomia em decorrência do aumento das estratégias de controle adotadas pelo mesmo núcleo central do governo, promovendo uma excessiva regulamentação do ensino. A excessiva regulamentação do ensino está explícita, por exemplo, através de resolução que define o tempo necessário a ser destinado para a orientação de um

aluno, o tempo dedicado a um projeto de pesquisa ou extensão, entre outras atividades.

De forma geral, acredita-se que a implantação do Termo de Acordo de Metas disseminou nos IFs uma cultura da *performatividade*, com base na responsabilização, presente no caráter contratual do documento, e na competição, baseando a distribuição dos recursos orçamentários no alcance das metas estabelecidas. Ainda é válido destacar que, seguindo preceitos retrógrados, definidos por Fayol no início do século passado, há uma longa distância entre os propositores do Termo (MEC) e seus concordantes (Reitores), e quem, de fato, irá executá-lo (Diretores dos *campi*).

Chega-se à conclusão de que, apesar do incremento de recursos destinados para a educação profissional no início dos anos 2000, não houve mudanças significativas com relação as exigências governamentais atribuídas às instituições pertencentes a Rede de Educação Profissional, de maneira que foram mantidos valores e princípios (neo)liberais presentes anteriormente, princípios estes alinhados às proposições de organismos internacionais consubstanciados na Teoria do Capital Humano, e nas demandas do capital.

Diante do cenário aqui descrito, algumas limitações estão associadas ao presente estudo, embora elas não eliminem a sua contribuição teórica. Primeiramente, por se tratar de um estudo de caso em uma instituição com características específicas, em dada região geográfica. Há, também, limitações como àquelas apontadas pela antropologia interpretativa aos estudos da cultura organizacional, que, aqui, pode ser exemplificada pelo evento de que as variáveis identificadas são provenientes da interpretação do observador e essa, por sua vez, pode ser uma projeção de seus sentimentos e ações.

Assim, considerando as limitações apontadas, acredita-se que os resultados obtidos pelo presente estudo devem ser observados com prudência até que novos estudos sejam realizados. Esses novos estudos podem ser realizados a luz do conteúdo aqui apresentado, visto que, não se pretendeu traçar um quadro conclusivo acerca do tema, mas estimular o debate teórico-metodológico e indicar eixos de compreensão acerca dos aspectos inerentes a temática, no espaço da educação profissional brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005a.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005b. p. 41-62. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de acordo de metas e compromissos**. Acordo de Metas e Compromissos n.º.... que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do....., para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1977. p. 107-128.

CHERVEL, A. **Le culture scolaire:** une approche historique Paris: Belin, 1998.

FORQUIN, J. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IFRN. **Estatuto.** Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/estatutos-e-regimentos/estatuto/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

IFRN. **Histórico.** Natal: IFRN, 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/o-campus/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

IFRN. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.** Aprovado pela Resolução nº. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/3056/Regimento Geral do IFRN - em vigor -1.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/3056/Regimento%20Geral%20do%20IFRN%20-%20em%20vigor%20-%201.pdf). Acesso em: 18 abr. 2024.

IFRN. **Resolução n. 05, de 21 de março de 2014.** Aprova Normas Relativas à Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, RN: IFRN, 2014. (Boletim de Serviços n. 03/2014).

IFRN. **Resolução n. 38, de 21 de março de 2012.** Aprova o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, incluindo a Organização Didática e demais volumes. Natal, RN: IFRN, 2012. (Boletim de Serviços n. 03/2012).

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241547/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241547/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique%20A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf). Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social:** estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1987.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Auditoria operacional:** rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília: TCU, 2012. Disponível em: https://buscalai.cgu.gov.br/PedidosLai/DetailPedido?idAnexo=969314&idAws=AnexosManifestacao%2F1826110%2F0a01ecb5-e481-4f3f-9f92-01325272c473&fileName=TCUEduca%C3%A7%C3%A3o_Profissional.pdf&idTipoAnexo=1&handler=DownloadFile. Acesso em: 18 abr. 2024.

