

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**Influência do organograma administrativo e dotação  
orçamentária na eficácia da gestão escolar: estudo de caso  
nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.**

**Luiz Carlos Estrella Sarmiento**

**2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INFLUÊNCIA DO ORGANOGRAMA ADMINISTRATIVO E DOTAÇÃO  
ORÇAMENTÁRIA NA EFICÁCIA DA GESTÃO ESCOLAR: ESTUDO DE  
CASO NAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS.**

**LUIZ CARLOS ESTRELLA SARMENTO**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Sandra Barros Sanchez**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Julho de 2006

371.207

S246i

T

Sarmiento, Luiz Carlos Estrella, 1952-  
Influência do organograma administrativo e dotação orçamentária na eficácia da gestão escolar: estudo de caso nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades / Luiz Carlos Estrella Sarmiento. - 2006.

46 f. : il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 40-41.

1. Escolas - Organização e administração - Teses. 2. Escolas técnicas - Teses. 3. Gestão democrática - Teses. 4. Ensino agrícola - Teses. I. Sanchez, Sandra Barros. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LUIZ CARLOS ESTRELLA SARMENTO

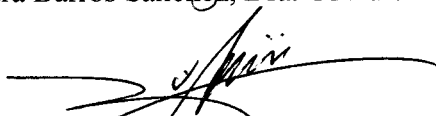
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27 de julho de 2006.



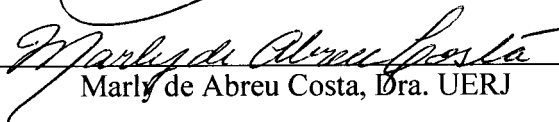
---

Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRuralRJ



---

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRuralRJ



---

Marly de Abreu Costa, Dra. UERJ

A

Meus pais, Emília e Sarmento (in memoriam), pelo zelo e amor dedicados a minha vida;

Minha família, Roseli Kerber, esposa, Armi Estrella e Fábio Estrella, filhos, pela compreensão, amor e dedicação, componentes fundamentais para realização de mais uma etapa em nossa vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por guiar e iluminar sempre todas as etapas desta caminhada;

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Barros Sanchez, minha orientadora, pelo estímulo, dedicação, confiança e orientações que me conduziram eficazmente à concretização deste trabalho;

Aos colegas professores-gestores das Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação e vinculadas às Universidades Federais que gentilmente contribuíram com as entrevistas para realização desta pesquisa;

Aos alunos das Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação e vinculadas às Universidades Federais que se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário proposto pelo pesquisador;

Aos colegas de trabalho do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professores Valter Barbosa, Claudete Pereira e Sandra Sanchez, pelo importante apoio e incentivo durante o período do curso;

Ao professor Genival, presidente do Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais pelo apoio prestado, fornecendo dados históricos da importância do CONDETUF para evolução das escolas após sua criação;

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo relevante apoio institucional, que me possibilitou alcançar mais este título em minha vida acadêmica;

Aos professores do curso de mestrado que contribuíram eficazmente para minha formação;

À professora Marines Kerber, pelo apoio e orientação na execução dos trabalhos durante o curso;

Ao amigo Paulo Eduardo Campos, proprietário do Haras Gercan, que gentilmente permitiu realizar meu estágio profissional;

Ao professor Nilson, coordenador do setor de Multimídia do PPGEA, pelo apoio prestado com dedicação e competência aos mestrandos do Programa;

À Profa. Dra. Marly de Abreu Costa e ao Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, por terem aceitado gentilmente participar de minha Banca Examinadora, elevando com suas presenças este momento em minha vida acadêmica e profissional.

**As expectativas de quem planeja, em relação à possibilidade de, a partir desse processo, vir a promover uma transformação ou mudança em uma situação, constituem-se em condição de sucesso desse processo.**

**(Heloisa Luck)**

**Um plano de ação escrito apresenta uma importante mensagem, mesmo antes de ser lido. Ele indica que a organização é suficientemente séria e comprometida com bons resultados, a ponto de elaborar um plano formal para orientar esse trabalho.**

**(Gumpert,1995)**

## **BIOGRAFIA**

Nascido no Município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, graduou-se em Licenciatura em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1976, fez o curso de Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior pela UFRRJ em 1981 e foi aluno do programa de pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), em 2004/2005, cursando-o integralmente.

Foi professor do Colégio Estadual Agropecuário de Presidente Prudente - São Paulo, no período de 1976/1977. Professor concursado da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no período de 1985/1989.

Professor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a partir de 1977, exercendo a função de coordenador da área de Agricultura de 1980/1986; de coordenador da área de Agropecuária em 1987; de chefe da Divisão de Assuntos Gerais de 1987/1989 e primeiro diretor do CTUR eleito pela comunidade no período de 1989/1993; reeleito para o período de 1993/1997, assessor do Reitor da UFRRJ em 1997. Como diretor, foi um dos idealizadores e fundador do Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), exercendo no biênio 1995/1997 a secretaria executiva do referido Conselho.

Atualmente, é professor de Irrigação e Drenagem de Colégio Técnico da UFRRJ.



## RESUMO

SARMENTO, Luiz Carlos Estrella. **Influência do organograma administrativo e dotação orçamentária na eficácia da gestão escolar: estudo de caso nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades**. Rio de Janeiro, RJ. 2006. 46p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2006.

Este trabalho teve por objetivo diagnosticar a opinião dos discentes e professores-gestores, de diferentes instituições, com relação à democratização da gestão educacional em suas escolas. Observa-se que a nova ótica do trabalho de direção do estabelecimento de ensino lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino sejam efetivadas na própria instituição, envolvendo quem vai realizar esta prática e seus usuários. Portanto, é necessário que a instituição possua na sua estrutura uma base organizacional não burocrática, que permita este envolvimento e a cumplicidade de todos. Esta base se reflete em um organograma administrativo bem elaborado e definido nas suas ocupações e atribuições de quem irá ocupá-las, permitindo uma integração hierárquica de compartilhamento no processo de tomadas de decisões, incluindo a execução financeira. No trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, que apresenta, como características básicas, o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para obtenção das informações, foram aplicados 722 questionários e realizadas entrevistas com professores-gestores de oito instituições de ensino profissional, entre elas as Agrotécnicas, os CEFET's e as vinculadas, localizados nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Paraíba, Goiás, Amazonas, Espírito Santos e Minas Gerais. O resultado do trabalho expressa que nas escolas brasileiras está cada vez mais caracterizada a concepção de que a gestão educacional está se firmando e cresce a expectativa da participação de todos na eleição dos gestores que compõem uma administração, bem como no compartilhamento das decisões administrativas de uma unidade educacional.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, decisão compartilhada, educação agrícola, democratização.

## ABSTRACT

SARMENTO, Luiz Carlos Estrella. **The influence of administrative managing and budget on the efficiency of scholar administration: study of case in the Technical Schools linked to Universities**, Rio de Janeiro, RJ , 2006. 46p. Thesis (Master in Agricultural Education). Agronomy Institute, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2006.

This work had as its aim to diagnose the opinion of students and manager teachers, from different institutions, in relation to democracy of educational administration in their schools. It has been observed that the new view of direction work of the teaching establishments, reminds that the necessity and importance of the decisions related to the teaching process might be taken in the institution, involving the one that will perform this practice and its users. Therefore it's necessary for the institution to have in its structures an organizational basis that is not bureaucratic. That permits this involvement and everybody's complicity. This basis is reflected in an administrative schedule well elaborated and defined in its occupations and attributions of those who will occupy them, allowing a hierarchy sharing integration in the process of taking decisions, including financial execution. In this work it has been used a qualitative research that shows as basic characteristics the natural environment as its direct source of data and the researcher, as its main instrument. In order to obtain the information, it has been taken 722 forms and interviews with the manager – teachers from eight professional teaching institutions, among them, the Agro technical schools, the CEFET's and the ones linked, located in the states of: Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Paraíba, Goiás, Amazonas, Espírito Santo e Minas Gerais. The result of this work expresses that, in Brazilian schools, it's more characterized that the conception of educational administration is leaning upon itself and grows the expectation of everybody's participation in the election of managers that compose an administration, as well as in the sharing of administrative decisions of an educational unity.

**Key-words:** School administration, shared decision, agricultural education, democratization

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Distribuição das IFE's no território nacional.....	20
Figura 3.2 – Distribuição das vinculadas no território nacional.....	21
Figura 4.1– Importância da eleição para diretor.....	23
Figura 4.2 – Eleição para diretor democratiza a gestão escolar.....	24
Figura 4.3 – Diretor eleito resolve os problemas existentes na escola.....	25
Figura 4.4 – Importância da eleição para outras funções administrativas.....	26
Figura 4.5 – Média dos resultados da eleição para outras funções administrativas.....	26
Figura 4.6 (a)– Organograma administrativo de Instituições vinculadas às Universidades Federais.....	30
Figura 4.6 (b)– Organograma administrativo de Instituições vinculadas às Universidades Federais.....	31
Figura 4.6 (c)– Organograma administrativo de Instituições vinculadas às Universidades Federais.....	32
Figura 4.7 – Organograma administrativo de uma UNED.....	33
Figura 4.8 (a) – Organograma administrativo de uma EAF.....	34
Figura 4.8 (b) – Organograma administrativo de um CEFET.....	35
Figura 4.9 – Evolução da distribuição da dotação orçamentária das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.....	37

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 2.1 – Mudanças de Concepção entre Administração e Gestão Escolar .....	05
Quadro 3.1 – Instituições Federais de Ensino .....	19

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	
<b>1 - Introdução</b> .....	01
<b>2 - Revisão Bibliográfica</b> .....	04
2.1 - Mudança paradigmática: gestão ou administração.....	04
2.2 - Limitações da administração .....	06
2.3 - Construção do enfoque de gestão .....	07
2.3.1 - Da ótica fragmentada para a ótica globalizadora .....	07
2.3.2 - Da limitação de responsabilidade para sua expansão.....	07
2.3.3 - Da ação episódica para o processo contínuo .....	08
2.3.4 - Da hierarquização e burocratização para a coordenação .....	08
2.3.5 - Da ação individual para a coletiva .....	08
2.4 - A formação de gestores escolares .....	09
2.4.1 - Gestão Pedagógica .....	12
2.4.2 - Gestão Administrativa.....	12
2.4.3 - Gestão de Pessoal .....	12
2.5 - Programa de Capacitação de Gestores Escolares: o caso da Inglaterra .....	13
2.6 - A proposta do Consed e das Secretarias de Educação: um caso brasileiro .....	14
<b>3 - Metodologia</b> .....	18
3.1 - O método e seus instrumentos: referenciais teóricos .....	18
3.2 - Delimitação da área de estudo.....	19
3.3 - A população, o questionário e a entrevista como instrumento da pesquisa .....	21
<b>4 - Resultados e Discussão</b> .....	23
4.1 - A gestão participativa na visão estudantil .....	23
4.2 - Gestão Escolar: o olhar dos professores-gestores .....	29
<b>5 - Conclusões</b> .....	39
<b>6 - Referências bibliográficas</b> .....	40
<b>7 - Anexos</b> .....	42
<b>8 - Apêndices</b> .....	46

## 1 - INTRODUÇÃO

A gestão concebida como um conjunto de idéias mais ou menos estruturado é relativamente recente. Os precursores modernos remontam à primeira metade do século XX, com o trabalho de sociólogos, administradores e psicólogos.

Segundo Casassus (2002), a gestão educacional data dos anos 60 nos Estados Unidos, nos anos 70 no Reino Unido e nos anos 80 na América Latina. Portanto, um tema de desenvolvimento muito recente e, por isso, com baixo nível de especificidade e de estruturação.

Assim, gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais seguros e significativos (Luck, 1997).

Nesse sentido, o desenvolvimento da qualidade de ensino demanda uma orientação com visão de longo prazo mais global e abrangente do que tópica, localizada nas estimulações de momento e próximas. Isso porque se tem observado, ao longo da história de nossa educação, que não se tem promovido a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações que privilegiaram ora a melhoria de metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdo pelos professores e sua capacitação em sentido mais amplo, ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola. Com isso, qualquer ação isolada tem demonstrado resultar em mero paliativo aos problemas enfrentados, e a falta de articulação entre eles explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na efetivação de esforços e despesas para melhorar o ensino, dispendidos pelos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, sejam eles federais, estaduais ou municipais.

Os problemas globais e a autonomia demandam que se realize uma ação conjunta e competente. A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema. A gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientação norteadores da construção da autonomia competente (Luck, 1997).

A nova ótica do trabalho de direção do estabelecimento de ensino lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino sejam efetivadas na própria instituição, envolvendo quem realizará esta prática e seus usuários. Portanto, é necessário que a instituição possua na sua estrutura uma base organizacional não burocrática, que permita esse envolvimento e a cumplicidade de todos.

Essa base se reflete em um organograma administrativo bem elaborado e definido nas suas ocupações e atribuições de quem as ocupará, permitindo uma integração hierárquica de compartilhamento no processo de tomada de decisões.

Luck (1997) afirma que o termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e, ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Conseqüentemente, não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revitalizar a visão da administração da década de 70, orientada pela

ótica da administração científica, seria ineficaz e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora.

É importante notar que a idéia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis e cidadania.

Conforme afirmado em trabalho conjunto entre a UNESCO e o MEC “o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão” (Valérie n, 1993). A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política na questão administrativa. Em conseqüência, os antigos fundamentos de administração educacional seriam insuficientes ,embora importantes para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal deve ser entendido. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que neles interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque da ação diretiva executada na organização de ensino.

Observa-se que existem escolas com excelentes condições físicas e materiais em que os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora; outras, em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda que, embora tenham uma proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem traduzi-la em ações por falta de sinergia coletiva, como também na parte administrativa um organograma que possa permitir uma ação articulada entre os seus participantes, com funções gratificadas condizentes ao trabalho exigido, objetivando uma gestão competente, prazerosa e eficaz.

Casos como esses indicam que embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas.

Assim, o caráter mediador da administração manifesta-se de forma peculiar na gestão educacional, porque aí os fins a serem realizados relacionam-se à emancipação cultural de sujeitos históricos para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania. Por esse motivo, tanto o conceito de qualidade da educação quanto o de democratização de sua gestão ganham novas configurações. O primeiro tem a ver com uma concepção de produto educacional que transcende a mera exposição de conteúdos de conhecimento, para erigir-se em resultado de uma prática social que atualiza cultural e historicamente o educando. O segundo, ultrapassando os limites da democracia política, articula-se com a noção de controle democrático do Estado pela população como condição necessária à construção de uma verdadeira democracia social que, no âmbito da unidade escolar, assume a participação da população nas decisões, no duplo sentido de direito dos usuários e de necessidade da escola para o bom desempenho de suas funções.

Segundo Luck (1997), é uma visão global do estabelecimento como instituição social, capaz de promover a sinergia pedagógica de que muitas das melhores instituições estão carentes. Essa sinergia seria conduzida pela equipe de gestão da escola sob a liderança de seu diretor voltada para a dinamização e coordenação do processo co-participativo, para atender às demandas educacionais da sociedade dinâmica e centrada na tecnologia e conhecimentos.

Assim, os objetivos desta pesquisa são os de mostrar a eficácia da Gestão Educacional, quando comparado ao que se propõe sob a denominação de Administração Educacional; de compreender a diferença entre os conceitos de Gestão e de Administração Educacional; de

identificar as características que deve ter um Gestor Educacional e reconhecer a influência da dotação orçamentária e do organograma administrativo para a eficácia da gestão.

Estes objetivos levam a formular a seguinte hipótese de trabalho: “*A dotação orçamentária e o organograma administrativo, influenciam na eficiência da gestão escolar*”.

Foram previstos para o desenvolvimento da pesquisa três momentos: o primeiro, fundamentou-se principalmente no recolhimento, catalogação, leitura e interpretação de textos sobre gestão e administração escolar, reforma do ensino, projeto político pedagógico; o segundo, foi previsto o levantamento e análise da problemática através de questionários com alunos e entrevistas com os professores-gestores de diferentes instituições federais de ensino (CEFET, EAF, ETF e vinculadas) e o terceiro, foi a elaboração do material escrito, baseando-se nos dados e informações reunidas nas etapas anteriores, com a expectativa de refletir sobre a gestão e administração escolar.



## 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 - MUDANÇA PARADIGMÁTICA: GESTÃO OU ADMINISTRAÇÃO

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição à “administração educacional”, para representar não apenas novas idéias, mas sim, um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a hetero-avaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão de conhecimento construído, ora a sua construção a partir de uma visão da realidade.

Para Luck (1997), não se trata apenas de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão, ressalta-se, não se propõe a depreciar a administração mas, sim, a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda.

Assim, a ótica de gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional; apenas a supera, dando a esta um novo significado mais abrangente e de caráter potencialmente transformador. Daí porque ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como controle de recursos e de tempo, dentre outros.

O conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos, a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos (Luck, 1997).

Esse conceito pressupõe, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre, e somente na medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho, e ajam de acordo com essa consciência. O significado de práxis, embutido nesse pensamento, estabelece a importância de se dirigir à instituição não impositivamente mas, sim, a partir dela mesma em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir. Isso porque “o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si”.

Essa consciência sobre gestão, superando à de administração, resultado do movimento social, associado à democratização das organizações, demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

O quadro 2.1 procura situar alguns aspectos desse movimento que altera o sentido e a concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade (Luck, 2000).

**Quadro 2.1 - Mudanças de concepção entre administração e gestão escolar.**

	<b>Administração Escolar</b>	<b>Gestão escolar</b>
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• garantir formação competente de seus alunos para que se tornem cidadãos participativos da sociedade;</li> <li>• responsabilidade do governo;</li> <li>• entidade ao mesmo tempo autoritária e paternalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferecer oportunidades para que seus alunos possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos;</li> <li>• organização viva caracterizada por uma rede de relações de todos os elementos que nela atuam ou interferem.</li> </ul>
Seu papel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais;</li> <li>• responsável em repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestor da dinâmica social;</li> <li>• mobilizador, articulador da diversidade para dar-lhe consistência e unidade;</li> <li>• responsável em promover transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar.</li> </ul>
Bom Diretor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cumprir pleno dessas obrigações, de modo a garantir que a escola não fuja ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ter visão da escola inserida em sua comunidade a médio e longo prazo, com horizontes largos;</li> <li>• compartilhar do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva.</li> </ul>
<b>Diretor</b>		
Equipe técnico-pedagógica, funcionários, pais e alunos, comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hierarquizada;</li> <li>• subordinados a uma administração por comando e controle, centrada na austeridade e distanciada da implementação das ações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e o constroem, pelo seu modo de agir;</li> <li>• de sua interação dependem a identidade da escola na comunidade.</li> </ul>
Alguns pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tensões, conflitos, contradições eram eliminados ou abafados;</li> <li>• descomprometimento de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tensões, conflitos, contradições e incertezas são vistos como condições e oportunidades de crescimento e transformação;</li> <li>• ambiente participativo, criando uma visão de conjunto da escola onde há responsabilidade.</li> </ul>
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• considera a educação como responsabilidade exclusiva da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não é mais indiferente ao que acontece na escola;</li> <li>• exige que a escola seja competente;</li> <li>• dispõe-se a contribuir.</li> </ul>

Fonte: Luck, 2000.

## 2.2 - LIMITAÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO

A administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a maneira distanciada e orientada.

Ao refletirmos nas limitações desse entendimento que, em certa época, marcada pelo autoritarismo, pela rigidez e reprodutividade funcionaram aparentemente bem. Porém, apenas aparentemente, pois os resultados do rendimento escolar nesse período foram sempre baixos, uma vez que a escola nele foi marcada pela seleção e exclusão de alunos que escapavam a um modelo rígido de desempenho e, por conseguinte, falhou essa em cumprir o seu papel social (Luck, 1997).

Entretanto, no senso comum, a administração costuma ser associada à chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir e administrar seja confundido com mandar, chefiar.

Todavia, se sairmos das concepções do senso comum e nos aprofundarmos na análise do real, percebemos que o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, a “utilização racional de recursos para realização de determinados fins” (Paro, 1986).

Esta concepção da administração, enquanto mediação, traz inicialmente duas conseqüências importantes: em primeiro lugar, nos possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erigem-se fins em si mesmas, degradando-se naquilo que Sánchez Vázquez (1977) chamaria de práticas burocratizadas. De passagem, pode-se ressaltar que o que há de odioso comumente nas atividades, assim chamadas de burocráticas, não é a papelada que costuma acompanhá-las mas, sim, o fato de que são práticas inúteis aos fins, pois que se tornam fins em si. Em política educacional, essa burocratização dos meios tem prestado, muitas vezes intencionalmente, para evitar que se alcancem os fins declarados.

Uma segunda decorrência do caráter de mediação da administração é que, não sendo fim em si, ela pode se articular com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente com a dominação que vige em nossa sociedade. Mas isso não deve servir a qualquer pretexto de imputar-lhe uma neutralidade que não existe. Embora toda administração tenha característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que se adequar aos objetivos pretendidos, diferenciando-se, portanto, à medida que estes se diferenciam.

Se está envolvida a Educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve se dar de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviço de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da Educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (Paro, 1997).

## **2.3 - CONSTRUÇÃO DO ENFOQUE DE GESTÃO**

Certos aspectos fazem parte da mudança de paradigma entre gestão e administração e devem ser considerados por aqueles que compõem a organização, a fim de que possam dela participar criticamente e contribuir para o seu desenvolvimento. Esses aspectos, embora indicados separadamente, não ocorrem, na realidade, de forma isolada, são intimamente relacionados entre si, na construção de novas e mais potentes realidades. Supera-se o enfoque de administração e constrói-se o de gestão, mediante alguns avanços que marcam a transformação da ótica limitada anteriormente apontada. Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão, participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve ser feita de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência, atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicista importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas, para se resolverem todos os problemas da educação escolar (Luck, 1997).

