

## **O DIRETOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-LEGISLATIVA**

### **THE PRINCIPAL IN PROFESSIONAL EDUCATION: A HISTORICAL-LEGISLATIVE PERSPECTIVE**

Elaine Cristina dos Santos<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-6638-6415>

Ricardo Alexandre Marangoni<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-4080-0673>

#### **Resumo:**

O artigo analisa a trajetória histórica da função de diretor frente às Instituições Federais de Educação Profissional, desde a sua criação em 1909 como Escolas de Aprendizes e Artífices. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram em 2008, a partir de uma trajetória histórica que remonta às Escolas de Aprendizes e Artífices. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental que utilizou do método exploratório para retomar a historicidade da função do diretor e atos legislativos dos diferentes governos. Contou com o suporte teórico de diversos autores — entre eles: Cunha (2005a; 2005b; 2014), Marangoni (2017; 2020), Paro (2012; 2015), Ramos (2014) e Souza (2010; 2012; 2017) — para examinar o contexto macro das políticas e o seu rebatimento na educação profissional e na atuação do diretor. Foram analisados alguns documentos oficiais que evidenciaram o que se esperava do diretor. A partir do tensionamento entre os aportes teóricos e legais, concluímos que o delineamento das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica seguiu (e vem seguindo) os interesses políticos e de mercado influenciando a rede de ensino federal e refletindo nas legislações que tratam das atribuições do diretor.

**Palavras-chave:** Diretor de Escola; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Educação.

#### **Abstract:**

The article aims to analyze the historical trajectory of the function of principal in front of the Federal Institutions of Vocational Education, since its creation in 1909 as Schools of Apprentices and Artisans. The Federal Institutes of Education, Science and Technology emerged in 2008, from

<sup>1</sup>Mestre em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Técnica-administrativa em Educação no Instituto Federal de São Paulo, Campus São João da Boa Vista/SP, Brasil.

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, Brasil; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil.

a historical trajectory that goes back to the Schools of Apprentices and Artisans. This is a bibliographic and documental study that used the exploratory method to resume the historicity of the function of the principal and legislative acts of different governments. It counted on the theoretical support of several authors, among them: Cunha (2005a; 2005b; 2014), Marangoni (2017; 2020), Paro (2012; 2015), Ramos (2014) and Souza (2010; 2012; 2017) to examine the macro context of the policies and their rebound on professional education and the principal's performance. Some official documents were analyzed that evidenced what was expected of the principal. From the tension between the theoretical and legal contributions, we conclude that, the delineation of policies for Vocational and Technological Education followed (and has been following) the political and market interests influencing the federal education network and reflecting in the legislations that deal with the attributions of the principal.

**Keywords:** School Principal; Professional and Technological Education; Federal Institute of Education.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o trabalho do diretor<sup>3</sup> nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é parte da dissertação de mestrado intitulada *Diretores do Instituto Federal de São Paulo: as competências necessárias à prática de gestão*, a ser defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Gestores Educacionais (PPGP-GE) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

A administração das Instituições Federais (IFs) de EPT passou (e vem passando) por expressivas mudanças legislativas nos últimos anos. Os cargos diretivos sofreram diversas alterações legais para a sua ocupação e atuação, trazendo alguns desafios para a gestão dessas instituições.

Nesse viés, o objetivo central deste artigo é analisar a trajetória histórica da função de diretor frente às Instituições Federais de Educação Profissional, desde a sua criação em 1909 como Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs).

Partindo das reflexões teóricas acerca da função do diretor, ancorada nos estudos de Cunha (2005a; 2005b; 2014), Marangoni (2017; 2020), Paro (2012; 2015), Ramos (2014) e Souza (2010; 2012; 2017), a investigação, de natureza bibliográfica e documental, utilizou-se do método exploratório com a finalidade de retomar a historicidade da função do diretor dessas instituições centenárias, relacionando sua atuação às normatizações criadas nos diferentes governos. As abordagens bibliográfica e documental ancoram-se em Amaral (2007) e Cechinel *et al.* (2016), respectivamente. Conforme Amaral (2007), a abordagem bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (p. 1).