TORRES, L. L. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, p. 51-76, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3354>. Acesso em: 18 abr. 2024.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L8hPSwqbsw9MgxdwRGyBhB/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25, 2007. Disponível em: [CULTURAS ESCOLARES Y REFORMAS \(SOBRE LA NATURALEZA HISTÓRICA DE LOS SISTEMAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS\) | Revista Teias](#). Acesso em: 18 abr. 2024.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Reconfigurações da cultura organizacional de um instituto federal de educação a partir da expansão institucional".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisão gramatical por:

Victhória Cristhiêne da Silva Nascimento

E-mail: vcristhiene@gmail.com

Apêndice A - Principais documentos analisados

	Documento	Ano	Conteúdo
Documentos Oficiais	Termo de Acordo de Metas e Compromissos	2008	Criação dos Institutos Federais (IFs)
	Lei nº. 11.892	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional e cria os Institutos Federais
	Decreto nº. 1.590	1995	Jornada de trabalho dos servidores
	Decreto nº. 6.095	2007	Diretrizes para o processo de constituição dos Institutos Federais
	Decreto nº. 6.986	2009	Processo de escolha de dirigentes
	Decreto nº. 7.312	2010	Banco de professor-equivalente
	Decreto nº. 8.260	2014	Banco de professor-equivalente
	Lei nº. 11.784	2008	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
	Lei nº. 11.738	2008	Piso salarial nacional para os professores
	Lei nº. 12.677	2012	Cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas
	Lei nº. 12.772	2012	Plano de Carreiras e Cargos
	Lei nº. 12.863	2013	Plano de Carreiras e Cargos
	Tabelas de remuneração dos servidores públicos federais		Remuneração
Documentos Técnicos	Orientação Normativa nº. 02	2009	Carga-horária docente
	Deliberação nº. 03	2009	Remanejamento
	Estatuto	2009	Estatuto
	Resolução nº. 15	2010	Regimento Geral
	Nota Técnica nº. 04	2010	Administração de pessoal relativa aos professores substitutos
	Resolução nº. 01	2010	Remanejamento
	Orientação Normativa nº. 01	2010	Pagamento e benefícios, por motivo de remanejamento interno
	Resolução nº. 67	2011	Capacitação
	Resolução nº. 38	2012	Projeto Político Pedagógico
	Resolução nº. 03	2013	Relatório de gestão 2012
	Resolução nº. 06	2014	Avaliação de Desempenho Docente
	Resolução nº. 07	2014	Remanejamento
	Resolução nº. 05	2014	Carga Horária Docente
	Resolução nº. 04	2014	Relatório de gestão 2013
	Resolução nº. 01	2015	Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes
	Resolução nº. 04	2015	Relatório de gestão 2014
	Edital nº. 08	2015	Processo Seletivo para o Curso de Formação Pedagógica de Docentes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B - Grelha de análise documental – Cultura Organizacional

Documento analisado:					
	CATEGORIA	Unidade de Registro /Tema	Definição do tema	Unidade de contexto	Observações
CULTURA	Cultura Escolar	Aspectos políticos externos	Fatores ou demandas provenientes de órgãos externos ao Governo, como organismos internacionais.		
		Aspectos sociais externos	Fatores ou demandas provenientes da comunidade.		
		Aspectos normativos externos	Fatores ou demandas provenientes do Governo.		
	Cultura Organizacional Escolar	Autonomia	Trata de fatores como: meios para responderem de forma útil e em tempo os desafios quotidianos; responsabilização dos atores sociais e profissionais; proximidade entre o centro de decisão da realidade escolar; criação de uma identidade da escola e autonomia curricular.		
		Valores	Função social e objetivos institucionais.		
		Controle	Envolve aspectos relativos a produção de conhecimento, e as metas institucionais.		
		Gestão de pessoas	Considera aspectos relacionados ao tempo/volume de trabalho, a estabilidade profissional, e a formação de pessoal.		
		Liderança	Trata de aspectos como autocracia, democracia e liberalismo.		
		Estrutura física	Envolve fatores como a dimensão da escola, seus recursos materiais, número de turmas, e organização dos espaços.		
		Estrutura Administrativa	Observa fatores relativos aos cargos, funções, pessoal docente, pessoal auxiliar, e processos de comunicação.		
		Estrutura social	Aborda aspectos como a relação entre alunos, professores e funcionários, a responsabilização e participação dos pais, e o reconhecimento público dos docentes.		

Fonte: Elaborado pelo autor.