Para isso, apresenta-se, a seguir, cinco aspectos presentes nessa transformação:

### **2.3.1 - Da ótica fragmentada para a ótica globalizadora**

O senso comum é marcado pela ótica limitada da dicotomização que orienta uma visão da realidade de modo absoluto e isolado. Separa-se, por exemplo, “eles” de “nós”, em que “eles” são os agentes responsáveis pelo que de ruim acontece e, “nós” somos colocados como vítimas de suas ações, ou como pessoas que agem de maneira sempre justa e correta.

De acordo com essa ótica, os professores não conseguiriam ensinar eficazmente quando os alunos não quisessem ou não estivessem preparados para aprender; o dirigente da instituição de ensino não conseguiria promover um avanço na qualidade do ensino quando os professores não colaborassem; a secretária não manteria seu trabalho em dia quando o dirigente não lhe desse orientação. Estas são, no entanto, muitas das queixas apresentadas no dia-a-dia de organizações de ensino e sugerem uma falta de compreensão da interação de ações e de atitudes existentes no processo social de sua organização.

Dessa forma, é fundamental a superação dessa ótica e o relacionamento de que cada um faz parte da organização e do sistema educacional como um todo, e de que a construção é realizada de modo interativo entre os vários elementos que constroem em conjunto uma realidade social. Por isso mesmo, interferem no seu processo de construção, quer tenham, ou não, consciência desse fato. Caso a orientação pessoal seja pela ótica de alienação, essa será reforçada pela própria atuação, construindo um círculo vicioso autojustificado.

### **2.3.2 - Da limitação de responsabilidade para sua expansão**

À medida que vigora na escola o entendimento de que ele é uma criação pronta e acabada de um sistema maior, que determina seu funcionamento e sobre o qual seus membros não têm nenhum poder de influência, ou muito pouco, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade de seu próprio trabalho. Esse entendimento está associado à fragmentação do trabalho geral da escola em papéis, funções e tarefas e respectiva distribuição de atribuições.

Em acordo com essa ótica, os participantes tendem a delimitar suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e de caráter fechado, deixando de ver o todo e de se

sentirem responsáveis por ele, e de contribuir para a sua construção ou reestruturação. Nesse caso, é possível identificar os profissionais altamente eficientes em seu âmbito de ação, mas totalmente ineficazes, como resultado de sua orientação circunscrita e limitada. É o caso, por exemplo, de um professor que ensina bem o conteúdo de sua disciplina, mas que não contribui para a formação de seus alunos; de um diretor de escola, que cumpre a legislação e zela pelo seu cumprimento, assim como das determinações burocráticas do sistema, mas que não interfere na dinâmica dos processos sociais (Luck, 1997).

A esse respeito, indica-se que “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto” (Senge, 1992 citado por Luck, 1997).

Em conseqüência, é da maior importância a conscientização de funções. Aquelas centram-se no todo; estas, nas partes isoladas.

### **2.3.3 - Da ação episódica para o processo contínuo**

“Educação é um processo longo e contínuo”. Essa afirmação é um lugar comum. É preciso, portanto, superar a tendência de agir episodicamente, de modo centrado em eventos e em casuísmos, que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano.

É necessário prestar atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos; circunstâncias e atos que devem ser orientados para resultados a curto, médio e longo prazo. Isso porque as menores ações produzem conseqüências que vão além do horizonte próximo e imediato.

### **2.3.4 - Da hierarquização e burocratização para a coordenação**

A crescente complexidade do trabalho pedagógico levou à instituição de funções diferenciadas no sistema de ensino na escola, atribuídas a profissionais diversos. No entanto, nem sempre os membros da organização educacional estiveram preparados para essas formas mais complexas de ação e passaram a simplificá-las e estereotipá-las, burocratizando-as e estabelecendo, desnecessariamente, hierarquias e segmentações inadequadas. Assim, o que poderia ter correspondido a um avanço na educação, promoveu um dispêndio de recursos e de energia sem resultados positivos e operacionais paralelos.

Contudo, o exagero da burocracia e da hierarquia teve como conseqüência, no dia-a-dia das unidades de ensino, situações como se ouvir “vamos fazer, porque a diretora disse!”; de se ver em uma secretária escolar não sair da secretaria, ou se o faz, dar atendimento a um aluno com má-vontade, porque essa não é a sua função.

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva.

### **2.3.5 - Da ação individual para a coletiva**

A complexidade do processo do ensino depende, para ser desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ação coletiva e de espírito de equipe, sendo este o grande desafio da gestão educacional.

A prática individualizada e mais ainda a individualista e competitiva empregadas em nome da defesa de áreas e territórios específicos, muitas vezes expressada de forma camuflada e sutil, deve ser superada gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual,

todos saiam ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia ativa e da socialização como forma de desenvolvimento individual.

A descentralização dos processos de direção e tomada de decisões em educação, a democratização dos processos de gestão da escola estabelecidos na Constituição Nacional e a conseqüente construção da autonomia da escola demandam o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino em todos os níveis.

A própria concepção de gestão educacional, como um processo de mobilização do talento e da energia humana necessárias à realização dos objetivos de promover nas instituições educacionais experiências positivas e promissoras de formação de seus jovens alunos, demanda a realização de trabalho conjunto e integrado. Por outro lado, é importante considerar que a sinergia de grupo em instituições educacionais constitui-se em forte elemento cultural, que, por si mesmo, educa e forma os seus alunos (Luck, 1997).

Porém, se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providencie as condições para que aqueles, cujos interesses a escola deve atender, participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito ao destino da escola e à sua gestão.

Entendida a democracia como mediação para realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isso porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio (1989) chama de democracia social.

Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode se restringir aos limites do próprio Estado promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

## **2.4 - A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES**

Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em sua maioria, a característica dos cursos superiores na área social (Luck, 2000).

A formação inicial em nível superior de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola fossem ocupados por profissionais formados nesse curso.

No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em Gestão Educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares.

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais

marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial, como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (Machado, 1999).

Não se pode mais esperar que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios tanto em termos individuais como organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

Assim, considerando-se, de um lado, uma multiplicidade de competências e, de outro, a dinâmica constante das situações que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar, como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os freqüentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Ao se demonstrar as pressões e tensões cotidianas por que passa um diretor escolar, torna-se claro que, sem competências específicas, de acordo com um modelo de gestão que articule todas as demandas, o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, em vez de agir para fazer avançar, com unidade, a organização escolar.

Como de nada valem as boas idéias, se não forem colocadas em ação, os programas de formação para serem eficazes deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis. Tem-se verificado que, em geral, são baixos os retornos de programa de capacitação em termos de transformação da realidade. É preciso que esses cursos superem uma série de limitações comumente detectadas em relação a cursos de formação profissional na área da educação.

Sendo assim, verifica-se que os programas de capacitação profissional são, via de regra, organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Sabe-se que generalizações explicam o todo, mas não necessariamente cada caso específico que o compõe.

A esse respeito, mediante a realização de ampla pesquisa sobre programas de capacitação de profissionais da educação, Sarason, citado por Luck (1985), indica que nos cursos de preparação e reciclagem de profissionais para a educação não se levam em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança.

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as idéias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir um participante expressar que “na prática, a teoria é outra”. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas.

Para Luck (2000), o distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos e se centram em conteúdos formais deixando de lado os componentes necessários ao desempenho profissional, que são as habilidades, o saber fazer, as atitudes e o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência. Segundo esse enfoque, o que é considerado importante é que as idéias tratadas tenham consistência interna. Isto é, sejam logicamente encadeadas entre si e não que tenham consistência externa, que sejam consistentes e adequadas para explicar e orientar a ação na escola.

É preciso que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorizações sobre sua atuação. Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, como um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca.

Os conteúdos organizados e tratados nos cursos de formação tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem como características artificiais. Não parecem se referir a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. É muito comum observar também, que os cursos de capacitação de gestores tendem a apresentar conteúdo de caráter normativo, tendo, em vista que tensões, conflitos, resistências não são levados em consideração.

Diante de tal situação, é muito difícil manter o interesse, a motivação e o envolvimento dos cursistas no desenvolvimento das aulas. Quando estes não se vêem em relação ao objeto do curso, não vêem a realidade concreta e objetiva de sua atuação e não conseguem construir imagens em relação às questões tratadas, deixam de acompanhar as aulas e, portanto, de aprender.

Os cursos tendem a partir do pressuposto de que as pessoas atuam individualmente e que transferirão para sua prática os conteúdos tratados. Tal pressuposto tem-se demonstrado como falso, uma vez que não leva em consideração o fato de que, para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que em geral não é desenvolvido nos cursos realizados. Estes tendem a considerar alunos como indivíduos e quando procuram desenvolver neles habilidades, estas são individuais.

Katz e Kahn (1975) apontam que esses cursos falham por confundir mudanças individuais com modificações organizacionais, que são as preconizadas pela gestão escolar. É importante ressaltar que gestão é processo compartilhado de equipe, e que a equipe deveria ser capacitada em conjunto.

É identificado que quem conclui um curso de formação e procura introduzir mudanças aprendidas em sua escola, tende a desistir rapidamente da continuidade de seu esforço, mesmo que dotado de fortes características pessoais de liderança, de um grande empenho e convicção, em relação às novas idéias e, até mesmo, de uma preparação adequada para lidar com as reações naturais de resistência apresentada pelos colegas (Luck, 1985). A formação em equipe seria a solução deste problema.

Os cursos de capacitação, em geral, empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas. Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Apenas a metodologia voltada para a construção do conhecimento seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações e a orientação para sua compreensão como condição para adequadamente agir em relação a elas.



Para um melhor entendimento, costuma-se classificar a Gestão Escolar em três áreas denominadas Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoal e Gestão Administrativa, funcionando integradas em rede ou sistêmica.

#### **2.4.1 - Gestão Pedagógica**

É a área mais importante e significativa da gestão escolar, cuidando de gerir a área educativa. É ela quem

- estabelece os objetivos gerais e específicos para o ensino, definindo as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos;
- propõe metas a serem atingidas, elaborando os conteúdos curriculares;
- acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento das metas;
- avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo.

Suas especificidades estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola. Parte do Plano Escolar (Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar) também inclui elementos da gestão pedagógica: objetivos gerais e específicos, metas, plano de curso, plano de aula, avaliação e treinamento da equipe escolar.

O Diretor é o grande articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso, auxiliado nessa tarefa pelo Coordenador Pedagógico.

#### **2.4.2 - Gestão Administrativa**

É o lado que cuida da parte física (o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui) e da parte institucional (a legislação escolar, os direitos e deveres e as atividades de secretaria).

Suas especificidades estão enunciadas no Plano Escolar (também denominado Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar, ou Projeto Pedagógico) e no Regimento Escolar.

#### **2.4.3 - Gestão de Pessoal**

Não menos importante que a Gestão Pedagógica, a Gestão de Pessoal (alunos, equipe escolar e comunidade) constitui a parte mais sensível de toda a gestão.

Sem dúvida, lidar com pessoas, mantê-las trabalhando satisfeitas e rendendo o máximo em suas atividades, contornar problemas e questões de relacionamento humano fazem da gestão de recursos humanos o fiel da balança - em termos de fracasso ou sucesso - de toda a formulação educacional a que se pretenda dar consecução na escola.

Os direitos, deveres, atribuições - de professores, corpo técnico, pessoal administrativo, alunos, pais e comunidade - estão previstos no Regimento Escolar.

Quando o Regimento Escolar é elaborado de modo equilibrado, não tolhendo demais a autonomia das pessoas envolvidas com o trabalho escolar, nem deixando lacunas e vazios sujeitos a interpretações ambíguas, a gestão de recursos humanos se torna mais simples, mais justa e mais prazerosa.

A organização acima - gestão pedagógica, administrativa e de pessoal - corresponde a uma formulação que deve atuar integrada, de forma a garantir a organicidade do processo educativo.

Segundo Dolabela (1999), tal organização nos leva a refletir sobre algumas questões, que os grandes pesquisadores dessa Área também se fazem, quais sejam:

- como alguém se torna um gestor educacional?;
- um gestor nasce pronto? Ou seja, é fruto de herança genética?;
- é possível ensinar alguém a ser gestor educacional?;
- até que ponto um organograma administrativo bem elaborado pode influenciar na eficácia de uma gestão?;
- qual seria o número adequado de funções gratificadas que atenderia um organograma administrativo para uma gestão competente, prazerosa e eficaz?;
- como o reconhecimento financeiro das funções gratificadas pode proporcionar à equipe de gestão da escola o prazer necessário para dinamizar uma sinergia coletiva, competente e eficaz?

## **2.5 - PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: O CASO DA INGLATERRA**

De acordo com a estratégia de elevação da qualidade e melhoria do desempenho dos sistemas educativos, vários países que promoveram reformas educativas vêm dando atenção aos profissionais da educação, dirigindo políticas especiais aos dirigentes escolares sob forma de capacitação ou de incentivos às lideranças escolares. É o caso dos Estados Unidos e de alguns países asiáticos e europeus, alguns dos quais com programas de educação continuada para dirigentes escolares, como Coréia e Tailândia, na Ásia, e Inglaterra, na Europa. Tomemos o caso do Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares da Inglaterra como referência de experiência internacional nessa Área.

O programa deve ser visto como parte da política geral do governo instalado pelo partido trabalhista inglês, o qual inaugurou ação agressiva no campo da educação sob a afirmativa de que esse setor seria o coração do governo. Entre várias medidas, vale salientar a batalha pela elevação dos padrões educacionais a partir da melhoria da gestão nas escolas, deslocando a atenção das estruturas centralizadas. A busca da qualidade educativa, da profissionalização, da perspectiva da aprendizagem permanente e da ampliação do acesso para todos são elementos integrantes da atual política educacional. A atenção às escolas significa prestar apoio, celebrar sucesso das boas escolas e ser intolerante com o mau desempenho, envolvendo inclusive a troca de diretores. Na política dirigida às escolas, encontra-se o National Professional Qualifications for Headship (NHPQ), Programa de Capacitação Profissional de Dirigentes Escolares.

Esse Programa surgiu como decorrência de estudos sobre escolas eficazes, realizados por um consórcio de instituições, focalizando principalmente a atuação dos líderes escolares e a relação com o desempenho dos alunos. Os princípios do programa fundam-se na formação de caráter profissional e prática, embasados no desenvolvimento da escola. Deve, portanto refletir preocupações do cotidiano escolar e da política nacional de elevação dos padrões de desempenho educacional.

O programa é dirigido aos diretores ou candidatos a diretores, dentro das seguintes categorias:

- a) qualificação profissional para candidatos a diretor (existe a idéia de torná-la obrigatória); no caso de se tornar diretor, trabalha-se a dimensão de liderança;
- b) capacitação em liderança e gerenciamento para diretores iniciantes com até dois anos;
- c) capacitação com ênfase na dimensão de liderança para diretores com mais de quatro anos de exercício.

Referencial fundamental para o desenvolvimento desse Programa são os padrões estabelecidos nacionalmente para os dirigentes escolares. Esses padrões correspondem a um conjunto de expectativas sobre o que se espera do desempenho dos diretores. Definem, primeiramente, o que é um diretor, um líder e, depois, tratam dos resultados mais importantes

em relação ao diretor, como também do conhecimento profissional necessário, em termos de atributos e habilidades. Esses padrões, segundo a Agência de Treinamento do Governo, foram construídos com a participação de diretores, integrantes dos conselhos escolares e representações de outros segmentos educacionais.

O currículo é modular e trata das seguintes áreas-chave: Direção Estratégica, Ensino e Aprendizagem, Liderando e Gerenciando Pessoal, Uso Efetivo e Eficiente dos Recursos e das Pessoas, Accountability, sendo que a primeira e a última área são obrigatórias. A metodologia é baseada na resolução de problemas e as tarefas devem estar vinculadas às tarefas da escola, porque se deseja que a escola melhore. São utilizados predominantemente materiais impressos nacionais, porém bastante flexíveis, levando em conta as necessidades individuais dos participantes. Esses materiais contaram com a participação de diretores experientes na sua elaboração.

O curso é oferecido na modalidade à distância. Existe um sistema de tutoria integrado por um corpo de tutores previamente selecionados. A relação tutor/cursista é em torno de 1/7 em cada módulo.

A avaliação é sempre presencial e compreende

- 1) a avaliação diagnóstica, que corresponde a um processo desenvolvido com o concurso de centros de avaliação, ocasião em que são identificadas e mapeadas as necessidades de desenvolvimento profissional do candidato; ao final, o candidato elabora um plano de desenvolvimento profissional propondo metas de melhoria de seu desempenho;
- 2) a avaliação de desempenho no curso, que é feita com muito rigor e consta da elaboração de trabalhos baseados em tarefas da escola, de uma prova e entrevista final.

O curso oferece certificação que vale créditos para mestrado.

Várias instituições participam do Programa que tem como executores-chave a Associação Nacional de Diretores, responsável pela seleção de tutores; a Universidade Aberta, que desenvolveu os materiais e participa da avaliação juntamente com outros centros, como o Instituto de Educação; e a Agência de Treinamento do Governo, que controla a qualidade, faz a supervisão e assegura o financiamento.

Já existem avaliações sobre o desenvolvimento do Programa com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Estão sendo feitos ajustes na qualificação de candidatos a dirigentes, bem como na capacitação de dirigentes com mais de quatro anos de experiência.

## **2.6 - A PROPOSTA DO CONSELHO DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (CONSED) E DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO: UM CASO BRASILEIRO**

Segundo Machado (2000), esta iniciativa tem como objetivo contribuir para a formação continuada de dirigentes escolares comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos. Deve ser vista como um trabalho associado dos sistemas estaduais e municipais de ensino, o qual tem como pressuposto superar iniciativas fragmentadas de capacitação e descomprometidas com a práxis escolar, procurando assegurar um padrão de qualidade que oriente a capacitação dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão escolar.

A proposta foi elaborada com participação de representantes institucionais, consultores nacionais e internacionais convidados e os interlocutores indicados pelos secretários de Educação para coordenar a execução do Programa nas diversas unidades da federação. O espaço para essa participação foi criado fundamentalmente no contexto do projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renageste), que vem sendo desenvolvido pelo Consed desde 1996 e que tem contribuído para mobilizar e criar massa crítica na área de gestão. A principal estratégia utilizada foi a realização de oficinas de trabalho e reuniões

técnicas, promovidas pelo Consed, durante o ano de 1998, com a finalidade de construir um projeto coletivo e representativo dos interesses federados.

A proposta reúne os delineamentos básicos de uma contribuição inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, tendo como referencial a pesquisa realizada em âmbito nacional sobre as problemáticas básicas da gestão escolar. Como proposta de intervenção, o Programa apóia-se no entendimento de que a apropriação dos conhecimentos, valores e atitudes, ao longo dessa formação, deve ser feito a partir do contexto escolar e da prática profissional dos participantes, assegurando-lhes o desenvolvimento de competências que os qualifique a cumprir melhor a tarefa de sujeitos da construção do projeto de autonomia e de melhoria do desempenho das escolas públicas estaduais e municipais.

Os diretores escolares, juntamente com a equipe de gestores da escola, incluindo vice-diretor, supervisor escolar, coordenador de área, professores-líderes constituem a clientela-alvo do Programa. Entretanto, poderão participar outros membros da comunidade das escolas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes de ensino dos Estados e municípios, que participem da gestão da escola ou que desejem se candidatar à função de dirigente escolar. Para estimular a prática em equipe, bem como a permanência no curso, a troca de experiências e a obtenção de ganhos de melhoria no processo de gestão escolar está recomendada a inscrição em equipes, contemplando preferencialmente equipes por escolas, podendo, estas serem formadas por gestores de diferentes escolas ou equipes mistas de gestores estaduais e municipais.

O currículo está estruturado por problemas e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, são as problematizações identificadas junto ao cotidiano escolar e à prática dos participantes que determinam as contribuições disciplinares da formação. Essa opção curricular adota o método de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem, como processo de apropriação e construção de conhecimentos, valores e atitudes se faça contextualizadamente, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer, fazendo, como princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento das competências.

Cada uma das problematizações eleitas corresponde a um módulo do Programa que será subdividido em unidades didáticas. Esses módulos representam núcleos básicos geradores da aprendizagem sobre os quais perpassarão em intensidade variável as seguintes áreas disciplinares – a pedagógica, a administrativa e a relacional – em função dos objetivos específicos (competências) que deverão orientar o conteúdo das unidades.

Essa estruturação permite a integração e a interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos do Programa. Favorece, também, a construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento de sua prática, uma vez que sua capacitação far-se-á no contexto e concomitante à sua atividade profissional, possibilitando o relacionamento entre prática – teoria – prática.

As áreas disciplinares visam fundamentar e subsidiar a construção de conhecimentos sobre a gestão escolar, de acordo com a concepção do Programa. A área pedagógica foca o aluno como elemento central da gestão educativa, perpassando, em mais intensidade, os espaços curriculares que tratam da proposta pedagógica, do desenvolvimento do currículo e da avaliação do processo ensino-aprendizagem. A área administrativa traz as contribuições para o desenvolvimento de ações responsáveis pela efetivação da proposta político-pedagógica da escola. Os aspectos financeiros, materiais e humanos, como também a transparência, a divulgação e a avaliação interna e externa da escola são abordados como elementos da gestão democrática. A área relacional diz respeito à participação real e responsável dos vários atores que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, gestores, servidores da escola, pais, lideranças comunitárias e instituições parceiras, enfatizando as dimensões da prática coletiva e da ação compartilhada.

Foram nove módulos, intencionalmente trabalhados na forma de problematizações, como resultado da sistematização que o grupo fez sobre a pesquisa realizada junto aos diretores escolares e como forma indutora da metodologia de resolução de problemas. Cada um desses módulos tem objetivos específicos (competências), acompanhados da descrição dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do processo de capacitação.

Os módulos correspondem, portanto, às seguintes problematizações: como articular a função social da escola com as especificidades/demandas da comunidade?; como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?; como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?; como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?; como gerenciar os recursos financeiros?; como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?; como desenvolver a gestão dos servidores na escola? e como avaliar o desempenho institucional da escola?