Sobre o desenvolvimento da análise documental, Cechinel *et al.* (2016) expõem:

<sup>3</sup>Nas diretrizes legais (recentes) das instituições federais, o diretor é chamado de diretor geral.

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (p. 4).

Nessa perspectiva, o estudo apoia-se no método exploratório (GONSALVES, 2003), a partir do qual foram executadas as seguintes etapas: (i) definição do campo de análise, caracterizado como o papel dos diretores dos IFs; (ii) elaboração de instrumentos para a coleta de dados, essencialmente, os documentos legais que tratam das atribuições do diretor; e (iii) análise dos dados cotejados às reflexões teóricas de pesquisadores da área.

Logo, estes são nossos principais questionamentos: (1) O que diz a literatura educacional sobre o trabalho do diretor? e (2) O que dizem as diretrizes legais sobre a atuação dos diretores dos IFs?

Essas questões nos apresentaram reflexões relevantes, tendo em vista que as análises preliminares vêm nos apontando que o delineamento das políticas para a EPT seguiu (e vem seguindo) os interesses políticos e de mercado que influenciam as ações da rede de IFs refletindo no trabalho do diretor.

## **O QUE DIZ A LITERATURA EDUCACIONAL SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR?**

O trabalho do diretor escolar, com ressalva, ainda se liga à imagem de um administrador envolvido direta e exclusivamente com as atividades administrativas da escola. De acordo com Paro (2012b), o senso comum nos limitou a perceber esse profissional apenas como um executor das normas e procedimentos organizacionais e funcionais da escola, reduzindo suas atividades tão somente a um responsável direto pelo controle das pessoas e execução das normas, isto é, um representante do Estado na execução da legislação.

Quando tratamos da escola, principalmente nos meios políticos e governamentais, algumas questões se sobressaem: a relevância da administração, a sua eficiência no desempenho acadêmico dos estudantes e o quanto o gestor utiliza-se racionalmente dos recursos disponíveis. Frequentemente se culpabiliza a má administração na figura do diretor pelo ensino precário das escolas, em especial das instituições públicas (PARO, 2012b). Nessa acepção, o diretor, diferentemente de uma empresa, exercerá um papel de mediador, articulador e corresponsável na organização e condução da escola (MARANGONI, 2017).

Como apontam os estudos de Marangoni (2017), as imagens construídas historicamente se fazem ainda presentes no imaginário de muitos diretores, nos direcionando assim a uma reflexão teórica sobre as formas de gestão nas perspectivas clássica e crítica da administração escolar.

Na abordagem clássica, um dos primeiros trabalhos produzidos no Brasil é de Antônio Carneiro Leão, no qual o autor atribui à função de diretor o posto de defensor da política educacional na escola, assumindo uma representação oficial do Estado, avocando o papel de chefia da repartição com o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental. A gestão escolar era (e em alguns lugares continua sendo) centrada na figura do diretor e, mesmo auxiliada por outros, o planejamento, controle, acompanhamento e as tomadas de decisão eram realizados por ele (SOUZA, 2017).

José Querino Ribeiro também identifica o diretor com a função de chefe da repartição pública organizada hierarquicamente, e Lourenço Filho afirma que o trabalho do administrador escolar se concentra na liderança individualizada, de modo que seus estudos apontam a importância das características pessoais e a capacidade do administrador em optar e decidir sobre as questões da direção escolar. Ambos se ancoram na teoria da administração científica, própria das organizações empresariais.

Ainda na década de 1960, Anísio Teixeira, em diálogo com José Querino Ribeiro, defendeu que a administração escolar não poderia se igualar à administração empresarial, conferindo ao administrador escolar a função de mediador e reconhecendo a escola como um espaço com funções e natureza específicas (MARANGONI, 2020; SOUZA, 2017).