As estratégias didáticas privilegiam a utilização de casos, projetos e experiências vinculados à prática profissional dos cursistas; o desenvolvimento de atividades individuais de leitura e reflexão; trabalhos em equipe; a alternância de momentos presenciais e à distância, possibilitando a sistematização da reflexão realizada nos vários módulos e a troca de experiências notadamente no desenvolvimento das experiências aplicadas realizadas em grupo.

Essas práticas devem estar suportadas pelos sistemas instrucional, de aprendizagem e operacional, que compõem o Programa na sua globalidade e, especificamente, pelos seguintes mecanismos: formação de um corpo de tutores para apoio e animação contínuos do processo de aprendizagem; organização das vias de comunicação, as quais devem se desenvolver no sentido vertical (centros/tutor/cursista) e horizontal (cursista/cursista).

A avaliação deve ser compatível com a proposta metodológica de resolução de problemas, privilegiando a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática de trabalho do gestor, conduzindo a avanços nessa prática. Deve ser desenvolvida no início, para identificar saberes prévios e subsidiar a organização de um programa de trabalho de cada cursista que lhe possibilite transformar sua prática; processualmente, em cada módulo, para garantir o desenvolvimento integrado e contínuo das aprendizagens e competências; e, ao final, em cada módulo e no conjunto, para aferir o aproveitamento geral do cursista.

Sob essa matriz curricular de organização modular, o Programa permite que tanto os sistemas de ensino, quanto os cursistas, individualmente, possam selecionar, a partir do elenco de ofertas, três possibilidades de capacitação: especialização, aperfeiçoamento e extensão. O nível de especialização com titulação fornecida por universidade ou instituição credenciada, destina-se aos candidatos detentores, no mínimo, de licenciatura plena; o currículo do curso nesse nível será composto pelo conteúdo de todos os módulos e respectivas unidades que compõem a matriz curricular, acrescendo-se a esses uma coletânea de textos de aprofundamento e um trabalho final ou monografia, para perfazer o mínimo de 360 horas legalmente exigidas para cursos de especialização. Como o currículo em nível de aperfeiçoamento é composto por aproximadamente 70% do conteúdo do conjunto dos módulos, em um total de 180 horas o candidato poderá iniciar sua capacitação por esse nível, e atingir posteriormente a especialização, se assim o desejar. O nível de extensão corresponde à opção do candidato de cursar um ou mais módulos, individualmente, em parte ou na sua totalidade, conforme seu grau de formação e os critérios que os sistemas dos estados e municípios venham definir.

O Programa é desenvolvido, inicialmente, com o uso de materiais impressos, podendo gerar, posteriormente, versões via internet ou por outro recurso informatizado. O desenvolvimento desses materiais constitui-se questão crucial para a implementação da opção curricular proposta. Estão preconizados os seguintes instrumentos: Guia Didático,

correspondente ao roteiro didático do cursista; Caderno de Estudo, correspondente a cada módulo do Programa, tratando dos conteúdos por unidade de ensino, envolvendo também a especificação de atividades de estudo individual e em equipe, e as atividades auto-corretivas; Cadernos de avaliação, correspondentes a cada um dos módulos do currículo, contendo o conjunto de atividades de avaliação a serem desenvolvidas ao longo do curso, com partes específicas do que integra o curso de aperfeiçoamento e o de especialização; e, Guia do Tutor, com as orientações didáticas e metodológicas para o desenvolvimento da função tutorial, que tem o objetivo de homogeneizar esse componente do sistema de educação à distância.

O sistema operacional envolvendo a definição das estruturas nos Estados, bem como a participação e parcerias com as instituições de formação para o desenvolvimento do Programa está em discussão. Uma das maiores dificuldades para levar adiante a proposta tem sido o financiamento. No momento atual, as secretarias do Paraná, de São Paulo e de Santa Catarina tomaram a decisão de financiar o desenvolvimento dos materiais e o do piloto nos seus estados.

Questões como flexibilidade para atender à diversidade entre regiões e estados e a heterogeneidade nas demandas de formação estiveram presentes desde o início, como um dos requisitos do Programa com a preocupação de se assegurar a unidade (o padrão comum) na diversidade (diferentes culturas e necessidades). Não só a estrutura modular, mas a abordagem metodológica também deveria possibilitar a associação dessas duas dimensões. Outro requisito fundamental diz respeito à parceria com instituições financiadoras para assegurar os recursos; com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para envolvimento dos sistemas municipais; com o MEC, para obter apoio ao Programa e para utilização das estruturas tecnológicas existentes; e, com as universidades ou instituições envolvidas nos processos de formação dos profissionais do magistério, para apoio à preparação e implementação do Programa nas várias unidades da federação.

### 3 - METODOLOGIA

#### 3.1 - O método e seus instrumentos: referenciais teóricos

Pesquisa, no sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. Dessa maneira, a pesquisa científica se distingue de outra modalidade qualquer de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido.

Segundo Lüdke & André (2001), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Normalmente, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete em construir naquele momento.

Trata-se, portanto, de uma ocasião privilegiada, onde reune-se o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

De acordo com o tipo de informações que se procura, há uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados e maneiras diferentes de operá-los. Dessa forma, para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa em educação, têm surgido novos métodos de investigação e abordagens. A observação, o questionário, a entrevista e a análise documental são alguns destes elementos hoje utilizados pelos métodos investigativos em educação.

Nesta dissertação, é utilizada a pesquisa qualitativa que apresenta como características básicas o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para isso, serão utilizados, como instrumentos de pesquisa, a análise documental, bibliográfica, questionários e a entrevista semi-estruturada.

A análise documental, embora pouco explorada, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema (Lüdke & André, 2001).

Foram considerados documentos, leis, normas, pareceres, resoluções, e arquivos escolares. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

A análise bibliográfica tem a finalidade de levantar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre um determinado tema. Segundo Lüdke & André (2001), a análise bibliográfica oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientes.

Para Galliano (1986), citado por Zentgraft (2003), a análise bibliográfica é a que se efetua tentando resolver um problema ou adquirir novos conhecimentos a partir de informações publicadas em livros e documentos similares como periódicos, artigos e internet.

O objetivo da análise bibliográfica na pesquisa proposta é desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre a gestão escolar.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios, segundo os quais serão selecionados os sujeitos que comporão o universo de investigação, é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir dos quais será

possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (Duarte, 2002).

A grande vantagem do uso da entrevista, em relação as outras, para (Lüdke & André, 2001), é que esta permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados tópicos.

### 3.2 - Delimitação da área de estudo

A Rede Federal de Educação Tecnológica tem suas origens no início do século passado, no ano de 1909, quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, sendo uma em cada estado da União, por meio do Decreto n.º 7.566, pelo então presidente Nilo Peçanha. Essas escolas foram, ao longo do tempo, destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de alta qualidade, sendo consideradas "ilhas de excelência", especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país. No contexto de implementação da reforma da educação profissional, essas instituições federais devem consolidar-se como centros de referência para os sistemas estaduais, municipais e privados de educação profissional. As Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) formam atualmente uma rede de 139 escolas, sendo (Quadro 3.1)

- 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) - autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio;
- 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) - autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo, ainda, formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio;
- 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às Universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltados tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio;
- 38 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) - escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à escola a qual está vinculada;
- 01 Escola Técnica Federal.

**Quadro 3.1** - Instituições Federais de Ensino.

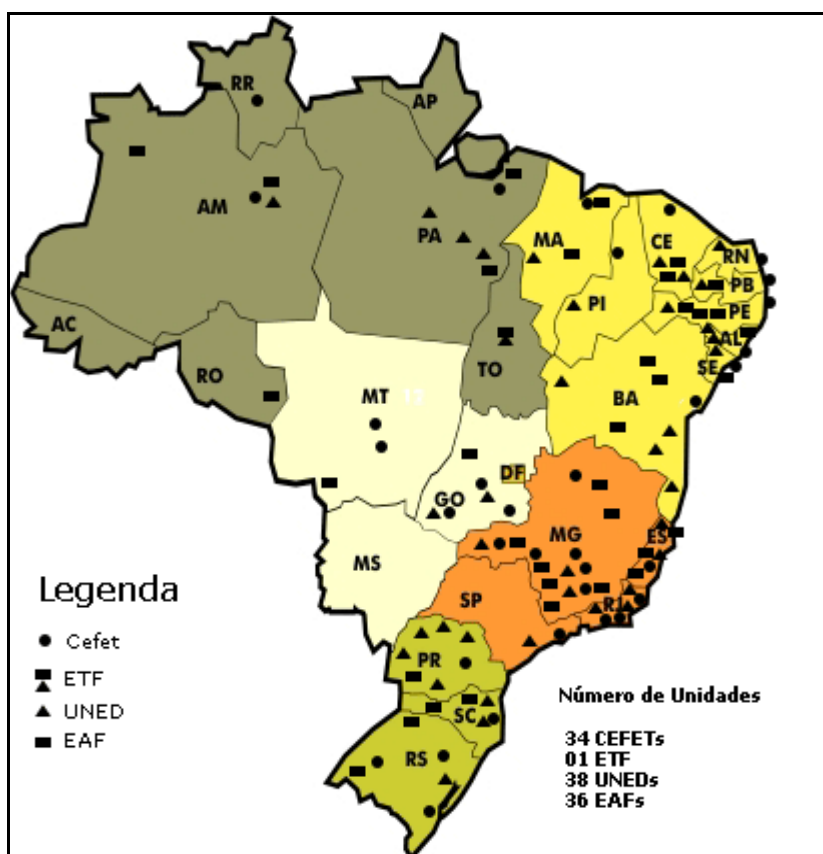
Instituições	Mantenedoras	UNED	Total
Centros Federais de Educação Tecnológica	34	37	71
Escolas Agrotécnicas Federais	36	01	37
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades	30	-	30
Escola Técnica Federal	01	-	01
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>38</b>	<b>139</b>

Fonte: DEP/ Setec/MEC, 2005



A Rede Federal de Educação Tecnológica está presente nas cinco regiões geográficas do país. A maior concentração se dá na Região Nordeste (35%) e na Região Sudeste (28%), detendo, juntas, mais da metade das escolas. Destaca-se também a Região Sul cujo percentual atinge 20%.

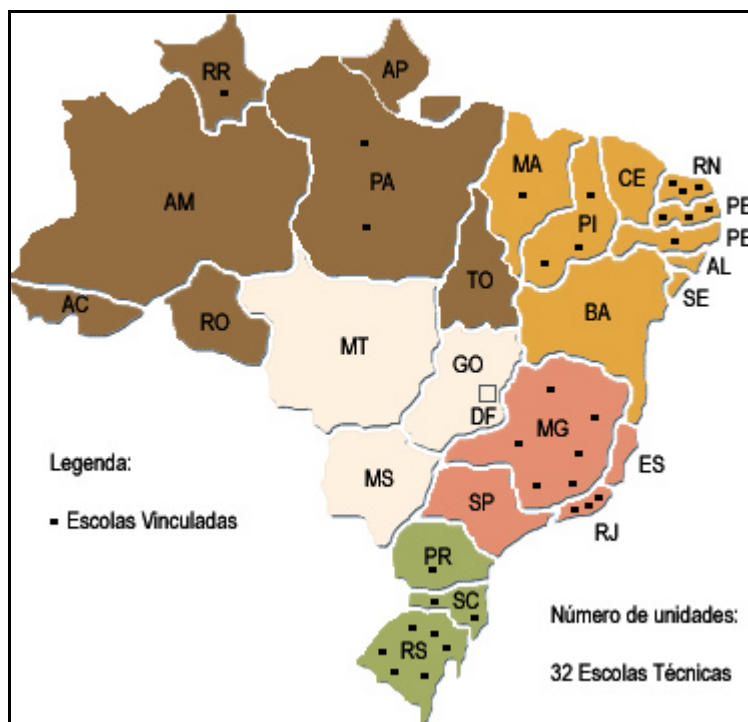
Na distribuição da Rede pelos estados, verifica-se que Minas Gerais destaca-se não só regionalmente, concentrando 55% do total de escolas da Região Sudeste, como nacionalmente, sendo o estado onde se localiza o maior percentual de escolas (15%). Destacam-se, a seguir, o Rio Grande do Sul (9%), Bahia e Rio de Janeiro (ambos com 7%), Paraná e Pernambuco (ambos com 6%) e Santa Catarina (5%). Não possuem escolas da Rede Federal os estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal (Figura 3.1).



**Figura 3.1** - Distribuição das IFE's no território nacional.

Com relação às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, observou-se que estas estão distribuídas pelos seguintes estados: 06 escolas em Minas Gerais, 06 no Rio Grande do Sul, 03 no Rio de Janeiro, 03 na Paraíba, 03 no Rio Grande do Norte, 03 no Piauí, 02 em Santa Catarina, 02 no Pará, 01 no Paraná, 01 em Roraima e 01 no Maranhão.

Os seguintes estados não possuem Escolas Técnicas vinculadas: Amazonas, Amapá, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Ceará, Alagoas, Sergipe, Distrito Federal, Espírito Santo, Bahia e São Paulo (Figura 3.2).



**Figura 3.2** - Distribuição das vinculadas no território nacional.

### 3.3 - A População, o questionário e a entrevista como instrumento da pesquisa

A população que serviu de amostra, para este trabalho, foram os alunos e professores-gestores de algumas IFE's. Entretanto, para Duarte (2002), a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constitui um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

O critério para escolha das séries, onde foram aplicados os questionários, foi o conhecimento da estrutura administrativa, pelos alunos, e o tempo de convívio acadêmico nas séries as quais os alunos pertenciam.

Porém, numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que comporão o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori*; tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas a investigar em curso, as entrevistas precisam continuar sendo realizadas (Duarte, 2002).

Segundo Dauster (1999), no que diz respeito ao número de pessoas entrevistadas, o procedimento que se tem mostrado mais adequado é o de ir realizando entrevistas (a prática tem indicado um número de 20, mas isso varia em razão do objeto e do universo de

investigação), até que o material obtido permita uma análise mais ou menos densa das relações estabelecidas naquele meio e a compreensão de “significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, idéias e sentimentos”.

Entrevista é trabalho, alerta Brandão (2000), e como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a se colocar intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

O recurso da entrevista semi-estruturada, como material empírico privilegiado na pesquisa, constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais.

Assim, a partir destes instrumentos foram previstos para o desenvolvimento da pesquisa três momentos: o primeiro, fundamenta-se principalmente no recolhimento, catalogação, leitura e interpretação de textos sobre gestão e administração escolar, reforma do ensino, projeto político pedagógico; no segundo momento, foi previsto o levantamento e análise da problemática através de questionários com alunos e entrevistas com os professores-gestores de diferentes instituições federais de ensino (CEFET, EAF, ETF e vinculadas); no terceiro momento, foi elaboração do material escrito, baseando-se nos dados e informações reunidas nas etapas anteriores, com a expectativa de refletir sobre a gestão e administração escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram aplicados questionários a alunos da 2ª e 3ª séries do ensino médio técnico federal, sendo 02 escolas técnicas pertencentes às universidades, 01 unidade de ensino descentralizada CEFET-UNED e 04 Agrotécnicas Federais. As instituições pesquisadas estão localizadas nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Goiás, Espírito Santo e Minas Gerais. Dos 822 questionários enviados, retornaram 722, correspondendo a 87,83% do total aplicado (anexo A).

Foram também entrevistados 08 professores-gestores, sendo 04 de escolas pertencentes a universidades, 01 Agrotécnica Federal, 02 CEFET-UNED e a Universidade Tecnológica do Paraná. As instituições dos professores-gestores estão localizadas nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Paraíba, Goiás e Amazonas. As entrevistas obedeceram a um roteiro com 15 perguntas pré-estabelecidas, com a finalidade de obter dados que pudessem retratar o pensamento destes gestores, com relação à democratização da gestão educacional em suas escolas, levando em consideração o organograma administrativo e a dotação orçamentária (anexo B).

## 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1- A gestão participativa na visão estudantil

As figuras apresentadas representam os resultados da avaliação na visão dos estudantes sobre a democratização da gestão educacional participativa, e a intenção sobre a eleição para outras funções que compõem um organograma administrativo (DAP - Divisão de Assuntos Pedagógicos, DAE - Divisão de Assuntos Estudantis, DAG - Divisão de Assuntos Gerais, SIEE - Sistema Integração Escola-Empresa, CEM - Coordenação do Ensino Médio e CEP - Coordenação do Ensino Profissionalizante) de uma instituição educacional federal.

Ao questionar os alunos se a eleição direta do diretor é importante para a instituição (figura 4.1) e se eles consideram que a eleição deste democratiza a gestão escolar (figura 4.2), foi possível observar, através dos resultados obtidos, que os alunos demonstram plena consciência e amadurecimento político sobre a importância da eleição como elemento que faltava na discussão e implementação da educação rumo à democracia na gestão participativa.

Segundo Paro (1997), isso significa uma afirmação radical da educação para a democracia com projetos e medidas que viabilizem e consubstanciem uma instituição escolar didática e administrativamente organizada de forma também democrática.

Dourado (2000) afirma que as políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por importantes mudanças, destacando-se sobremaneira as de ordem legal / institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) coloca-se como um passo decisivo nessas mudanças. A LDB, embora pesem os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

Na presente análise, a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos seus limites da prática educativa, mas vislumbra, na especificidade dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas organizacionais de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessa, as práticas educativas (Dourado 2000).

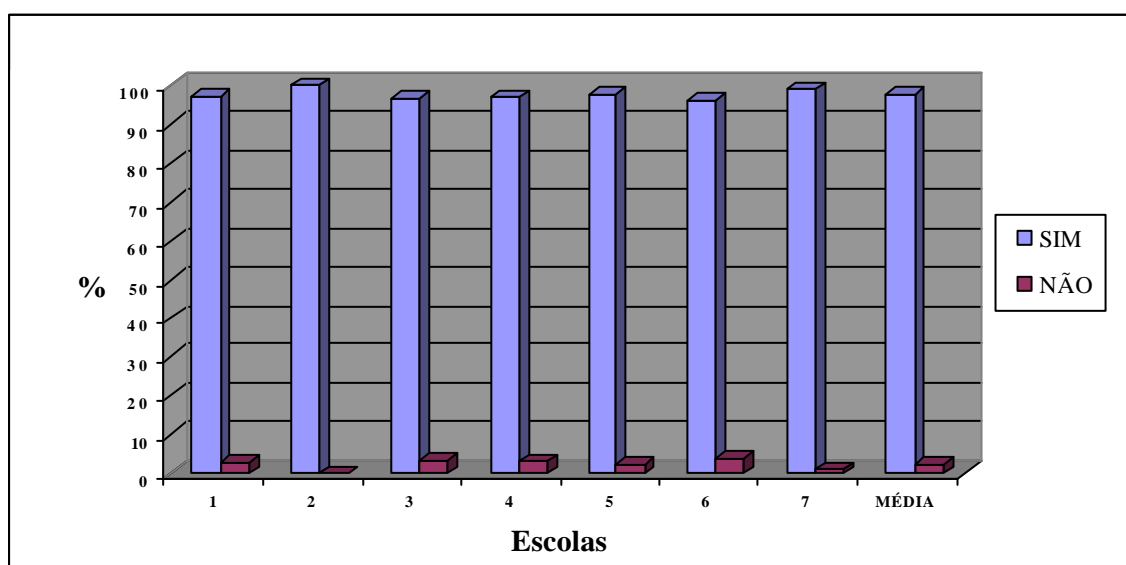
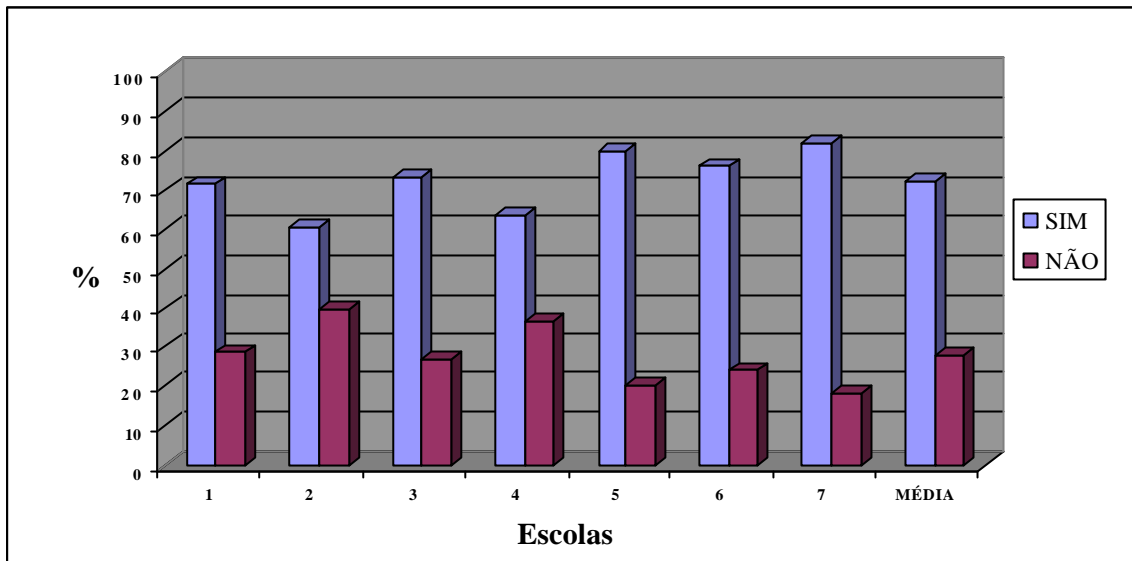


Figura 4.1 – Importância da eleição para diretor.



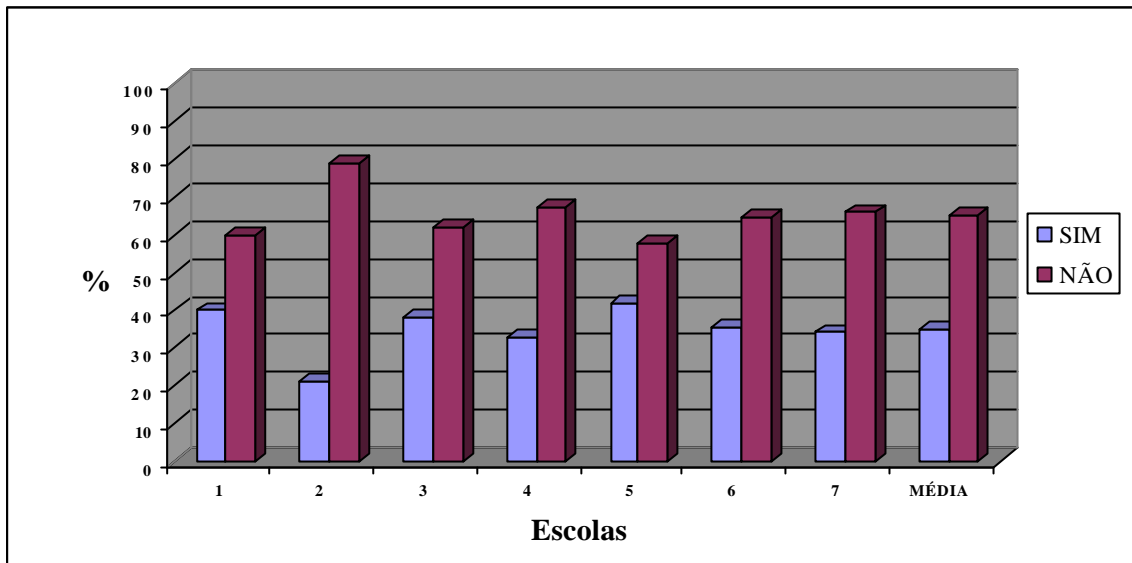
**Figura 4.2** – Eleição para diretor democratiza a gestão escolar.

Pode-se observar que, na opinião dos alunos, a maioria dos diretores eleitos não são capazes de solucionar todos os problemas da instituição (figura 4.3). A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridades do sistema, atendendo-se, assim, a necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

Entretanto, Dourado (2000) afirma que o redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agência de formação, não deve se vincular meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social.

Nessa perspectiva, quaisquer políticas que se voltem para a democratização das relações escolares devem considerar o contexto em que elas se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam.

Este estudo se propôs situar as modalidades de escolha de dirigentes escolares no país, destacando particularmente a eleição direta. Ao mapear essas modalidades de preenchimento ao cargo de diretor, busca situar elementos para a rediscussão das políticas educacionais em curso, ressaltando, sobretudo a relação entre elas e a democratização da gestão escolar.



**Figura 4.3** – Diretor eleito resolve os problemas existentes na escola.

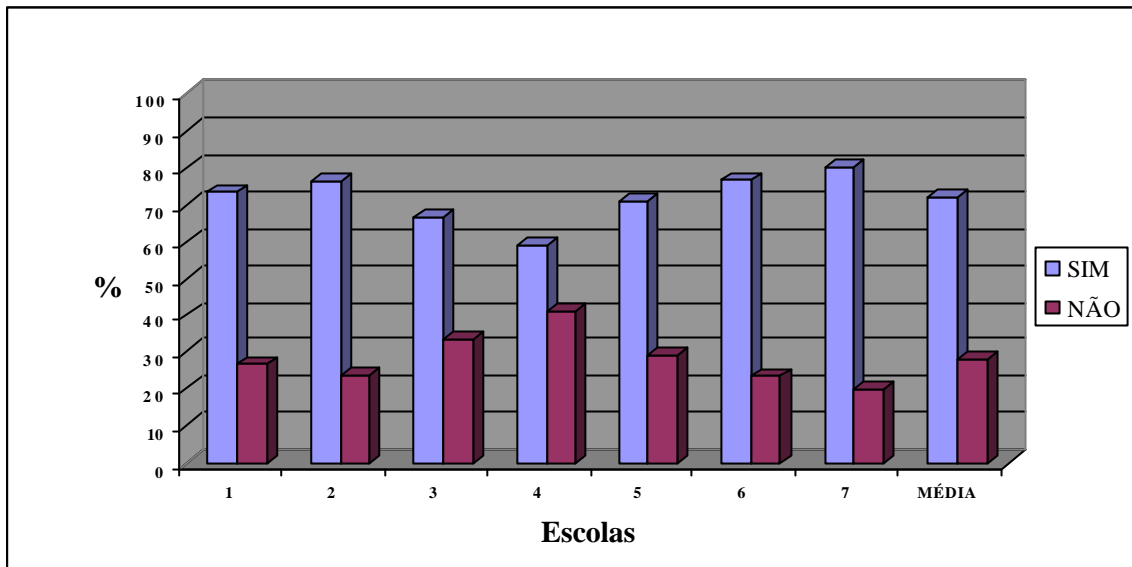
Ao se questionar sobre a importância da eleição para outras funções administrativas, observou-se que a maioria dos alunos considera importante (figura 4.4). Luck (1997) afirma que os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tais devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que neles interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização, e é essa necessidade que a gestão educacional tenta responder.

A relação entre o Estado e as políticas públicas nos anos 90 sofreu novos contornos decorrentes, dentre outros, de alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal que resultam na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais.

A análise das políticas educacionais, neste contexto, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delineiam, retratando, desse modo, interesses e funções alocadas a essas políticas nos novos padrões de intervenção estatal.

Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais são expressões delas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nessa perspectiva, tais questionamentos se situam no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal que, ao redimensionar o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica (Dourado 2000).

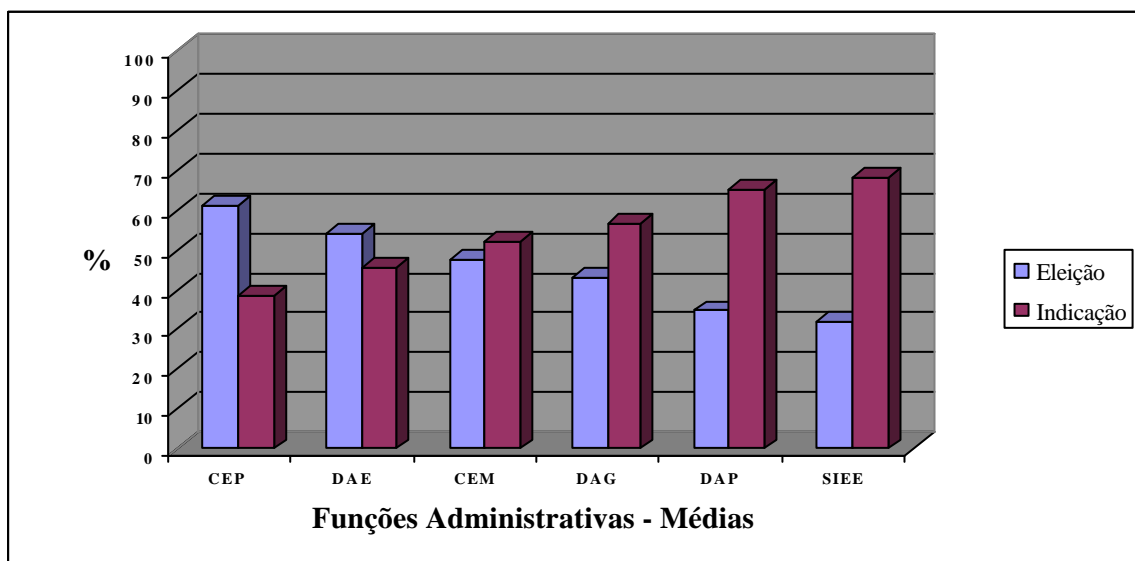
A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque da ação direta executada na organização de ensino. Nesse sentido, para Paro (1997), se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem condições para que aqueles, cujos interesses a escola deve atender, participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração, incluindo a eleição para gestores intermediários, garantindo que a gestão da educação se realize em sua plenitude.



**Figura 4.4** – Importância da eleição para outras funções administrativas.

Com relação à escolha de eleição para outras funções administrativas (figura 4.5), o resultado mostra, em ordem decrescente de interesse dos alunos, que as coordenações ou chefias com a qual está relacionada a decisão pertinente ao seu cotidiano como aluno, bem como seu futuro profissional, obtiveram maiores percentuais em suas escolhas para ocupação de seus gestores.

Segundo Gutierrez (2000), a questão da participação, em especial a partir de 1968, está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar. É difícil definir as causas desta importante mudança. Isto significa uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania. Nunca mais o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo recuperou o seu antigo prestígio.



**Figura 4.5** – Média dos resultados para eleição de outras funções administrativas.

O mundo todo passou por mudanças culturais após a Segunda Grande Guerra, atingindo uma espécie de clímax com as manifestações de 1968. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas. Era de se esperar que as organizações reagissem a esse processo, procurando adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da idéia da participação como alternativa administrativa e estratégica (Ferreira, 2000).

Baseando-se numa análise empobrecida e mecânica do marxismo, pode-se perceber a participação como uma seqüência de tipos definidos e evolutivos dentro do processo mais amplo dos conflitos no campo da produção que, iniciando-se nas lutas sindicais, passaria pelas comissões de fábrica, conselhos e co-gestão, chegando até a autogestão generalizada. A realidade, porém, recusou-se a seguir um desenvolvimento linear e previsível, tornando-se cada dia mais multifacetada e surpreendente.

Entretanto, a discussão se enriquece quando pesquisadores, alguns com formação em engenharia, decidem tentar verificar o que está acontecendo no interior das organizações, ao invés de se preocupar com macroexplicações. Claro que isso só é possível num segundo momento das experiências participativas, quando algumas práticas se tornaram mais estáveis, cristalizando modelos no tempo.

A partir de uma perspectiva mais recente que enfatiza a atual valorização da dimensão da aparência e a intranscendentalidade dos valores, a participação se confunde com todas as formas de organização possíveis, convivendo nesta colcha de retalhos aparentemente absurda que caracterizaria a pós-modernidade.

Várias dessas questões estão sendo debatidas com grande intensidade, talvez até com algum desespero, nas ciências humanas. É de se prever, portanto, que em breve se definam consensos mínimos a respeito.

A vontade de poder quantificar o grau de participação, aliada à inexistência de um critério consensual que a defina, leva o pesquisador a ter que lidar com duas questões que dificultam qualquer análise. Em primeiro lugar, é muito complexo dar conta da consciência individual do ator chamado a participar de sua verdadeira e íntima vocação compreendida aqui como a disposição pessoal para engajar-se no processo. Outro problema é que essa situação permite associar o grau de participação ao número de pessoas consultadas, ou seja, induz a acreditar que muitos indivíduos, interferindo fortemente em muitas decisões, constituem um sistema bastante participativo (Ferreira, 2000).

Assim, ao se associar o maior grau de participação ao maior número de pessoas interferindo no processo, entra-se numa espiral de expectativas impossível de se atender as organizações, que pouco ou nenhum compromisso têm com qualidade e eficiência.

Além disso, a consulta individual aos atores envolvidos não garante, por si só, a participação consciente. Uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas.

Convém destacar que Habermas, ao definir participação, permite encaminhar o debate num sentido ao mesmo tempo promissor e original. Diz ele: “Participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”, ou seja, participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo (Gutierrez, 2000).

Nesse sentido, considera-se a organização formal, isto é, a organização planejada, a estrutura organizacional, os papéis desempenhados. As organizações, todavia, sofrem forte impacto dos elementos informais – a organização informal, que diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de cultura organizacional. A expressão corresponde, de certa forma, a clima organizacional, ambiente e clima da escola, termos já utilizados em textos de



administração. Todavia, o termo cultura indica uma abordagem antropológica, ao passo que clima organizacional tem enfoque mais psicológico.

Contudo, ao destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas, significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la.

Para Gutierrez (2000), a cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia, e vai formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, no lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno ao nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar.

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da instituição de que fazem parte. Isso significa que as organizações - a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, o modo de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender sua dinâmica interna.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola, diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais. A esse respeito, escreve o sociólogo francês Forquin (1993): “A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Cultura organizacional pode, então, ser definida como conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, não sendo a maior parte deles nem claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos têm sido denominados freqüentemente de currículo oculto, o qual, embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola que trabalham.

É importante considerar que a cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam e recriam em suas relações e na vida cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano. Essa cultura, porém, pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada e planejada num rumo que responda mais de perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar, o que justifica a

formulação conjunta – curricular, a gestão participativa, a eleição para outras funções administrativas e a construção de uma comunidade de aprendizagem (Libâneo 2003).

Sendo assim, Paro (1997) afirma que em educação isso deve significar uma mudança radical da função escolar de formação para democracia, com projeto e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada, permitindo o compartilhamento das decisões. Isso implica, em termos de sua viabilidade, a necessidade de se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam.

Por outro lado, para que se realize, de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos.

#### **4.2- Gestão Escolar: o olhar dos professores-gestores**

Os resultados apresentados, obtidos em entrevistas, representam a visão dos professores-gestores sobre a democratização da gestão educacional, sua intenção para eleição das outras funções que compõem o organograma administrativo, bem como a transparência na execução financeira do orçamento escolar e a sua influência na eficácia da gestão.

Ao perguntar aos professores-gestores sobre a importância da eleição para diretor de suas escolas, e se ela interfere na democratização educacional, todos, por unanimidade, afirmaram ser importante, sendo uma forma de caminhar rumo à gestão participativa, de grande contribuição para a sua democratização.

Ao serem questionados sobre a importância da eleição para outras funções que compõem o organograma administrativo e gestão participativa, dos oito professores-gestores entrevistados, dois foram radicalmente contra a eleição, justificando que devem ser indicados pelos diretores eleitos porque, assim, evitariam desgaste político, pois pela indicação e por serem funções de confiança, os professores indicados estariam em perfeito alinhamento político e pedagógico no exercício de suas atribuições. Porém, para seis professores-gestores, pode haver eleição para outras funções administrativas, pois na gestão participativa é necessário que da mesma forma que o diretor, os ocupantes dos cargos também sejam legitimados pela comunidade.

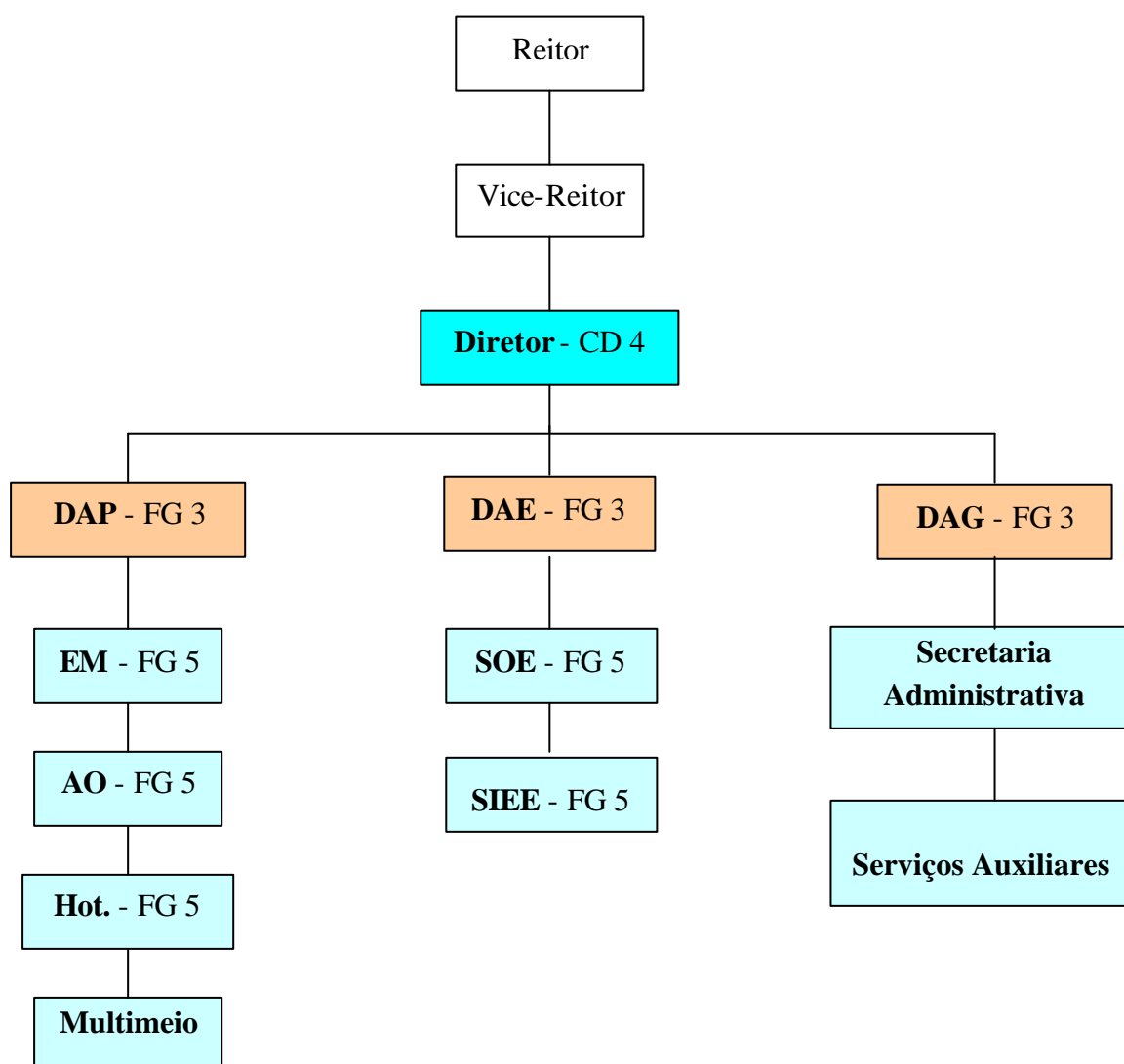
Mesmo assim, houve observação dos professores-gestores das escolas técnicas pertencentes às Universidades, pois o processo de eleição é sempre prejudicado pelo fato de que em muitas escolas os organogramas são reduzidos, e estão vivenciando um estudo para atualização do regimento interno por não apresentarem número suficiente de funções gratificadas e cargos de direção, (FG's ou CD's) condizentes com suas atribuições, bem como o reconhecimento financeiro de acordo com a responsabilidade que as funções exigem, dificultando, dessa forma, encontrar professor que queira assumir essas atribuições.

Sabe-se que para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreende a divisão de tarefas, de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determina a estrutura organizacional. Esta dificilmente escapa de certa burocracia, até porque as escolas públicas integram um sistema educacional. Segundo Libâneo (2003), o aspecto burocrático de determinada escola diz respeito, em geral, à existência de uma autoridade legal, com base na qual se estabelecem outros níveis hierárquicos (diretor, vice-diretor, assistente administrativo, coordenador). Há regras e regulamentos impessoais definidos tanto para a seleção de funcionários, carreira e remuneração quanto ao funcionamento da instituição. Apesar disso, as escolas podem flexibilizar essa rigidez por meio de outros arranjos organizacionais, entre os quais a direção colegiada, a escolha de dirigentes por eleição, a gestão participativa e a gestão mediante conselhos.

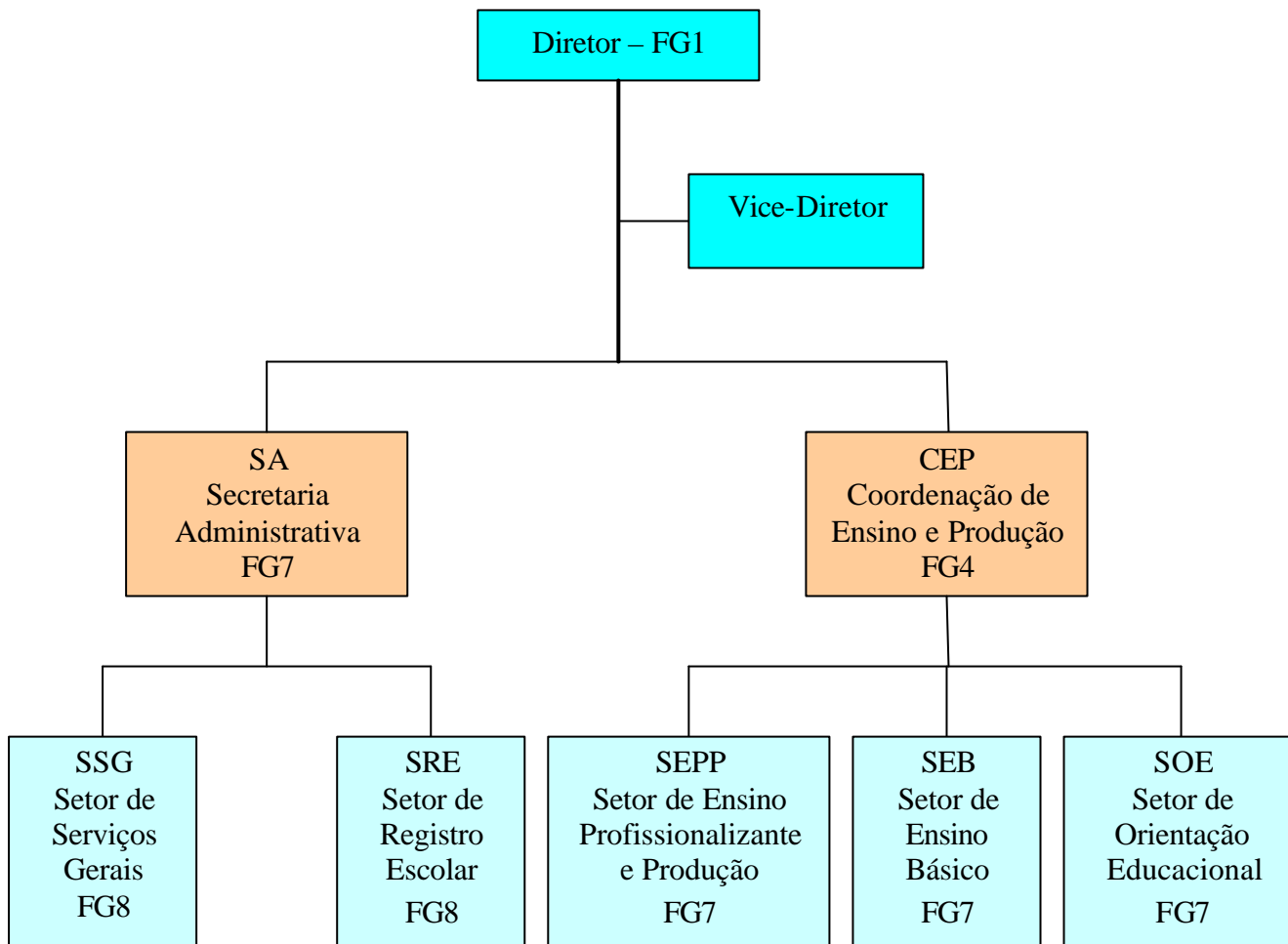
Toda instituição escolar possui uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual, municipal ou federal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e de disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo - no caso, a escola. Essa estrutura é comumente representada graficamente em um organograma que demonstra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Evidentemente, a forma do desenho reflete a concepção de organização e gestão, com base na legislação ou na própria concepção dos integrantes da escola, quando contam com o poder de formular suas próprias formas de gestão (Libâneo, 2003).