Nesse ínterim, em 1976, Myrtes Alonso defendeu que o diretor deveria assumir um papel estratégico na escola assegurando a unidade dos pares e a implantação do programa institucional como líder do corpo docente, estimulando-os ao trabalho em equipe no desenvolvimento de projetos, na busca de identificar e solucionar os problemas do sistema e influenciando nas tomadas de decisões (MARANGONI, 2017).

Portanto, notamos que os estudos clássicos identificavam os diretores como chefes de repartição e representantes do Estado na escola. A gestão era centrada na figura do diretor e, aparentemente, se reconheciam como “naturais” as relações políticas perfeitamente articuladas entre o diretor e o governo (SOUZA, 2017). Essa concepção, delegada de amplo poder institucional, acrescido do domínio das técnicas administrativas e do respeito à hierarquia própria de uma estrutura burocrática, ao que vimos nos últimos anos, ainda se reproduz no interior da escola (SOUZA; TAVARES, 2015).

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, ocorreram críticas à construção teórica clássica, conduzindo ao entendimento de que o trabalho do diretor escolar extrapolava as questões técnico-administrativas e mostrava-se como uma ação político-pedagógica, exigindo desses gestores uma atuação mediadora na administração dessas unidades.

Inicialmente, destacamos Miguel González Arroyo, que, com relação ao papel do diretor, reforça a superação da pretensa neutralidade ao desempenhar o trabalho e sugerir aos diretores concentrar-se na recuperação de seu papel social e que sua administração seja centrada na formação crítica do educando (MARANGONI, 2020). Nessa direção, Souza (2017) ainda destaca os trabalhos de Benno Sander (virada dos anos 1970 para 1980), que reforçam que a administração escolar é um processo político e o ato administrativo é devedor da base político-pedagógica que objetiva o alcance da mediação. A produção de Maria de Fátima Costa Félix traz uma reflexão sobre a dimensão política do processo educacional, relacionando o sistema escolar à evolução capitalista, e, no que tange ao papel do diretor, a autora indica que o gestor necessita atuar como articulador/mediador unindo-se à comunidade escolar para a realização de um movimento para a transformação social (MARANGONI, 2020).

Nesse período, também se destacam os trabalhos de Vitor Henrique Paro, nos quais o autor conceitua a administração escolar como um ato de mediação, ou seja, as atividades pedagógicas são a razão desta, e não o contrário, senão reduziríamos a administração a mera burocratização das atividades, negando-se os fins educativos a que deve servir. Paro (2015) constatou ser comum ver

diretores que se preocupam mais com o administrativo do que com o pedagógico, mas, quando este se ocupa mais do trabalho pedagógico, a chance de obter êxito na sua administração é maior.

Para Souza e Gouveia (2010), a direção escolar é compreendida como a função de coordenação político-pedagógica e institucional (administrativa e representativa) da escola. Porém, a natureza do trabalho do dirigente escolar é essencialmente política e, sendo assim, será uma atividade política educacional/escolar.

Diante desses apontamentos da natureza do trabalho do diretor, Marangoni (2017) reforça a diferença entre a concepção de dirigir e gerir a escola. A expressão dirigir remete à ideia de liderança, e pode afastar-se da defesa da gestão democrática e participativa. Em sua opinião, é mais adequado o uso do verbo articular, sendo o diretor um articulador na escola. Para o autor, os gestores são articuladores escolares e corresponsáveis pela organização e condução escolar. O diretor, ao atuar como mediador, deve esforçar-se para repelir a ideia de um mero gestor/gerente ao estilo da empresa mercantil/corporativa (MARANGONI, 2020).