Nas instituições da rede federal de ensino profissionalizante, pode-se observar uma variação significativa na organização e concepção do organograma, bem como no número de funções administrativas e suas gratificações.

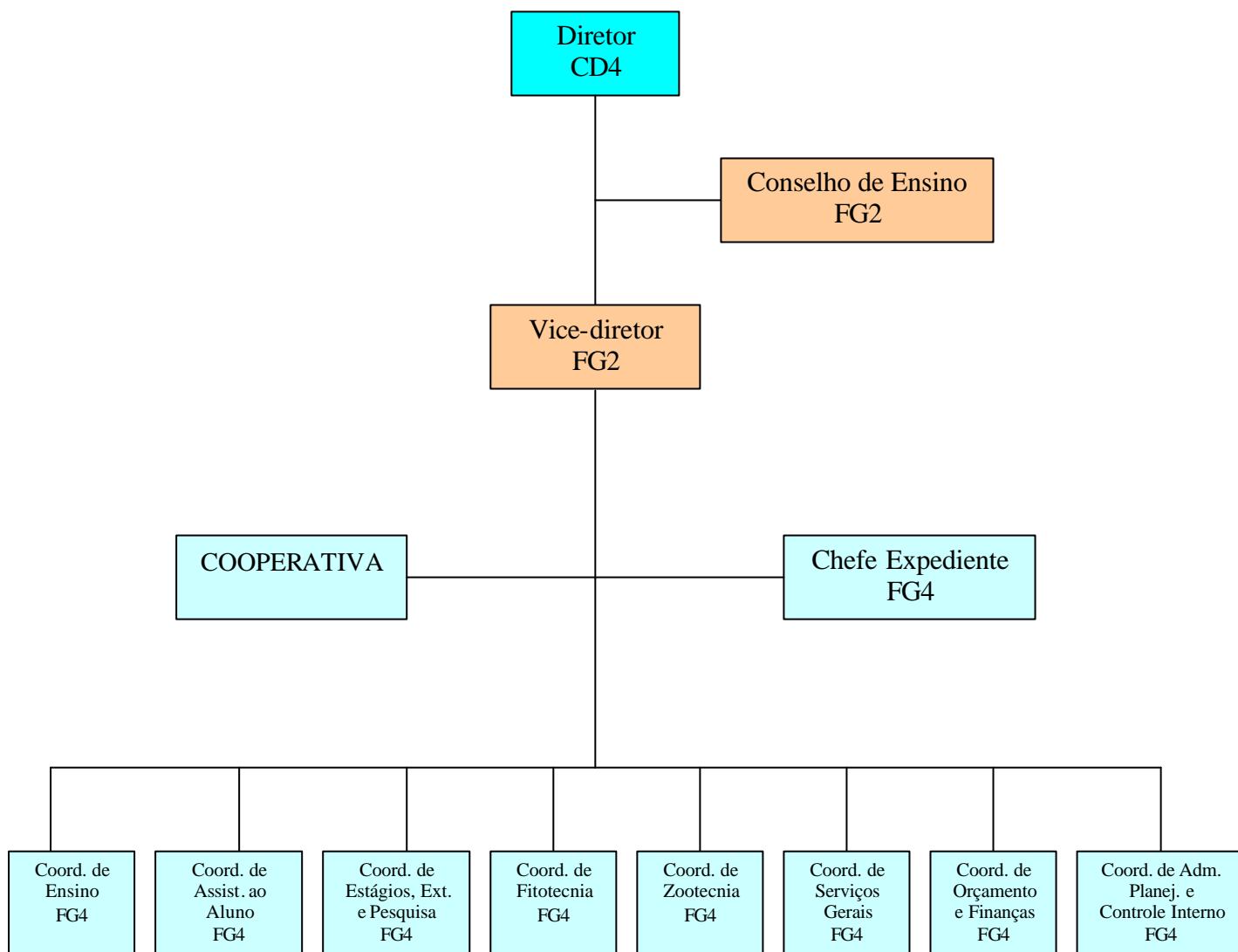
As figuras 4.6, 4.7 e 4.8 expressam a diversidade de disposição e apresentação do organograma administrativo entre as diferentes instituições da rede federal, principalmente das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, além do reconhecimento financeiro das gratificações.



**Figura 4.6 (a)** – Organograma administrativo de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal

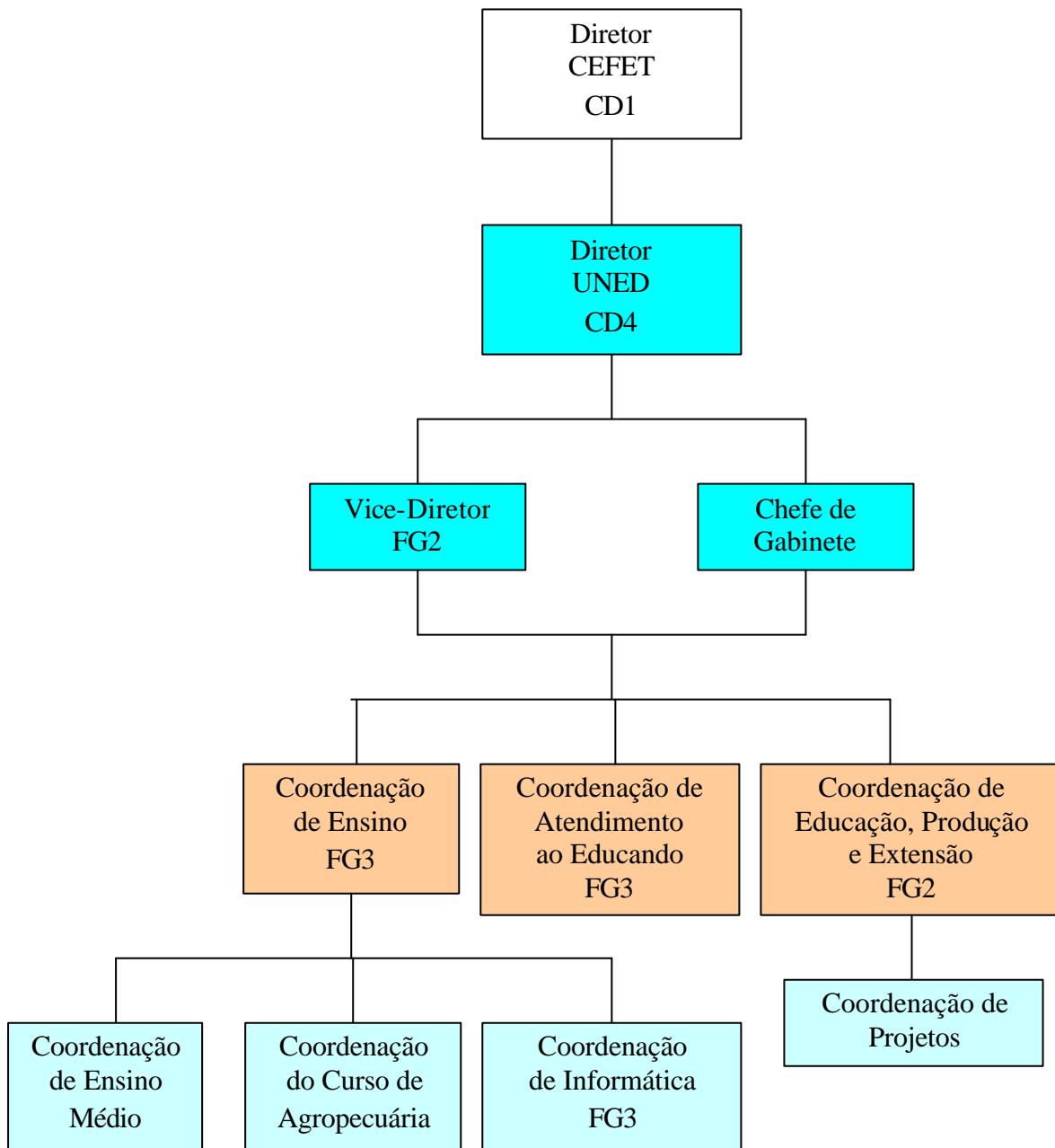


**Figura 4.6 (b)** – Organograma administrativo de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal



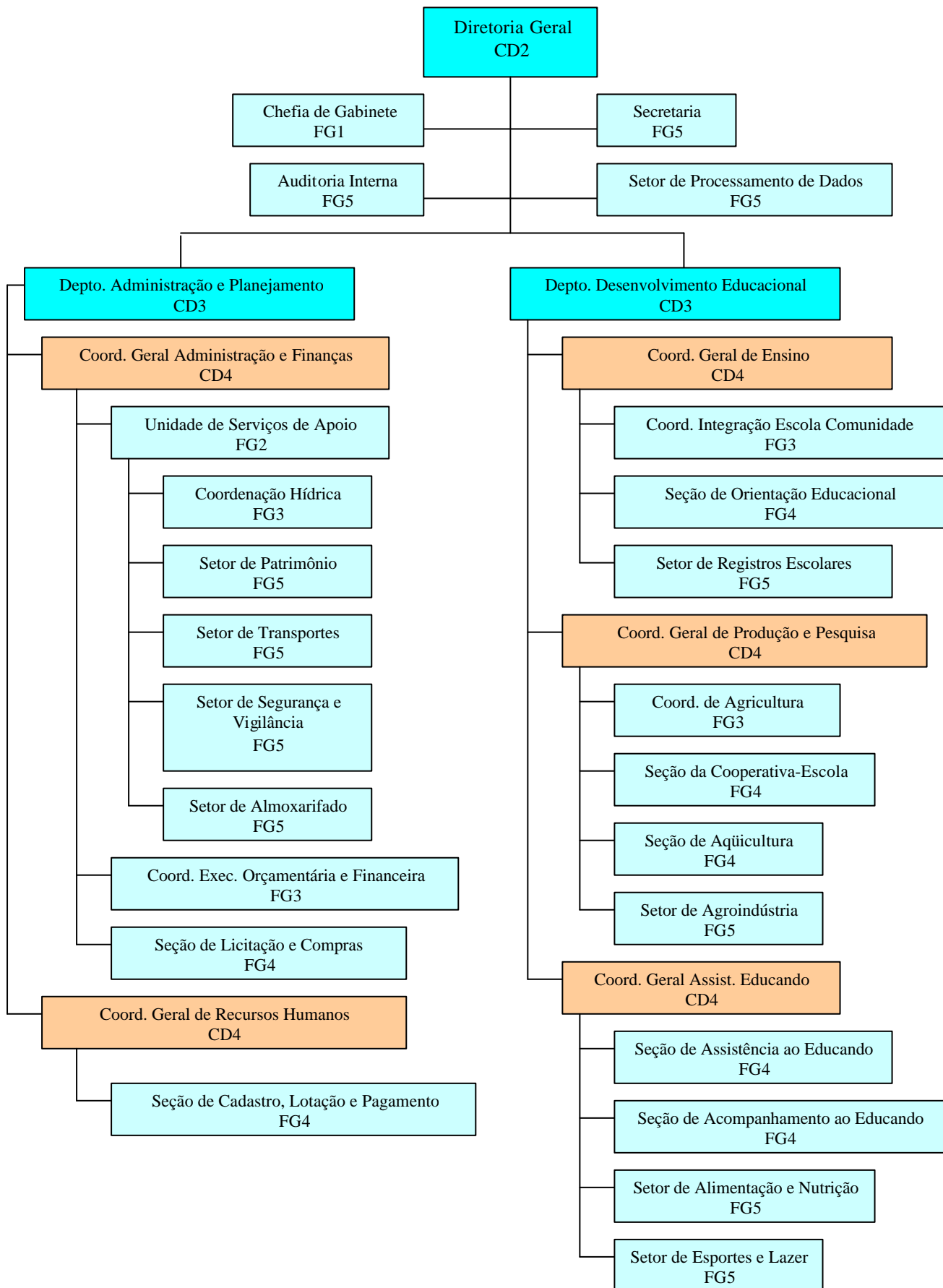
**Figura 4.6 (c)** – Organograma administrativo de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal

Ao comparar os organogramas administrativos entre escolas pertencentes às Universidades Federais, percebeu-se que algumas funções não apresentam gratificações para seus ocupantes, bem como existem variações no número das mesmas, refletindo no reconhecimento financeiro.

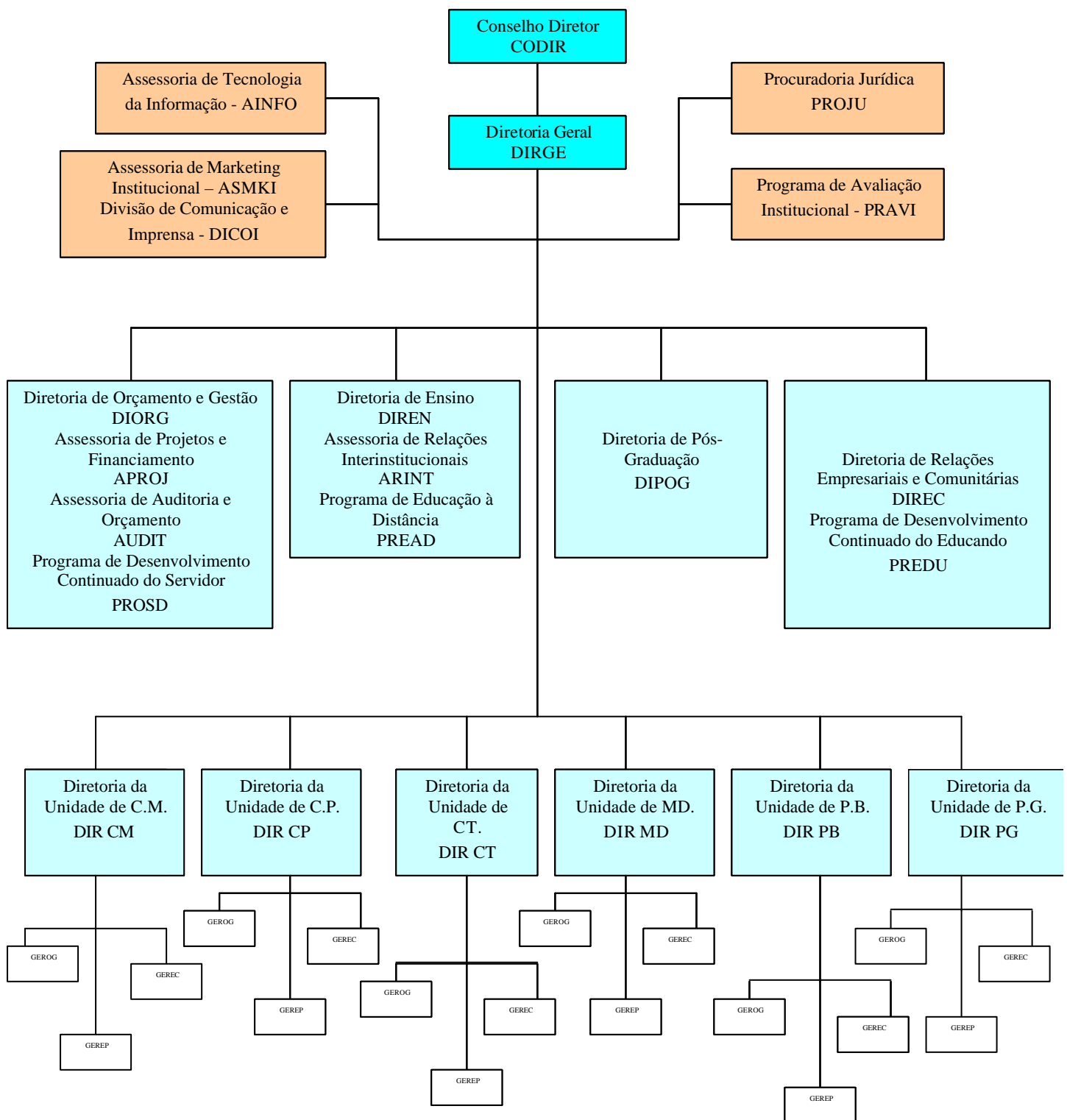


**Figura 4.7** - Organograma administrativo de uma UNED.

Nas Unidades de Ensino Descentralizadas os organogramas, quando comparados com outras Instituições Federais de Ensino, apresentam um número reduzido de funções. Algumas não apresentam gratificações para seus ocupantes, refletindo assim na sua organização.



**Figura 4.8 (a)** – Organograma administrativo de uma EAF.



GEROG – Gerência de Orçamento e Gestão  
 GEREP – Gerência de Ensino e Pesquisa  
 GEREC – Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias

**Figura 4.8 (b)** - Organo grama administrativo de um CEFET.



Entretanto, ao se comparar à estrutura organizacional entre as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as Agrotécnicas, os Centros Federais de Educação Tecnológicos e as Unidades de Ensino Descentralizado, observa-se claramente as diferenças na gratificação exercida pelos diretores, pelas chefias e coordenações, bem como o número de gratificações existentes, influenciando no reconhecimento financeiro e na eficácia da gestão.

No modelo técnico racional, o organograma é sempre um desenho geométrico que expõe, em detalhes, a hierarquia entre as funções. Nos modelos autogestionário e democrático-participativo, é mais comum um desenho circular que exhibe a integração entre as várias partes da estrutura organizacional. Este princípio indica a importância do sistema de relações interpessoais para a qualidade do trabalho de cada educador, para valorização da experiência individual para o clima amistoso de trabalho. A equipe escolar precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para aquelas baseadas no diálogo e no consenso. As relações mútuas, entre direção e professores, entre estes e seus alunos, entre direção e funcionários técnico-administrativos devem combinar exigência e respeito, seriedade e tato humano (Libâneo, 2003).

Com relação à dotação orçamentária, para os professores-gestores das escolas pertencentes à rede da Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico (SETEC), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), as Agrotécnicas e Escolas Técnicas (ET), sempre obtiveram do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico e, no caso dos CEFET's também da Secretaria de Ensino Superior (SESU), orçamentos definidos, pois são autarquias e a sua distribuição é realizada através das reuniões dos diretores das escolas nos seus respectivos conselhos. Nas escolas técnicas vinculadas às Universidades, desde a década dos anos setenta, quando a elas se vincularam. Portanto, não são autarquias e não pertenciam à antiga Coordenação do Ensino Agropecuário (COAGRI) e, posteriormente à Secretaria de Ensino Tecnológico do Ministério da Educação, não possuíam dotação orçamentária própria, custeando-se até a década dos anos noventa com verbas que sobravam da distribuição das universidades, pelos seus institutos e departamentos, que passavam a ser aplicados em sua manutenção e crescimento.

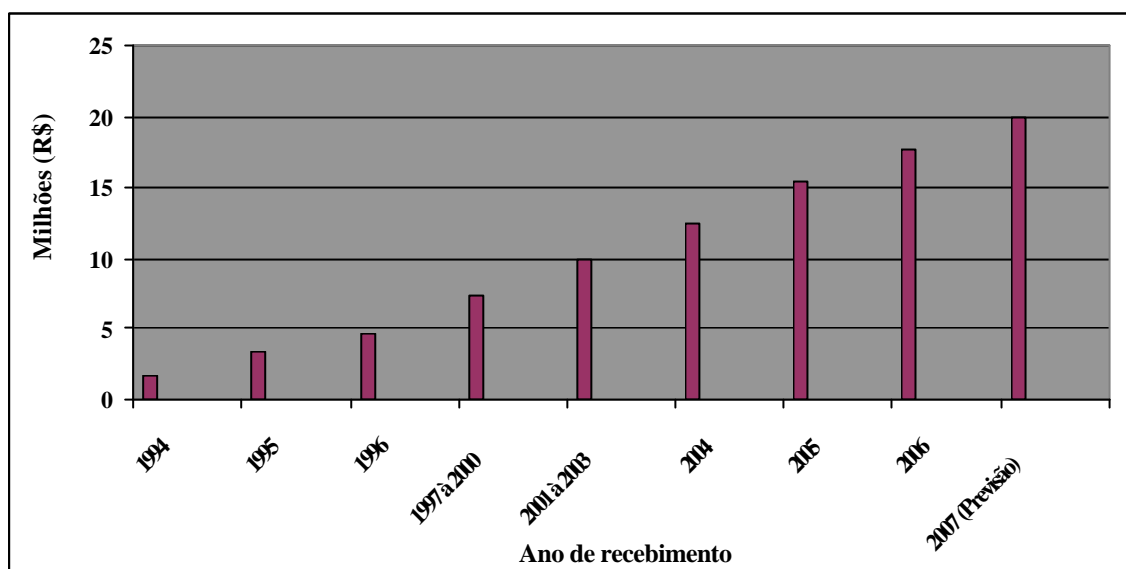
Para os professores-gestores das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, foi fundamental a criação, nos anos noventa, do Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas pertencentes às Universidades (CONDETUF), pois através de sua organização, agrupando 28 diretores das Escolas Técnicas foi que possibilitou o início de negociação com o Ministério da Educação, para que se criasse uma dotação orçamentária para as escolas pertencentes às Universidades, em rubrica própria com destino de uso específico para o ensino de 2º grau técnico, separado do montante destinado ao ensino superior das universidades.