Com relação à atuação dos diretores na EPT, especialmente dos *campi* dos IFs, Alves (2017) aponta que eles desempenham um importante papel no desenvolvimento das políticas públicas na educação profissional, sendo reconhecidos pelos outros atores como articuladores dos processos educacionais. E, como articuladores, adotam um modelo de gestão seguindo a experiência profissional ou orientando-se pelos ditames de grupos gestores superiores.

Ao considerarmos a relevância do trabalho do diretor frente ao processo educacional, torna-se necessário entender como se constituiu a criação dessas instituições centenárias e como as diretrizes legais nortearam a atuação desse profissional em cada época.

## **INSTITUTOS FEDERAIS: RECORTES HISTÓRICOS**

O presidente Nilo Peçanha (1909–1910) instituiu, por meio do Decreto n.º 7.566/1909, as EAAs com o intuito de qualificar as classes populares e atender à demanda da industrialização. A criação dessas escolas apresentou-se como uma resposta rápida aos desafios políticos e econômicos, atreladas a um discurso assistencialista (FONSECA, 1961).

Nesse sentido, a “educação popular profissional” surge como uma estratégia política contra ideais socialistas, circulantes no país na época, sendo uma defesa à Nova República. Aos olhos daqueles políticos, as pessoas em situação de rua, negros, pessoas com transtornos mentais, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados — marginalizadas, sem instrução e excluídas —, que se avolumavam com o crescimento da cidade, tornavam-se perigosas e facilmente “enganáveis” pelas propostas políticas não republicanas (KUNZE, 2015).

Além disso, Fonseca (1961) relata que as normas de funcionamento, como o ingresso de estudantes, estavam permeadas de preconceitos, nas quais a aprendizagem de ofícios limitava-se aos pobres e aos “desafortunados”, preparando-os para o trabalho fabril/manual, ao passo que a educação formal era destinada à elite, qualificando-a ao trabalho intelectual.

Sob o mesmo ponto de vista, Moraes (2001 *apud* MANFREDI, 2017) evidencia que o sistema de ensino profissional, no que tange à organização, constitui um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores urbanos. Nesse sentido, o ensino profissional se apresentava como antídoto contra os ideais anarcossindicalistas e um

instrumento liberal de emancipação política, econômica e social. Assim, reforça-se a distinção do aprendizado de ofícios (destinado às classes proletárias) e o aprendizado do trabalho intelectual (reservado à elite brasileira).

De acordo com Cunha (2005a), a tradução ideológica ocorreu por meio de políticas educacionais voltadas ao ensino profissional, e foi concretizada com a criação de dezenove EAAs, uma em cada unidade federativa, exceto no Rio Grande do Sul, onde funcionava a Escola de Engenharia de Porto Alegre, formando assim a primeira rede federal de educação profissional.

Quanto às instalações, o governo federal não previu um critério de dimensionamento do sistema e de localização das EAAs, constatando-se apenas um critério implícito, de caráter político-representativo, prevalecendo a criação das EAAs nas capitais independente do critério populacional ou da intensidade da produção manufatureira. Em alguns casos, utilizou-se de instalações inadequadas ao funcionamento das escolas cedidas pelos governos estaduais. Por exemplo, a Escola de Aprendizes de Pernambuco funcionou até 1923 num casarão destinado ao mercado de frutas, cercado de mangues e sem uma única rua de acesso. As influências políticas refletiam também nas nomeações de pessoal, operando como um mecanismo de cooptação política, apressando assim os governos estaduais a ceder prédios, em geral, inadequados (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005a).

Durante os 33 anos de funcionamento, a rede das EAAs inovou apenas na estruturação da rede de ensino, constituindo assim o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. Quanto às ações pedagógicas ocorreram poucas inovações, valendo ressaltar que os cursos artesanais prevaleciam sobre os manufatureiros, revelando assim um distanciamento dos propósitos de seus idealizadores. Isso se deu porque poucas eram as escolas que tinham instalações para o ensino industrial, à exceção de São Paulo (CUNHA, 2005a; MANFREDI, 2017).