Após a criação do conselho, houve a liberação da quantia de R\$ 350.000,00 (trezentos e cinquenta mil reais), totalizando um montante de R\$ 7500.000,00 (sete milhões e quinhentos mil reais) que foram distribuídos de forma uniforme para cada escola. Nesse mesmo período, foi apresentado ao Ministério da Educação os critérios e a avaliação da dotação orçamentária que poderia atender às necessidades de manutenção e crescimento de cada escola, estudada pelos representantes do conselho. A partir daí, teve no próprio CONDETUF uma evolução da construção de uma matriz orçamentária, que foi determinada a partir das necessidades das próprias escolas, independentes e de acordo com suas próprias convicções.

Para elaboração dessa matriz, levou-se em consideração o número de alunos, o número de cursos, o tipo de cursos, alunos internos e externos, a capacitação de professores, a área construída, o número de funcionários técnico-administrativos e sua capacitação, pois entendia-se que seria a maneira mais justa encontrada para sua distribuição entre as escolas,

permitindo a obtenção de um pouco mais de autonomia administrativa para a gestão dos recursos financeiros.

A figura 4.9 apresenta a evolução da dotação orçamentária das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, permitindo com que estas instituições, a partir de 1994, pudessem planejar suas atividades administrativas com maior transparência e eficiência. Esse orçamento vem crescendo a cada ano na proporção em que as instituições vinculadas estão se desenvolvendo pedagogicamente (apêndice).



Fonte: CONDETUF

**Figura 4.9** - Evolução da distribuição da dotação orçamentária nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Para os professores-gestores, é importante que a dotação orçamentária se torne transparente, pois há necessidade de que na gestão participativa, todos da comunidade estejam envolvidos no planejamento político-pedagógico das escolas, bem como na sua execução financeira, permitindo que através de uma ação planejada se consiga maior eficácia na gestão.

Sendo assim, Colombo (2004) afirma que o planejamento é um importante instrumento de gestão que auxilia consideravelmente o administrador educacional em seu processo decisório na busca de resultados mais efetivos e competitivos para a instituição de ensino, consistindo na identificação, análise e estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis. Contempla indagações no âmbito do que fazer, como, por que, quando, por quem e onde. Não é previsão ou plano, pois previsão é a análise e a verificação de quais situações poderá ocorrer no futuro, levando em consideração uma série de fatos, acontecimentos e probabilidades e plano é a consolidação, por meio de um documento formal, dos dados desenvolvidos no planejamento. Colombo (2004) define ainda que existem três tipos de planejamento:

- **Planejamento Estratégico** – voltado para decisões estratégicas com objetivos de longo prazo e que impactam na instituição como um todo.
- **Planejamento Tático** – relacionado à otimização de uma determinada área ou macroprocesso, derivando dos objetivos e das estratégias concebidas no planejamento estratégico. Contempla os recursos, os prazos e os respectivos responsáveis.
- **Planejamento Operacional** – Aborda, em detalhes, os procedimentos que serão utilizados.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados sobre a democratização da gestão escolar participativa, que a sociedade preconiza, deve servir como orientação no procedimento para a elaboração de um organograma administrativo que comporá a estrutura pertencente ao regimento interno da unidade com o número adequado de funções, suas devidas gratificações e o reconhecimento financeiro compatível com a atual realidade, baseado nos princípios da gestão educacional participativa com atribuições horizontalizadas em rede, com envolvimento da comunidade, confirmando o grande valor que alunos e dirigentes atribuem ao papel político e estratégico da função que exercem, influenciando diretamente, para que se promova na equipe de gestão da escola, não só o profissionalismo que a função exige, como também o prazer necessário para dinamizar uma sinergia coletiva, competente e eficaz.

## 5 - CONCLUSÕES

Considerando os dados obtidos na pesquisa com o questionário aplicado a 722 alunos e a entrevista com 8 professores-gestores, conclui-se que

1. nas escolas técnicas federais fica cada vez mais caracterizada, através da eleição para diretor e demais funções administrativas, a concepção de gestão educacional;
2. vai se firmando e cresce a expectativa da participação de todos os segmentos da comunidade na eleição dos gestores das funções que compõem o organograma administrativo;
3. compartilhar o planejamento e as decisões administrativas de uma unidade educacional técnica, influencia na eficácia da gestão;
4. há necessidade de que professores-gestores sejam capacitados para que possam desempenhar melhor sua função com o profissionalismo necessário;
5. o organograma administrativo deva ser elaborado em função dos princípios enfocados na gestão participativa;
6. o organograma administrativo deva ter o número adequado de funções gratificadas que propicie uma gestão competente, prazerosa e eficaz;
7. seja propiciado às funções administrativas o reconhecimento financeiro capaz de proporcionar à equipe de gestão da escola o prazer necessário para dinamizar uma sinergia coletiva, competente e eficaz;
8. a dotação orçamentária possibilita a manutenção e o crescimento da instituição de ensino, através da transparência da sua execução financeira, permitindo melhor eficácia da gestão.

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, N. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). Família & Escola. Rio de Janeiro: Vozes, p. 171-183, 2000.
- CASASSUS, J. Problemas e la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Revista Em Aberto, Brasília, v.19, n. 75/ jul., p.49-69, 2002.
- COLOMBO, S. S. Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artemed, 2004
- DAUSTER, T. A fábrica de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/ PUC - Rio, n° 49/nov., p.1-18, 1999.
- DOLABELA, F. O segredo de Luísa. 14ª ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. (org). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed., São Paulo. Cortez, 2000.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n° 115, p. 139-154, mar. /2002.
- FERREIRA, N. S. C. (org). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades In: Ferreira, N. S. C. (org). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – São Paulo. Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIRA, R. A. Gestão da mudança: flexibilizando os valores para um equilíbrio pessoal. Perspectivas, Campos de Goitacazes, V. 3, n 6 , p 133 – 182 , julho / dezembro 2004 .
- LUCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. Revista Gestão em Rede, n° 03/nov, p. 18, 1997.
- LUCK, H. Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Revista Em Aberto, Brasília, v.17, n. 72, p.11-32, fev./ jun. 2000.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.
- MACHADO, M. A. de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: Tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999 (Série Seminários Consed).

- MACHADO, M. A. de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In Em aberto / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Brasília: vol. 17, no. 72, junho de 2000.
- MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. Revista Em Aberto, Brasília, v.17, n. 72, p. 97-112, fev. / jun. 2000.
- MEC/SETEC. Pré-Projeto de Fortalecimento da Gestão na Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: 2005. mimeografado.
- PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 11ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- UNESCO; MEC. Gestão da escola fundamental. São Paulo: Cortez, 1997.
- VALERIEN, J. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.
- ZENTGRAFT, M. C. Metodologia da Pesquisa. Rio de Janeiro: CEP/ UFRRJ, 2003.

## **ANEXOS**

Anexo A – Questionário

Anexo B – Roteiro de Entrevista

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
AGRÍCOLA

Caro Estudante,

Este questionário tem por objetivo investigar e abordar elementos que possam subsidiar a pesquisa de dissertação intitulada *“Influência do organograma administrativo e dotação orçamentária na eficácia da gestão escolar”*. As informações deste questionário têm caráter sigiloso.

Atenciosamente.

Luiz Carlos Estrella Sarmiento  
Mestrando do PPGA

### QUESTIONÁRIO

Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

**1ª) Você acha importante a eleição direta para diretor da escola onde estuda?**

- ( ) Não.
- ( ) Sim.
- ( ) Sim, porque democratiza a escola.
- ( ) Não, porque não me importa qual será o diretor e o destino da escola onde estudo.
- ( ) Sim, porque me sinto um cidadão ativo no processo educativo.

**2ª) Você acha que a eleição para diretor da escola onde estuda significa democratizar a gestão escolar?**

- ( ) Sim.
- ( ) Não.
- ( ) Sim, porque após a eleição, as decisões administrativas são de responsabilidades apenas do diretor da escola.
- ( ) Não, porque como cidadão participativo preciso influenciar no processo da gestão escolar.
- ( ) Sim, porque a escola é uma criação pronta e acabada de um sistema maior, que determina o seu funcionamento.

**3ª) Você acha que um diretor eleito consegue resolver os problemas existentes na sua escola?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Sim, porque ao se candidatar, o futuro diretor apresenta suas propostas e seus compromissos relacionados a sua administração.
- ( ) Não, porque as decisões necessárias para solucionar os problemas existentes devem ser compartilhadas por todos os segmentos.



**4ª) Você acha que para se ter uma gestão participativa em outras funções administrativas os seus ocupantes também deveriam ser eleitos pela comunidade?**

Sim.

Não.

**5ª) Qual (ais) da (s) função (ões) administrativas abaixo relacionadas você gostaria que seus ocupantes fossem eleitos? Obs: podem marcar até três opções.**

Divisão de Assuntos Pedagógicos (DAP).

Divisão de Assuntos Estudantis (DAE).

Divisão de Assuntos Gerais (DAG).

Coordenação do Sistema Escola-Empresa (SIEE).

Coordenação do Ensino Médio (CEM).

Coordenação do Ensino Profissionalizante (CEP).

Agradeço a colaboração.

## **ANEXO B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

#### **INSTITUTO DE AGRONOMIA**

#### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

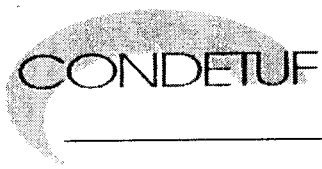
Esta entrevista tem por objetivo investigar e abordar elementos que possam subsidiar a pesquisa de dissertação intitulada “*Influência do organograma administrativo e dotação orçamentária na eficácia da gestão escolar*”. As informações desta entrevista têm caráter sigiloso.

Atenciosamente.

Luiz Carlos Estrella Sarmiento  
Mestrando do PPGEA

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES**

1. Nome da Instituição
2. Endereço da Instituição
3. Nome do professor
4. Tempo de serviço na Instituição
5. Qual a função administrativa que exerce ou exerceu?
6. Qual o período de exercício na função administrativa?
7. A ocupação da função administrativa deu-se por eleições diretas ou por indicação?
8. Com a finalidade de descentralizar a gestão e torná-la mais participativa, você acha que para outras funções do organograma administrativo os seus ocupantes poderiam também ser eleitos pela comunidade? Em caso afirmativo, quais?
9. Quando foi criada a dotação orçamentária na sua escola e qual a sua importância para a eficácia da gestão escolar?
10. Quando foi criado e qual a importância do Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas pertencentes às Universidades Federais (CONDETUF) e a sua influência na elaboração da dotação orçamentária para sua escola?
11. Você torna transparente a dotação orçamentária para a comunidade de sua escola? Em caso afirmativo, como influencia na sua execução financeira?
12. Você planeja a execução financeira da sua escola?
13. Qual o organograma administrativo da sua escola?
14. Qual a importância do organograma administrativo na eficácia da gestão escolar?
15. Como você acha que se pode melhorar a eficácia da gestão em uma unidade educacional?



**OFÍCIO/CONDETUF Nº 052/2006**

**Bananeiras-PB., 24 de abril de 2006**

A Sua Senhoria o Senhor

**Profº LUIZ CARLOS ESTRELLA SARMENTO**

Campo Grande - Rio de Janeiro /RJ

Senhor Professor,

Com os nossos cumprimentos e conforme vossa solicitação, estamos enviando a Vossa Senhoria, Diagnóstico do CONDETUF do período de 1997 a 2004 e uma Fita Cassete gravada com as respostas às perguntas formuladas, referentes ao roteiro de entrevista dos Gestores.

Sem mais para o momento, colocamo-nos a disposição se necessário for.

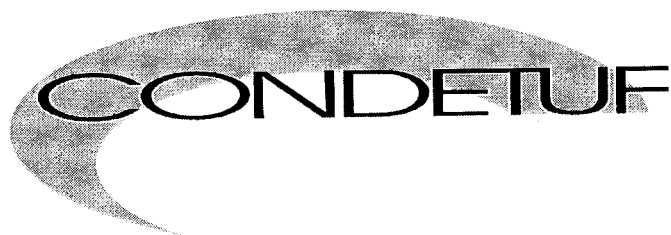
Atenciosamente,

**GENIVAL ALVES DE AZEREDO**

Presidente do CONDETUF

CONSELHO NACIONAL DE DIRETORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS

---



# **Diagnóstico**

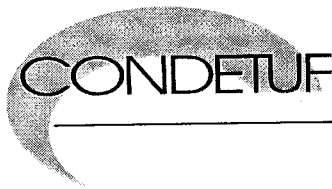
---

1997

A

2004

Bananeiras - Paraíba-PB  
Abril de 2004



## APRESENTAÇÃO – HISTÓRICO

O presente documento tem o objetivo de fornecer às autoridades do Ministério da Educação, aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e à Comunidade (diretores, professores, alunos e funcionários) das Escolas Técnicas pertencentes às Universidades Federais, dados históricos e estatísticos das Escolas Técnicas que compõem o Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

O CONDETUF nasceu da necessidade dos dirigentes das Escolas Técnicas pertencentes às Universidade Federais, de terem um órgão representativo que defendesse os interesses dessas Instituições junto aos organismos governamentais que administram a política educacional do país, notadamente, o ensino de segundo grau profissionalizante.

Criado no dia 03 de abril de 1991, em reunião realizada no auditório Anísio Teixeira do Centro de Treinamento do Ministério da Educação, com a participação de vinte e quatro diretores de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Naquela oportunidade foi aprovado o estatuto do Conselho e eleita a primeira diretoria, para o biênio 1991/92, composta de Presidente, Vice-Presidente, Conselho Executivo e Conselho Fiscal.

Em seguida deu-se conhecimento oficial à Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico-SENETE e à Secretaria de Ensino Superior-SESU, ambos do MEC, da criação do órgão em tela.

Para surpresa dos dirigentes, não houve a receptividade desejada, por parte das respectivas secretarias: a secretária da SESU na época propôs em audiência com os dirigentes do Conselho a retirada das Escolas das Universidades e vinculá-las aos Estados e/ou municípios onde estavam inseridas as mesmas; por outro lado o secretário da SENETE (antiga SETEC) não reconheceu as Escolas como Instituições legalizadas para formação de profissionais de técnicos de nível de 2º grau.

Tendo em vista o impasse gerado e preocupados com o futuro das Escolas, que já sofriam discriminação das próprias Universidades, que as consideravam um peso financeiro muito alto para sua manutenção; considerando a falta de docentes, de recursos financeiros, de uma política nacional para o ensino profissionalizante do 2º grau e finalmente, a urgente necessidade de recuperar as instalações físicas das escolas, os dirigentes fizeram uma correspondência ao Senhor Ministro da Educação, denominada "CARTA DE BRASÍLIA", onde relatava todo o ocorrido e pedia um aporte financeiro para as Instituições.

Atualmente, o CONDETUF, engloba um total de 31 (trinta e uma) escolas, vinculadas a 20 (vinte) Universidades Federais. Destas escolas, 16 (dezesesseis) pertencem ao setor agrícola, 04 (quatro) ao setor industrial e 11 (onze) ao setor de serviços, conforme relação constante deste documento.

Em audiência com o Ministro da Educação, em 1994, o CONDETUF obteve uma importante vitória, que foi o seu reconhecimento, ao mesmo tempo em que o mesmo, autorizou a SENETE a liberar recursos orçamentários e financeiros no valor de R\$ 350.000,00 (trezentos e cinquenta mil reais) para cada Unidade, para o ano seguinte.

A partir de 1997, o CONDETUF passou a receber um montante de recursos, e o próprio Conselho de forma democrática com as Escolas se encarregava de partição percentual dos recursos. Para tanto, foi criada uma matriz orçamentária para a distribuição dos recursos às Escolas, que continua até a presente data, com atualizações, modificações e as adaptações necessárias. Desde então, o CONDETUF mantém um banco de dados de suas escolas, que são disponibilizados anualmente para as Universidades às quais estão vinculadas e aos órgãos do Ministério da Educação.

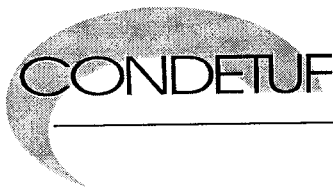
Neste documento, estamos apresentando os números de 1997 a 2004, ao mesmo tempo em que fazemos uma comparação com dados de anos anteriores.

## CONCLUSÃO

Observando os dados contidos neste documento, verifica-se uma melhoria significativa das ofertas das Escolas deste Conselho, como o número de cursos de Educação Profissional de nível básico (qualificação e requalificação) e técnico, respectivamente de 135,29% e 56,82%; número de alunos do nível médio, um aumento de 129,04%; um incremento de alunos da Educação Profissional de nível Básico (qualificação e requalificação) e Técnico de 417,94% e 115,18%, respectivamente. Como pode-se observar, o crescimento médio nestes níveis foi respectivamente de 59,71% e 14,40%. Um esforço enorme por parte das Escolas para obter tal resultado. Todos estes números foram conseguidos através de um esforço conjunto das escolas, como por exemplo, aumentando a relação professor/aluno de 12,75 para 16,92 e da relação técnico-administrativo/aluno de 16,51 para 23,16. Tudo isto, com se sabe, com uma diminuição verificada a cada ano do número de docentes e técnicos-administrativos. No número de alunos concluintes, observou-se um incremento de 20% par (qualificação e requalificação) a 2003, quando comparado com 1999.

Segundo os números acima, associados à qualificação dos docentes das Escolas vinculadas, que representam 73,30% dos professores com nível de pós-graduação e vontade política de poder contribuir para a evolução da Educação Profissional em nosso país, o Conselho deseja:

- 1 - Participação nas discussões políticas e pedagógicas que envolvam os Ensinos Médio e Profissional;
- 2 - Abertura de vagas docentes e técnico-administrativas;
- 3 - Participação das Escolas vinculadas no PROEP;
- 4 - Concorrer com as demais Escolas (autárquicas) recursos dos Projetos Especiais do SETEC;
- 5 - Aumento dos recursos financeiros para o orçamento de 2006;
- 6 - Recursos de capital para reposição de equipamentos de laboratórios.



**RELAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS**

**FACULDADE DE MEDICINA TRIANGULO MINEIRO-MG**  
Colégio Técnico Universitário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - MG**  
Colégio Técnico do Núcleo de Ciências Agrárias  
Colégio T. do Centro Pedagógico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - MG**  
Colégio Técnico Universitário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-MG**  
Escola Técnica de Saúde

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA-MG**  
Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - RS**  
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati

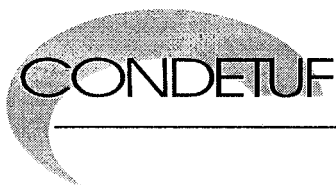
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -RS**  
Escola Técnica - UFRGS;

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA -RS**  
Colégio Técnico Industrial,  
Colégio Agrícola de Santa Maria  
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-RS**  
Colégio Agrotécnico Visconde da Graça

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-SC**  
Colégio Agrícola de Camboriú  
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira





**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE-RJ**

Colégio Agrícola de Nilo Peçanha -  
Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

Colégio Técnico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Escola de Música  
Escola de Teatro e Dança

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-PB**

Escola Técnica de Saúde  
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Escola de Enfermagem Maria Leticia Botelho

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Escola Técnica - UFPR

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Amílcar Ferreira Sobral,  
Colégio Agrícola de Bom Jesus  
Colégio Agrícola de Teresina

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Colégio Técnico Universitário


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - RN**

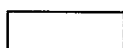
Colégio Agrícola de Jundiá  
Escola Técnica de Enfermagem  
Escola Técnica de Música


## NÚMERO DE CURSOS REGULARES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS

1997 A 2003

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	NÚMERO DE CURSOS						
			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
01	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	4	4	4	5	5	5	4
02	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquatí	FURG	6	7	7	9	13	13	13
03	Colégio Técnico Industrial	UFSM	4	6	6	5	5	5	5
04	Colégio Técnico Universitário	UFJF	7	7	7	9	12	13	12
05	Escola Técnica	UFRGS	12	11	11	11	13	13	8
06	Escola Técnica	UFPR	8	10	10	11	12	13	11
07	Escola de Enfermagem de Natal	UFRN	2	2	2	2	2	2	1
08	Escola Técnica de Música	UFRN	-	2	3	2	1	3	4
09	Escola Técnica em Saúde	UFU	4	4	4	4	4	4	4
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFPB	1	2	2	2	2	2	2
11	Escola Técnica de Saúde da U.F. da Paraíba	UFPB	2	2	2	3	1	1	2
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	9	8	7	5	5	5	5
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	2	2	2	2	3	5	3
14	Colégio Técnico	UFRRJ	3	3	3	5	5	5	3
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	2	3	5	5	5	5	5
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	4	5	5	6	5	6	7
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	1	4	4	4	4	4	5
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	1	2	2	2	2	2	3
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	2	3	4	4	4	4	3
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPE	3	3	5	4	6	6	7
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	1	2	2	2	1	1	1
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	1	4	5	5	5	5	4
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	1	2	2	4	4	4	5
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	1	3	4	2	3	3	4
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	2	2	3	4	5	5	5
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	1	1	2	2	2	2	1
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	2	2	3	3	3	3	2
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	1	1	1	1	3	3	3
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	1	2	2	2	5	7	5
30	Escola de Música do Pará	UFPA	0	0	0	0	0	1	1
31	Escola de Teatro e Dança do Pará	UFPA	0	0	0	0	0	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>88</b>	<b>109</b>	<b>119</b>	<b>125</b>	<b>140</b>	<b>150</b>	<b>138</b>