Na década de 1930, o Estado Novo assumiu a industrialização do país como meta e a educação profissional foi tratada como necessidade de Estado, mas ainda à parte da política educacional, como um sistema independente (RAMOS, 2014; MANFREDI, 2017).

A partir da década de 1940, a política educacional autoritária centrou-se na reformulação da educação regular, na qual o ensino secundário configurou-se como preparatório e propedêutico ao ensino superior e separou-se da educação profissional (MANFREDI, 2017). O ensino técnico baseado na concepção taylorista/fordista assumiu as características industriais, resultando em uma educação unilateral e restritiva direcionada a uma qualificação para o mercado (BARACHO; RAMOS; CABRAL NETO, 2017).

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o ensino profissional tornou-se equivalente ao secundário. De acordo com Cunha (2005b), no entanto, os cursos não assegurariam aos estudantes o acesso ao ensino superior. Assim, esboçava-se uma primeira tentativa de articulação entre modalidades de ensino secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais (KUENZER, 1997).

O que se acentua nas políticas educacionais do Estado Novo é a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, mantendo duas estruturas educacionais paralelas e independentes, com uma formação voltada ao capitalismo nacional frente ao processo de internacionalização de reprodução e acumulação de capital (RAMOS, 2014). Essa lógica

dualista, ancorada na diferenciação social e numa ideologia desenvolvimentista, permaneceu mesmo após a queda do Estado Novo, resistindo por dezesseis anos às lutas de correntes favoráveis a uma escola secundária unificada, em que não se dissociasse o ensino voltado ao trabalho e o ensino intelectual, ideário defendido por Anísio Teixeira (GAMA, 2015; MANFREDI, 2017).

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) permitiu que os concluintes dos cursos secundários profissionalizantes continuassem seus estudos no ensino superior, porém, não foi capaz de desfazer a dualidade estrutural de anos anteriores. A lei também incorporou ao ensino técnico de grau médio os cursos industriais, agrícolas e comerciais, tendo o tempo de duração mínimo de 3 (três) anos (BRASIL, 1961). Todavia, a LDBEN viabilizou o reconhecimento de outros saberes mesclando um projeto pedagógico humanista clássico fundamentado nas letras, artes e humanidades com as alternativas profissionalizantes. Essa equivalência trouxe avanços importantes para a democratização e qualidade do ensino profissional (KUENZER, 1997).

Posteriormente, com a ascensão do governo militar em 1964, foi imposto um modelo econômico que favorecia a internacionalização da economia em prol da hegemonia financeira, sob a égide do capitalismo dependente. O atendimento ao modelo fez o governo ditatorial reformular a política de educação profissional aproximando-a de um viés liberal e tecnicista ancorado em pressupostos da administração empresarial de eficiência e produtividade, conseguida a partir da neutralidade científica inspirada na racionalidade (GIORGI, 2012).

Por consequência desse alinhamento ideológico do governo militar, resultou-se, em 1971, na educação profissional compulsória, conduzindo o estudante à conclusão de uma habilitação profissional técnica, ou, ao menos, de auxiliar técnico (KUENZER, 1997; CUNHA, 2014). Essa corrente impositiva foi impulsionada pelos altos desempenhos dos estudantes egressos das escolas técnicas federais no ensino superior. De acordo com Cunha (2005b), essa qualidade no ensino deve-se, paradoxalmente, à função propedêutica implementada no ensino profissionalizante pela LDBEN (BRASIL, 1961).

As correntes contrárias ao ensino profissional compulsório, as dificuldades na interpretação da lei, a carência de recursos humanos e materiais e a burocracia dos grupos gestores do processo culminaram, em 1982, durante o governo Figueiredo (1979–1985), na extinção da profissionalização compulsória, restringindo a formação profissional às escolas especializadas (CUNHA, 2014; RAMOS, 2014; GAMA, 2015).