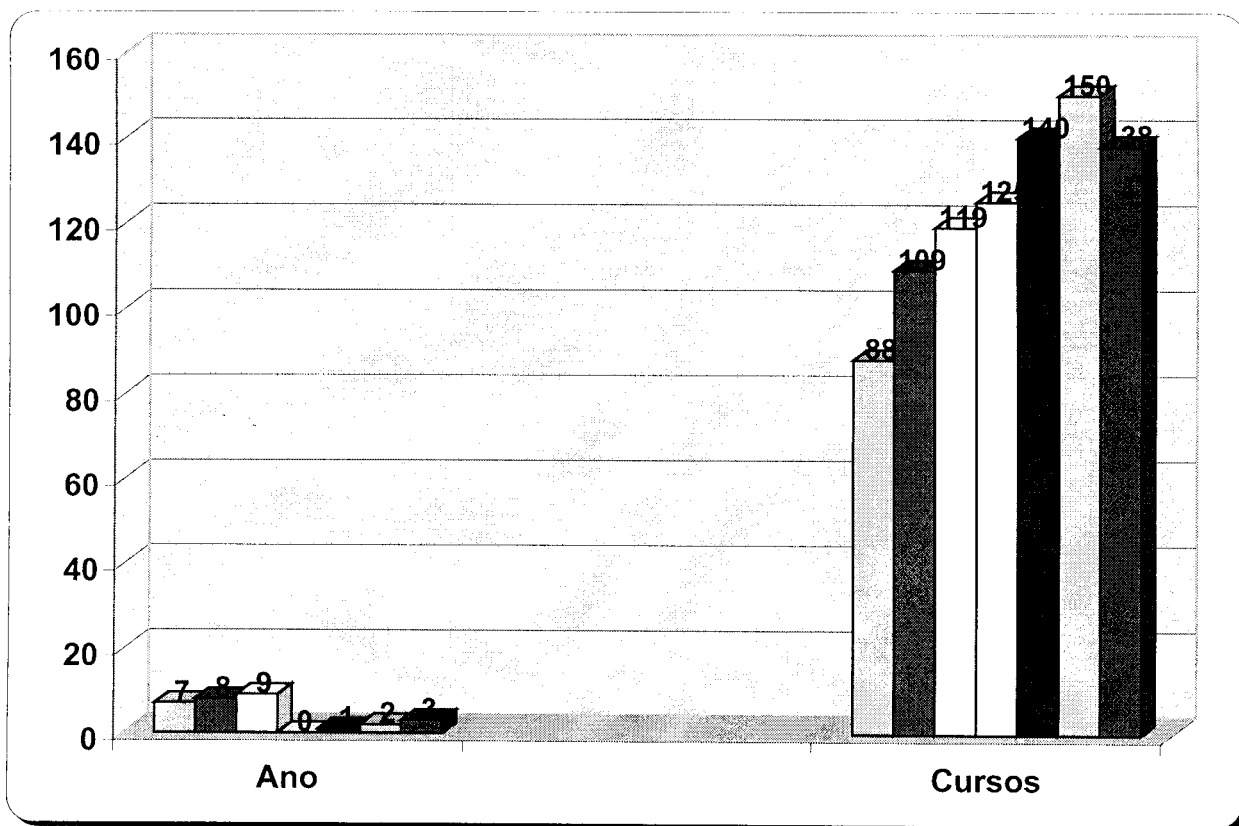
 Escolas Industriais

 Escolas de Serviços

 Escolas Agrícolas

**NÚMERO DE CURSOS REGULARES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS**

**1997 A 2003**



Ano	7	8	9	0	1	2	3
Cursos	88	109	119	125	140	150	138

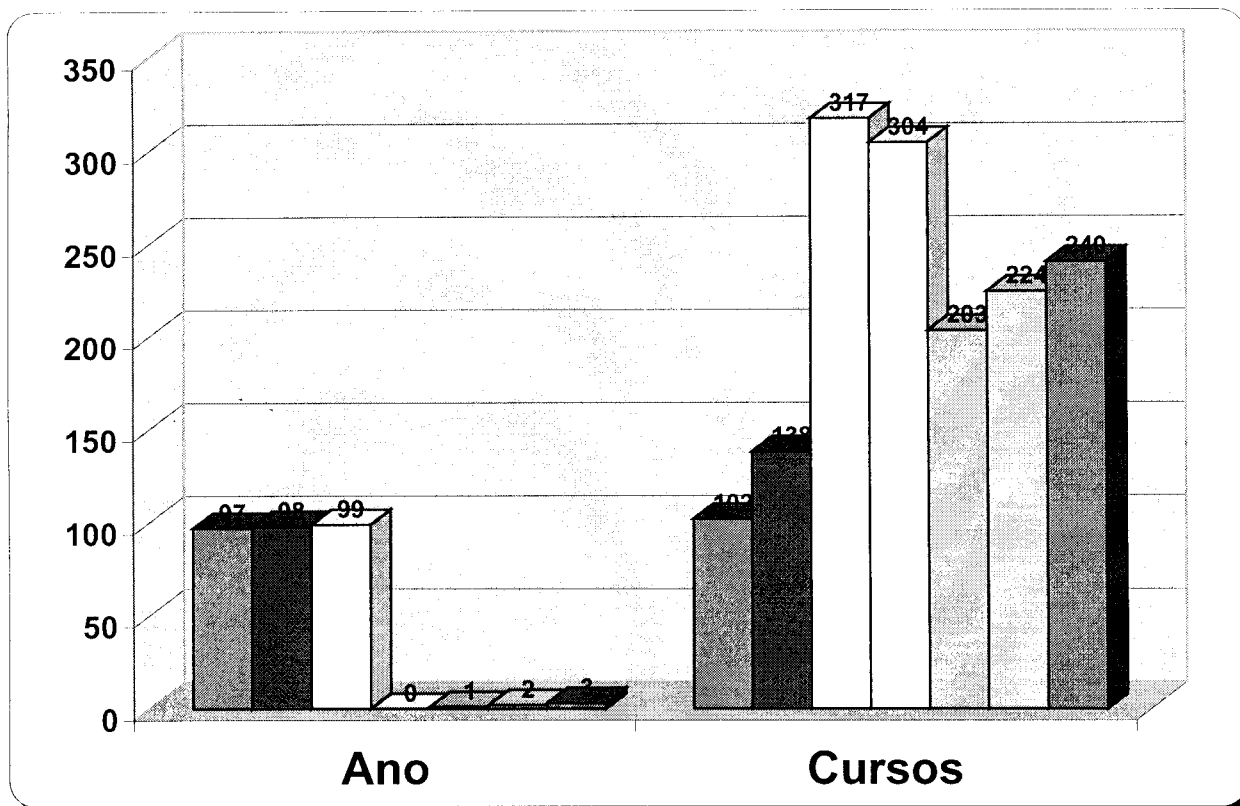
## NÚMERO DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO OFERECIDOS

1997 A 2003

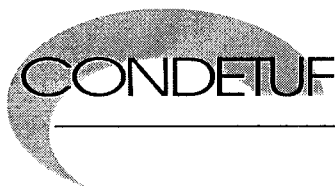
Nº. de Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	NÚMERO DE CURSOS							
			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
01	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	-	1	1	-	-	-	-	
02	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	-	-	3	2	-	-	23	
03	Colégio Técnico Industrial	UFSC	-	-	-	5	3	10	9	
04	Colégio Técnico Universitário	UFJF	15	18	26	28	-	-	26	
05	Escola Técnica	UFRGS	30	35	45	50	-	-	22	
06	Escola Técnica	UFPR	-	2	3	4	4	4	2	
07	Escola de Enfermagem de Natal	UFRN	-	-	4	3	4	4	12	
08	Escola Técnica de Música	UFRN	-	-	-	3	-	-	2	
09	Escola Técnica em Saúde	UFU	1	1	1	1	-	-	-	
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFPB	-	-	-	-	-	-	-	
11	Escola Técnica de Saúde da U.F. da Paraíba	UFPB	-	1	2	2	3	3	-	
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	2	1	1	1	-	-	-	
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	-	-	-	-	-	-	3	
14	Colégio Técnico	UFRRJ	-	-	-	3	-	-	-	
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	21	42	53	49	88	80	-	
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSC	4	7	14	-	26	13	34	
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSC	3	5	10	8	14	10	-	
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	-	-	-	-	-	-	-	
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	20	13	59	21	20	18	15	
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPE	-	-	-	-	-	-	-	
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	-	-	-	2	-	-	-	
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	-	-	11	9	10	8	16	
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	2	8	11	11	13	12	14	
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	2	1	4	11	5	21	25	
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	-	-	65	65	-	19	1	
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	2	3	4	6	12	14	7	
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	-	-	-	16	-	7	8	
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	-	-	-	-	1	1	-	
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	-	-	-	4	-	-	4	
30	Escola de Música do Pará	UFPA	-	-	-	-	-	-	17	
<b>TOTAL</b>			<b>30</b>	<b>102</b>	<b>138</b>	<b>317</b>	<b>304</b>	<b>203</b>	<b>224</b>	<b>240</b>

**NÚMERO DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO OFERECIDOS**

**1997 A 2003**



Ano	97	98	99	0	1	2	3
Cursos	102	138	317	304	203	224	240



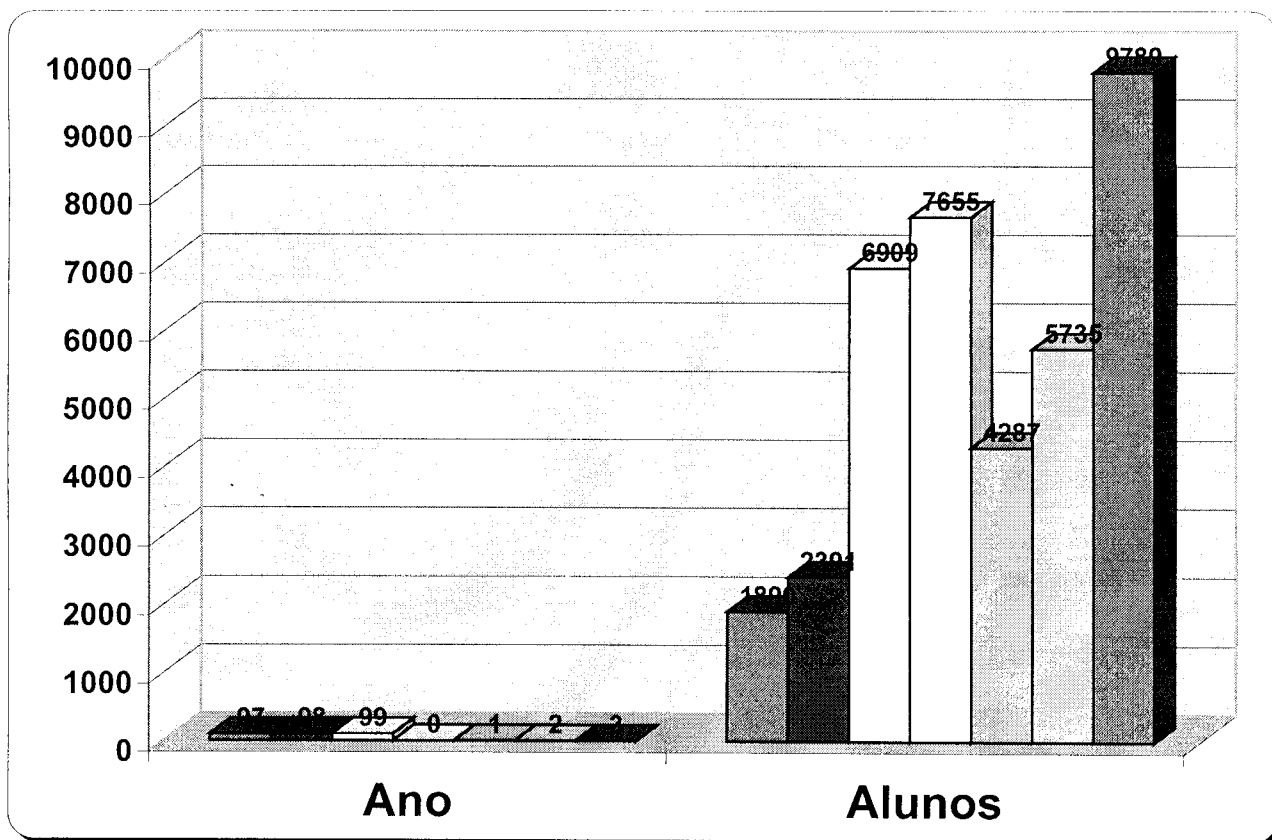
## NÚMERO DE ALUNOS QUALIFICADOS E REQUALIFICADOS

1997 A 2003

Nº. de Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	NÚMERO DE ALUNOS							
			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
01	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	-	-	-	-	-	-	-	
02	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	-	-	316	180	-	-	1020	
03	Colégio Técnico Industrial	UFSM	-	-	-	263	96	200	235	
04	Colégio Técnico Universitário	UFJF	153	188	260	405	-	-	520	
05	Escola Técnica	UFRGS	270	325	460	605	-	-	969	
06	Escola Técnica	UFPR	-	110	221	368	250	150	-	
07	Escola de Enfermagem de Natal	UFRN	-	-	280	430	181	251	900	
08	Escola Técnica de Música	UFRN	-	-	-	632	-	-	964	
09	Escola Técnica em Saúde	UFU	99	99	239	230	-	-	-	
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFPB	-	-	-	-	-	-	-	
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	-	74	139	113	144	144	-	
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	122	25	25	28	-	-	-	
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	-	-	-	-	-	-	80	
14	Colégio Técnico	UFRRJ	-	-	-	60	-	-	-	
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	297	607	885	1020	1061	1000	-	
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	95	168	398	-	129	355	1021	
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	131	225	601	797	-	-	-	
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	-	-	-	-	-	-	-	
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	504	280	1400	423	723	630	468	
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPE	-	-	-	-	-	-	-	
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	-	-	-	215	-	-	-	
22	Colégio Agrícola de Jundiaí	UFRN	-	-	943	397	594	317	1180	
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	30	136	167	176	329	400	368	
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	135	52	240	525	250	763	920	
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	-	-	65	65	-	376	30	
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	54	102	270	383	515	730	350	
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	-	-	-	260	-	399	245	
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	-	-	-	-	15	20	-	
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	-	-	-	80	-	-	80	
30	Escola de Música do Pará	UFPA	-	-	-	-	-	-	439	
<b>TOTAL</b>			<b>30</b>	<b>1.890</b>	<b>2.391</b>	<b>6.909</b>	<b>7.655</b>	<b>4.287</b>	<b>5.735</b>	<b>9.789</b>

**NÚMERO DE ALUNOS QUALIFICADOS E REQUALIFICADOS**

**1997 A 2003**



Ano	97	98	99	0	1	2	3
Alunos	1.890	2.391	6.909	7.655	4.287	5.735	9.789

## NÚMERO DE ALUNOS DE ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS POR ANO

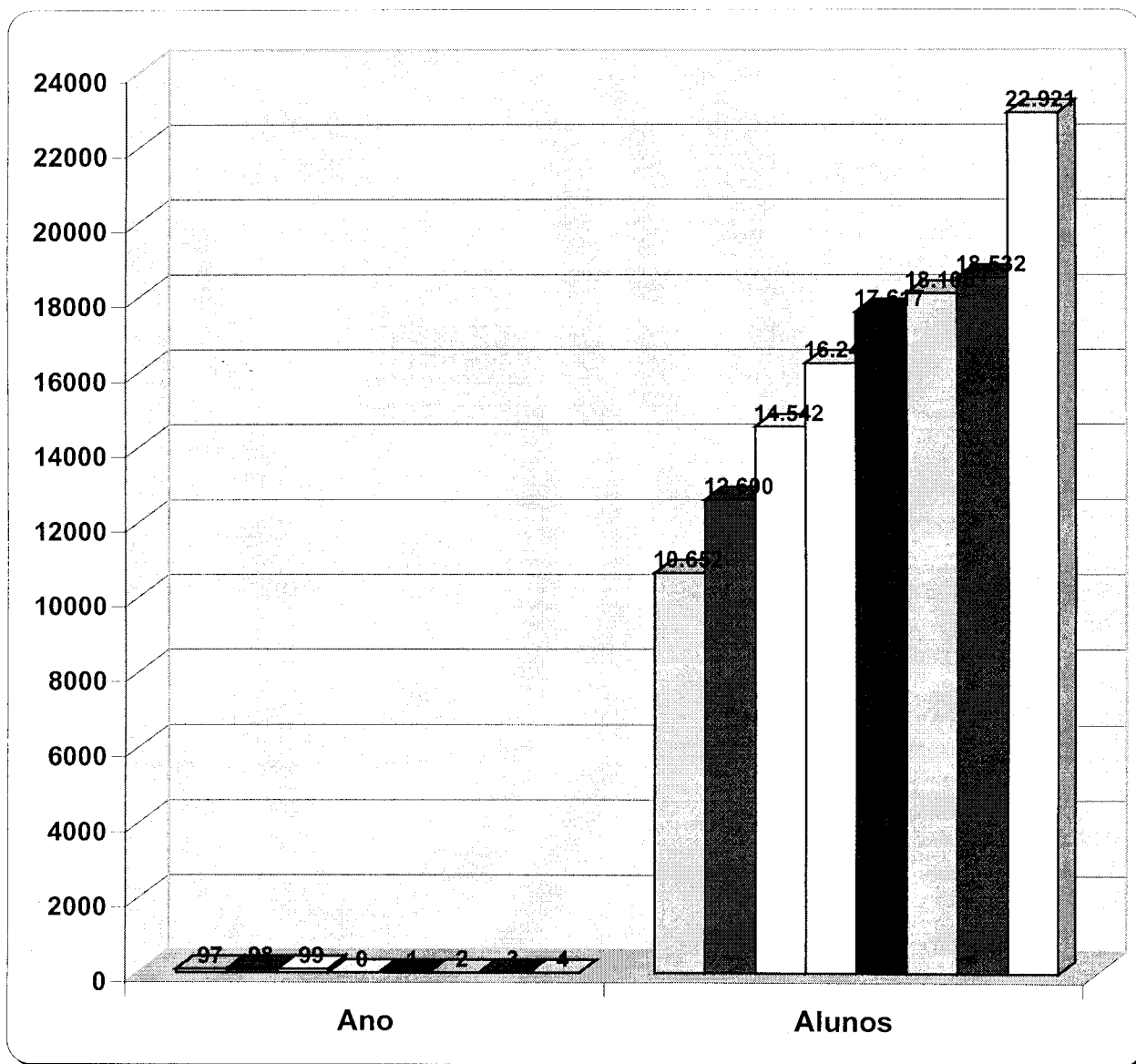
1997 A 2004

Nº De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	NÚMEROS TOTAIS DE ALUNOS								
			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	
01	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	182	620	656	667	631	949	587	801	
02	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	619	862	997	1.139	1.289	1.267	1.100	1.007	
03	Colégio Técnico Industrial	UFSM	284	322	407	443	549	586	718	3.020	
04	Colégio Técnico Universitário	UFJF	1.360	1.536	1.633	1.845	2.248	2.029	1.929	2.239	
05	Escola Técnica	UFRGS	1.025	881	923	965	973	844	856	1.026	
06	Escola Técnica	UFPR	842	1.035	1.160	1302	565	1.017	1.415	1.874	
07	Escola de Enfermagem de Natal	UFRN	100	96	216	250	252	210	208	590	
08	Escola Técnica de Música	UFRN	0	30	29	33	160	201	244	200	
09	Escola Técnica em Saúde	UFU	193	198	200	200	237	245	100	195	
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFPB	130	194	218	224	243	221	275	240	
11	Escola Técnica de Saúde da U.F. da Paraíba	UFPB	171	167	164	164	206	231	200	437	
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	215	196	179	222	169	165	243	149	
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	321	277	171	388	439	719	650	784	
14	Colégio Técnico	UFRRJ	440	597	704	781	783	781	888	817	
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	343	327	376	346	357	451	511	338	
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	339	426	471	561	509	612	644	786	
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	264	412	493	512	548	342	645	636	
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	607	536	537	663	482	567	530	656	
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	337	474	667	805	841	811	950	900	
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPEl	661	675	755	776	1.778	1.852	1.770	1.767	
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	226	215	182	142	89	76	40	77	
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	487	652	724	800	1.144	662	742	714	
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	344	378	465	548	545	579	705	884	
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	205	297	353	362	355	410	486	407	
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	230	269	506	488	475	447	376	445	
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	163	192	214	406	382	450	283	354	
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	209	284	279	349	323	294	298	285	
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	104	144	165	165	421	434	510	468	
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	251	308	698	695	624	603	579	496	
30	Escola de Música do Pará	UFPA	-	-	-	-	-	50	50	49	
31	Escola de Teatro e dança do Pará	UFPA	-	-	-	-	-	-	-	280	
<b>TOTAL</b>			<b>31</b>	<b>10.652</b>	<b>12.600</b>	<b>14.542</b>	<b>16.241</b>	<b>17.617</b>	<b>18.105</b>	<b>18.532</b>	<b>22.921</b>



**NÚMERO DE ALUNOS DE ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS POR ANO**

**1997 A 2004**



Ano	97	98	99	0	1	2	3	4
Alunos	10.652	12.600	14.542	16.241	17.617	18.105	18.532	22.921

**QUADRO 1** - NÚMERO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO - QUALIFICAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

ANO	QUANTIDADE
1997	102
2003	240

**Aumento de 135,29% - Com uma média anual de 19,33%**

**QUADRO 2** - NÚMERO DE CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO.

ANO	QUANTIDADE
1997	88
2003	138

**Aumento de 56,82% - Com um média anual de 8,12%**

**QUADRO 3** - NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO - QUALIFICAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

ANO	QUANTIDADE
1997	1.890
2003	9.789

**Aumento de 417,94% - Com uma média anual de 59,71%**

**QUADRO 4 - NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO.**

ANO	QUANTIDADE
1998	10.652
2004	22.921

**Aumento de 115,18% - Com uma média anual de 14,40%**

**QUADRO 5 - NÚMERO DE ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO**

ANO	QUANTIDADE
1998*	2.517
2003	5.765

\*Ano em que ocorreu o desmembramento do ensino médio da educação profissional.