Durante a crise econômica em que o país se encontrava e a lenta transição à democracia no início da década de 1980, o governo Sarney (1985–1990) implementou um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) a partir de um empréstimo junto ao Banco Mundial. Porém, o governo, ao considerar os custos na criação dessas escolas, remodelou o projeto inicial e reduziu o número de instituições, criando as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), as quais eram vinculadas e subordinadas administrativamente à escola-sede, quer seja, a Escola Técnica ou Agrotécnica ou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (RAMOS, 2014; GAMA, 2015).

No final do governo de Itamar Franco (1992–1995), ocorreram importantes mudanças na política de educação profissional, entre elas o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros

Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), aproveitando a infraestrutura das escolas técnicas existentes (BRASIL, 1994). Contudo, esse processo de “cefetização” já tinha sido realizado anteriormente pelo governo militar em 1978, conferindo às escolas técnicas a prerrogativa de ministrar cursos de ensino superior (BRASIL, 1978).

Os CEFETs são autarquias de regime detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. A criação dessas instituições implicou uma ampliação no nível de atuação, e a principal característica foi o acréscimo na oferta de ensino em modalidades diferentes — ensino superior e pós-graduação (CAMPELLO, 2007).

A sucessão presidencial para Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) trouxe outras tendências para a educação profissional brasileira, prevalecendo críticas ao custo da formação profissional de nível médio e sua suposta elitização, que ocorria principalmente nas escolas técnicas federais. Em 1997, o governo promoveu uma reforma na educação profissional, estabelecendo uma nova organização curricular, a partir da qual deixariam de ofertar o ensino médio profissionalizante para ofertar cursos técnicos concomitantes e sequenciais (BRASIL, 1997).

Esse projeto para a educação profissional desconsiderou o modelo econômico brasileiro, as desigualdades sociais e as especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, aprofundando assim a dualidade do sistema educacional (RAMOS, 2014; GAMA 2015).

Com a eleição do presidente Lula (2003–2011), propôs-se criar novas políticas públicas para a educação profissional, adotando-se uma política de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que se estendeu até o governo da presidenta Dilma (2011–2016) (RAMOS, 2014; GAMA, 2015).

O governo Lula, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico e manteve a possibilidade de resgatar outras modalidades de cursos criadas anteriormente (BRASIL, 2004). Assim, buscou-se, fundamentalmente, restabelecer a articulação entre a política de educação profissional e a educação básica, combinadas ao desenvolvimento econômico e à geração de trabalho e renda em cooperação com outros entes (RAMOS, 2014).

Na segunda metade do último governo Lula, importantes políticas foram direcionadas à educação profissional. O Ministério da Educação (MEC), através da Lei n.º 11.892/2008, criou um modelo de instituição de educação profissional e tecnológica integrado à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico, estruturado a partir do potencial das 144 unidades existentes. Essas novas autarquias são entes administrativos autônomos, sujeitas a encargos e direitos, detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública federal (BRASIL, 2008; SILVA, 2009; RAMOS, 2014).

Os IFs foram instalados em pontos longínquos do território nacional, em praticamente todas as cidades médias e na faixa de cem mil habitantes, considerando as identidades socioeconômicas regionais e suas mesorregiões estaduais em razão da natureza da investigação dos institutos nas suas respectivas regiões. Porém, a escolha das cidades não foi obra do acaso e,

sim, da ocorrência de negociações políticas com prefeituras e estados, pois a União não possuía todos os terrenos e espaços para as instalações das instituições. Em alguns locais, foram acontecendo acordos e negociações envolvendo agentes locais, atores da sociedade e o poder local com o governo federal (SILVA, 2009; CASTIONI *et al.*, 2020).