**Aumento de 129,04% - Com uma média anual de 18,43%**

**QUADRO 6 - RELAÇÃO ENTRE O Nº DE DISCENTES E DOCENTES**

ANO	RELAÇÃO ALUNO X DOCENTE
2000	12,65
2003*	16,92

\*Foi considerado o mesmo número de docentes de 2000 (1.273 docentes).

**Aumento de 33,75% - Com uma média anual de 4,82**

**QUADRO 7 - RELAÇÃO ENTRE O Nº DE DISCENTES E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS.**

<b>ANO</b>	<b>RELACÃO DISCENTE X T. ADMINISTRATIVO</b>
2000	16,51
2003*	23,16

\*Foi considerado o mesmo número de Téc. Administrativos de 2000 ( 984 Técnicos Administrativos).

**Aumento de 40,28% - Com uma média anual de 5,75%**

**QUADRO 8 - PORCENTAGEM DE DOCENTES SEGUNDO A SUA QUALIFICAÇÃO - ANO 2000.**

<b>SEM GRADUAÇÃO</b>	2,20
<b>GRADUAÇÃO</b>	24,50
<b>ESPECIALIZAÇÃO*</b>	45,27
<b>MESTRADO*</b>	23,41
<b>DOCTORADO*</b>	4,64

\* 73,30% dos Docentes com Pós-Graduação.

Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas  
Vinculadas às Universidades

**CONDETUF**

Proposta  
Orçamentária

**2006**

# **CONDETUF**

*Conselho Nacional de Diretores das  
Escolas Técnicas Vinculadas às  
Universidades Federais*

## **ORÇAMENTO 2006**

### **APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho objetiva construir uma proposta de distribuição orçamentária, por meio de uma matriz, englobando variáveis que permitam alocar recursos para as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Essa matriz orçamentária está alicerçada em parâmetros quantitativos referentes ao número de alunos, número de habilitações, alunos concluintes, recursos humanos e infra-estrutura, que refletem a diversidade das Escolas.

A metodologia adotada foi subsidiada, também, por modelos de distribuição orçamentária utilizados por outras Instituições Federais de Ensino.

### **HISTÓRICO**

O CONDETUF (Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais) engloba um total de 31 (trinta e uma) escolas, vinculadas a 20 (vinte) Universidades Federais. Dessas escolas, 16 (dezesesseis) pertencem ao setor agrícola, 04 (quatro) ao setor industrial e 11 (onze) ao setor de serviços, sendo elas: Colégio Agrícola Nilo Peçanha/UFF; Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges/UFF; Colégio Técnico Universitário/UFJF; Colégio Técnico Núcleo de Ciências Agrárias/UFGM; Colégio Técnico do Centro Pedagógico/UFGM; Escola Técnica de Saúde da U.F. da Paraíba/UFPB; Escola Técnica de Enfermagem de Cajazeiras/UFPB; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros/UFPB; Escola Técnica/UFPR; Colégio Agrícola de Jundiá/UFRN; Escola Técnica de Enfermagem/UFRN; Escola Técnica de Música/UFRN; Escola Técnica/UFRGS; Colégio Agrícola de

Camboriú-UFSC; Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira/UFSC; Colégio Técnico Industrial/UFSM; Colégio Agrícola de Santa Maria/UFSM; Colégio Agrícola de Frederico Westphalen/UFSM; Colégio Agrícola D. Agostinho Ikas/UFRPE; Colégio Técnico / UFRRJ; Centro de Formação 2º Grau em Saúde/FMTM; Colégio Técnico Universitário/UFMA; Colégio Técnico Industrial/FURG; Escola Técnica de Saúde/UFU; Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça/UFPEL; Campus Amilcar Ferreira Sobral/UFPI; Colégio Agrícola Bom Jesus/UFPI; Colégio Agrícola de Teresina/UFPI, Central de Ensino e Desenvolvimento Florestal/UFV, Escola de Música/UFPA e Escola de Teatro e Dança/UFPA.

Em 1996, verificou-se um total de **3786** (três mil, setecentos e oitenta e seis) alunos concluintes de cursos regulares da Educação Profissional. Já no ano de 2000, foram **4439** (quatro mil, quatrocentos e trinta e nove). Observa-se desta forma, uma significativa participação das Escolas Técnicas na capacitação de indivíduos para o mundo do trabalho.

No ano de 1997, houve um total de **10652** (dez mil, seiscentos e cinquenta e dois) alunos matriculados, sendo 44% na área agrária, 39% na área de serviços e 17% na área industrial.

No ano de 1998, houve um total de **12.600** (doze mil e seiscentos) alunos matriculados, sendo 34% na área agrária, 32% na área de serviços, 14% na área industrial e 20% no ensino médio.

No ano de 1999, houve um total de **14.542** (catorze mil, quinhentos e quarenta e dois) alunos matriculados, sendo 33% na área agrária, 30% na área de serviços, 12% na área industrial e 25% no ensino médio.

No ano de 2000, houve um total de **16.241** (dezesesseis mil, duzentos e quarenta e um) alunos matriculados, sendo 30% na área agrária, 27% na área de serviços, 11% na área industrial e 32% no ensino médio.

No ano de 2001, houve um total de 17617 (dezessete mil, seiscentos e dezessete) alunos matriculados, sendo 25% na área agrária, 23% na área de serviços, 18% na área industrial e 34% no ensino médio.

No ano de 2002, houve um total de **18105** (dezoito mil, cento e cinco) alunos matriculados, sendo 25% na área agrária, 25% na área de serviços, 14% na área industrial e 36% no ensino médio.

No ano de 2003 tem-se um total de **17032** (dezessete mil e trinta e dois) alunos matriculados, sendo 23,3% na área agrária, 30,1% na área de serviços, 12,8% na área industrial e 33,8% no ensino médio.

No ano de 2004 tem-se um total de **14473** (catorze mil, quatrocentos e setenta e três) alunos matriculados, sendo 21% na área agrária, 31% na área de serviços, 14% na área industrial e 34% no ensino médio.

No ano de 2005 tem-se um total de **15710** (quinze mil, setecentos e dez) alunos matriculados.

## **METODOLOGIA**

Para a elaboração da presente matriz orçamentária, empregaram-se variáveis que buscaram mensurar atividades de Ensino, de Infra-estrutura Física, de Recursos Humanos e o índice histórico ( 40% da dotação orçamentária referente ao orçamento 2004), a fim de uma melhor adequação e avaliação de cada Escola Técnica vinculada. Finalmente, fez-se um ajuste final, conforme detalhamento apresentado em tabelas de pontuação, em anexo.

Aplicando-se a matriz orçamentária, chegou-se a um percentual, por Escola, para alocação de recursos às instituições, conforme o respectivo quadro demonstrativo.



**Tabela I - Número de Alunos Matriculados por Regime**

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	Por Regime			Pontuação			TOTAL
			Interno	Semi-Int.	Externo	Interno	Semi-Int.	Externo	
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	0	443	55	0	55	5	60
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	0	0	920	0	0	32	32
3	Colégio Técnico Industrial	UFSC	36	188	453	40	40	17	97
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	0	315	1.384	0	50	35	85
5	Escola Técnica	UFRGS	0	0	1.083	0	0	35	35
6	Escola Técnica	UFPR	161	0	1.397	175	0	35	210
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	0	0	215	0	0	11	11
8	Escola Técnica de Música	UFRN	0	0	214	0	0	11	11
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	0	0	213	0	0	11	11
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCG	9	103	125	10	40	8	58
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	0	0	352	0	0	14	14
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	0	0	134	0	0	8	8
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	0	0	565	0	0	20	20
14	Colégio Técnico	UFRRJ	40	474	60	40	55	5	100
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	240	70	250	250	30	11	291
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSC	152	249	397	175	45	14	234
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSC	248	11	137	250	15	8	273
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	0	0	477	0	0	17	17
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	256	100	26	275	35	5	315
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPE	157	250	501	175	45	20	240
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	11	0	76	20	0	5	25
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	208	51	117	250	30	8	288
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	235	354	189	250	50	8	308
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	177	129	0	200	40	0	240
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	60	45	114	75	25	8	108
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	198	32	0	200	25	0	225
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	40	20	241	40	15	11	66
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	52	208	0	75	45	0	120
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	219	198	36	250	40	5	295
30	Escola de Música da UFPA	UFPA	0	0	52	0	0	5	5
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	0	0	188	0	0	8	8
<b>TOTAL</b>			<b>2499</b>	<b>3240</b>	<b>9971</b>	<b>2750</b>	<b>680</b>	<b>380</b>	<b>3810</b>

*Tabela II - Numero de Habilitações da Escola*

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	No. De Habilitações				Valor			
			Agrária	Industrial	Serviço	Ensino Médio	Agrária	Industrial	Serviço	Ensino Médio
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	0	3	1	1	0	8	4	4
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	0	2	6	1	0	6	8	4
3	Colégio Técnico Industrial	UFSM	0	3	2	1	0	8	4	4
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	0	7	5	1	0	13	8	4
5	Escola Técnica	UFRGS	0	0	11	0	0	0	12	0
6	Escola Técnica	UFPR	1	0	12	1	6	0	12	4
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	0	0	1	0	0	0	4	0
8	Escola Técnica de Música	UFRN	0	0	1	0	0	0	4	0
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	0	0	1	0	0	0	4	0
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCG	0	0	1	1	0	0	4	4
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	0	0	2	1	0	0	4	4
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	0	0	5	0	0	0	8	0
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	1	0	2	1	6	0	4	4
14	Colégio Técnico	UFRRJ	1	0	1	1	6	0	4	4
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	2	0	1	1	6	0	4	4
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	3	0	3	1	8	0	4	4
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	2	0	2	1	6	0	4	4
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	1	0	1	1	6	0	4	4
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	2	0	0	1	6	0	0	4
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPEl	2	0	1	1	6	0	4	4
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	1	0	0	0	6	0	0	0
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	1	0	1	1	6	0	4	4
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	2	0	2	1	6	0	4	4
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	2	0	0	1	6	0	0	4
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	1	0	1	1	6	0	4	4
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	1	0	0	1	6	0	0	4
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	1	0	0	1	6	0	0	4
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	1	0	0	1	6	0	0	4
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	2	0	0	1	6	0	0	4
30	Escola de Música	UFPA	0	0	3	0	0	0	4	0
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	0	0	3	0	0	0	4	0
		<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>69</b>	<b>23</b>	<b>110</b>	<b>35</b>	<b>124</b>	<b>92</b>

**Tabela III - Número de Alunos que Concluíram os Cursos**

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	No. de Concluintes				Valor				TOTAL
			Agrária	Indus.	Serviço	E. M.	Agrária	Indus.	Serviço	E. M.	
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	0	121	0	155	0	28	0	14	42
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	0	88	59	73	0	22	10	10	42
3	Colégio Técnico Industrial	UFSM	0	75	21	44	0	19	6	6	31
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	0	168	23	156	0	32	6	14	52
5	Escola Técnica	UFRGS	0	0	240	0	0	0	30	0	30
6	Escola Técnica	UFPR	0	0	184	63	0	0	19	10	29
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	0	0	93	0	0	0	10	0	10
8	Escola Técnica de Música	UFRN	0	0	1	0	0	0	6	0	6
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	0	0	77	0	0	0	10	0	10
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCG	0	0	42	8	0	0	6	6	12
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	0	0	51	0	0	0	10	0	10
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	0	0	56	0	0	0	10	0	10
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	0	0	0	450	0	0	0	14	14
14	Colégio Técnico	UFRRJ	58	0	21	89	16	0	6	10	32
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	81	0	23	57	22	0	6	10	38
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	53	0	121	20	16	0	14	6	36
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	86	0	40	58	22	0	6	10	38
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	66	0	20	58	19	0	6	10	35
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	141	0	0	85	31	0	0	10	41
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPEl	106	30	0	0	25	13	0	0	38
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	10	0	0	0	10	0	0	0	10
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	71	0	10	103	19	0	6	14	39
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	58	0	35	32	16	0	6	6	28
24	Colégio Agrícola Senador Carlos G. de Oliveira	UFSC	89	0	0	34	22	0	0	6	28
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	31	0	41	67	13	0	6	10	29
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	33	0	0	33	13	0	0	6	19
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	44	0	0	16	16	0	0	6	22
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	37	0	0	38	13	0	0	6	19
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	97	0	0	32	22	0	0	6	28
30	Escola de Música	UFPA	0	0	9	0	0	0	6	0	6
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	0	0	25	0	0	0	6	0	6
		<b>TOTAL</b>	<b>1061</b>	<b>482</b>	<b>1192</b>	<b>1671</b>	<b>295</b>	<b>114</b>	<b>191</b>	<b>190</b>	<b>790</b>

Tabela IV- Servidores Técnico-Administrativos

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	Servidores Técnico-Administrativos						Valor					
			I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	1	1	20	17	0	0	1	1	2	2	0	0
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	0	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3	Colégio Técnico Industrial	UFSM	1	1	9	6	1	0	1	1	1	1	5	0
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	3	0	11	2	0	1	1	0	1	1	0	7
5	Escola Técnica	UFRGS	2	2	15	17	0	0	1	1	1	2	0	0
6	Escola Técnica	UFPR	1	1	5	1	4	0	1	1	1	1	5	0
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
8	Escola Técnica de Música	UFRN	0	2	8	4	1	0	0	1	1	1	5	0
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	4	2	3	4	0	0	1	1	1	1	0	0
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCEG	0	0	1	6	0	0	0	0	1	1	0	0
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	0	0	4	3	0	0	0	0	1	1	0	0
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	5	0
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	4	1	9	3	0	0	1	1	1	1	0	0
14	Colégio Técnico	UFRRJ	1	14	7	2	0	0	1	1	1	1	0	0
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	91	18	37	7	5	2	3	1	3	1	5	7
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	4	5	5	3	0	0	1	1	1	1	0	0
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	1	6	10	4	0	0	1	1	1	1	0	0
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	0	2	7	2	2	0	0	1	1	1	5	0
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	17	8	11	12	5	1	1	1	1	2	5	7
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPEI	0	13	48	4	0	0	0	1	4	1	0	0
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	14	13	11	10	0	0	1	1	1	1	0	0
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	9	7	8	8	0	0	1	1	1	1	0	0
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	10	7	8	7	6	1	1	1	1	1	5	7
24	Colégio Agrícola Senador Carlos G. de Oliveira	UFSC	0	8	10	6	2	0	0	1	1	1	5	0
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	2	5	12	5	0	0	1	1	1	1	0	0
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	4	2	13	9	2	2	1	1	1	1	5	7
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	6	1	1	3	2	0	1	1	1	1	5	0
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso B. Borges	UFF	4	4	24	8	0	0	1	1	2	1	0	0
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	9	35	11	9	3	2	1	2	1	1	5	7
30	Escola de Música	UFPA	0	1	5	1	0	0	0	1	1	1	0	0
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0
<b>TOTAL</b>			<b>188</b>	<b>159</b>	<b>320</b>	<b>167</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>60</b>	<b>42</b>

I - 1º Grau Incompleto

II - 1º Grau Completo

III - 2º Grau Completo

IV - Graduação

V - Especialização

VI - Mestrado/Doutorado

**Tabela V- Corpo Docente**

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	Corpo Docente				Valor				TOTAL
			I	II	III	IV	I	II	III	IV	
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	0	5	8	43	0	3	10	22	35
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	0	4	12	19	0	3	11	12	26
3	Colégio Técnico Industrial	UFSC	0	4	12	12	0	3	11	10	24
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	6	8	39	20	1	3	13	12	29
5	Escola Técnica	UFRGS	0	21	29	25	0	7	12	14	33
6	Escola Técnica	UFPR	1	10	42	28	1	3	14	16	34
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	0	0	4	7	0	0	10	8	18
8	Escola Técnica de Música	UFRN	0	11	2	26	0	5	10	16	31
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	0	1	6	17	0	3	10	12	25
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCG	0	1	6	6	0	3	10	8	21
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	0	0	7	10	0	0	10	8	18
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	0	0	9	3	0	0	10	6	16
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	2	9	40	16	1	3	13	12	29
14	Colégio Técnico	UFRRJ	0	7	24	13	0	3	12	10	25
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	0	2	12	21	0	3	11	14	28
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSC	0	6	7	24	0	3	10	14	27
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSC	0	4	5	12	0	3	10	10	23
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	1	8	19	19	1	3	11	12	27
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	0	6	13	49	0	3	11	24	38
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPE	0	14	16	34	0	5	11	18	34
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	0	2	9	17	0	3	10	12	25
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	0	10	11	22	0	3	11	14	28
23	Colégio Agrícola de Camboriú	UFSC	1	6	12	20	1	3	11	12	27
24	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira	UFSC	0	3	9	5	0	3	10	6	19
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	0	1	20	6	0	3	11	8	22
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	0	5	14	3	0	3	11	6	20
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	0	0	14	4	0	0	11	6	17
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges	UFF	0	0	12	3	0	0	11	6	17
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	0	8	8	9	0	3	10	8	21
30	Escola de Música	UFPA	2	6	3	20	1	3	10	12	26
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	0	2	0	15	0	3	0	10	13
<b>TOTAL</b>			<b>13</b>	<b>164</b>	<b>424</b>	<b>528</b>	<b>6</b>	<b>86</b>	<b>326</b>	<b>358</b>	<b>776</b>

I - Sem Graduação      III - Especialização  
 II - Graduado          IV - Mestrado/Doutorado

Tabela VI- INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

No. De Ordem	ESCOLAS TÉCNICAS	IFES	Área Construída					Área não Constr.					VL. Área Const. VL. Ár.ñ Const.					TOTAL
			I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V						
1	Colégio Técnico do Centro Pedagógico	UFMG	3.185	0	6.188	0	0,2	80	0	45	0	0	125					
2	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati	FURG	2.595,87	0	6.278,56	0	0,345	80	0	45	0	0	125					
3	Colégio Técnico Industrial	UFSM	1.629,81	0	1.481,31	0	0	80	0	25	0	0	105					
4	Colégio Técnico Universitário	UFJF	5.231	0	32.512	0	0	80	0	45	0	0	125					
5	Escola Técnica	UFRGS	1.675,88	0	5.400	0	0	80	0	45	0	0	125					
6	Escola Técnica	UFPR	1.510	0	1.110	0	0	80	0	25	0	0	105					
7	Escola Técnica de Auxiliar de Enfermagem	UFRN	900	0	600	0	0	60	0	15	0	0	75					
8	Escola Técnica de Música	UFRN	1.597,57	0	4.322	0	0,348	80	0	45	0	0	125					
9	Escola Técnica em Saúde	UFU	5.341,07	0	2.029,89	0	0	80	0	35	0	0	115					
10	Escola Técnica de Enfermagem - Cajazeiras	UFCG	1.044,02	0	0	0	24,08	80	0	0	0	1	81					
11	Escola Técnica de Saúde da U. F. da Paraíba	UFPB	657,5	0	101	0	0	60	0	15	0	0	75					
12	Centro de Formação de 2o. Grau em Saúde	FMTM	7.857,00	0	410	0	0	80	0	15	0	0	95					
13	Colégio Técnico Universitário	UFMA	2.220	0	7.780	0	0	80	0	45	0	0	125					
14	Colégio Técnico	UFRRJ	1.090	3.207	453	60	4,95	80	45	15	15	1	156					
15	Central de Ensino e Desenv. Agrário de Florestal	UFV	1.742,60	4.546	14.147	700	840	80	45	45	30	5	205					
16	Colégio Agrícola de Santa Maria	UFSM	1.464	3.998	1.439	189,37	7	80	45	25	25	1	176					
17	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	UFSM	927	3.290	11.198,82	69,5	138,5	60	45	45	15	3	168					
18	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	UFRPE	1.047,45	460	1.814,60	0	41,1	80	15	25	0	1	121					
19	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	UFPB	3.430	10.697	9.587	208	141	80	45	45	30	3	203					
20	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	UFPEl	2.269	4.830	10.694	125	76	80	45	45	20	2	192					
21	Col. Tec. Núcleo de Ciências Agrárias	UFMG	1.205	2.381,18	6.601,65	140,31	92,11	80	35	45	20	2	182					
22	Colégio Agrícola de Jundiá	UFRN	1.230	4.350	23.820	516	746	80	45	45	30	5	205					
23	Colégio Agrícola de Camború	UFSC	3.409	5.840	7.215	150	44	80	45	45	20	1	191					
24	Colégio Agrícola Senador Carlos G. de Oliveira	UFSC	787	6.300	8.513	80	104,7	60	45	45	15	3	168					
25	Campus Amílcar Ferreira Sobral	UFPI	917,4	2.340,70	7.050,30	16	147	60	35	45	10	3	153					
26	Colégio Agrícola de Teresina	UFPI	1.093	208	27.249	5	5	80	15	45	10	1	151					
27	Colégio Agrícola de Bom Jesus	UFPI	900,6	216,6	3.159,31	40	32,5	60	15	45	10	1	131					
28	Colégio Técnico Agrícola Idelfonso B. Borges	UFF	1.069	2.050	5.209	47,55	0,45	80	35	45	10	0	170					
29	Colégio Agrícola Nilo Peçanha	UFF	3.630	26.000	7.591	264,2	105,3	80	45	45	30	3	203					
30	Escola de Música	UFPA	600,00	1	1	1	1	50	15	15	10	1	91					
31	Escola de Teatro e Dança	UFPA	600,00	1	1	1	1	50	15	15	10	1	91					
<b>TOTAL</b>			<b>62.856</b>	<b>80716,5</b>	<b>213.957</b>	<b>2612,9</b>	<b>2553</b>	<b>2300</b>	<b>630</b>	<b>1080</b>	<b>310</b>	<b>38</b>	<b>4358</b>					

## Área Construída

- I - Lab/Sala/Bibl.
- II - Ativ. Agropecuária
- III - Demais Áreas construídas

## Área não Construída

- IV - Produção Agrícola
- V - Demais Áreas não Construídas