Os institutos têm uma estrutura *multicampi*, e cada *campus* atua de forma sistêmica subordinado administrativamente à reitoria com atribuições e prerrogativas pré-definidas em estatutos próprios. A organização pedagógica é verticalizada, da educação básica à educação superior, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os estudantes compartilhem dos mesmos espaços de aprendizagem possibilitando assim a formação desde o ensino médio técnico até o *stricto sensu* (doutorado). Essas instituições têm como missão e compromisso intervir nos problemas regionais criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento social (PACHECO, 2011).

As pesquisas nos IFs são desenvolvidas no centro do processo educativo, sendo elas suscitadas por questões relacionadas às singularidades econômicas, sociais e culturais das regiões às quais pertencem, realizando intervenções na realidade local e regional na perspectiva de um país soberano e inclusivo (SILVA, 2009; PACHECO, 2011). Logo, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um princípio norteador dos institutos para a promoção de uma educação pública emancipatória, de qualidade e referenciada socialmente.

No governo de Jair Bolsonaro (2019–2022), cabe ressaltar a criação, em 2019, do Programa Novos Caminhos (BRASIL, 2019), com objetivo de aumentar a oferta de cursos da EPT e, por consequência, incrementar o número de matrículas (SILVA *et al.*, 2021). O programa possui três eixos de atuação, sendo: gestão e resultados; inovação e empreendedorismo; e articulação e fortalecimento. Os autores complementam que, ao incentivar a oferta dos cursos por instituições privadas e desburocratização dessa oferta, se aproximam da privatização da educação profissional.

Logo, o que notamos foi um atendimento às demandas neoliberais do mercado capitalista, que visa uma formação “*fast-food*” (SILVA *et al.*, 2021), sem um olhar crítico para a formação integral dos estudantes. Diante desse cenário, ocorreu a regressão do orçamento para a EPT de 2019, chegando a patamares de 2011, e o bloqueio de 30% do orçamento geral dos IFs promovido no segundo semestre de 2019 provocou uma situação de iminente colapso orçamentário e perspectiva de fechamento de unidades de ensino. Tal situação de restrições orçamentárias foi percebida também em 2021 (FARIA; MARQUES, 2020), demonstrando um retrocesso para a EPT.

A partir do contexto histórico, são apresentados alguns aportes legais associados ao papel dos diretores dos IFs.

## **O QUE DIZEM AS DIRETRIZES LEGAIS ACERCA DA ATUAÇÃO DOS DIRETORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS?**

O Decreto n.º 7.566/1909, que criou as EAAs, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, atribuía aos diretores a gestão dessas escolas, sendo eles nomeados por decreto. De acordo com Cunha (2005a), as elites locais indicavam os diretores e a composição dos outros cargos, reforçando as trocas políticas clientelistas. A escola teria, além do

diretor como força de trabalho, os escriturários, mestres de oficinas e os porteiros (BRASIL, 1909a).

Os diretores eram responsáveis pela seleção dos alunos e coordenação das matrículas, formulação do currículo dos cursos ministrados e a gestão de pessoas. Além das rotinas administrativas e pedagógicas, o diretor acumulava a função de docente nos cursos noturno, primário e de desenho (BRASIL, 1909a).

De acordo com Fonseca (1961), em decorrência da sobrecarga de atribuições dos diretores, foi promulgado o Decreto n.º 7.649/1909, que estabeleceu os critérios de contratação e seleção dos docentes para atuar nos cursos, sendo gênero e qualificação critérios a serem adotados para esse fim — professoras normalistas lecionariam nos cursos primários e professores especialistas, na disciplina de desenho (BRASIL, 1909b).

Por meio do Decreto n.º 7.763/1909, foi instituído um regimento de funcionamento das EAAs. Essa normatização estipulava os salários e as atribuições de cada funcionário, sendo o diretor responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais, prestação de contas às instâncias superiores, coordenação das atividades administrativas e gestão de pessoas. O decreto não priorizava a gestão e planejamento pedagógico da escola, limitando a atuação do diretor apenas à inspeção das aulas e organização da carga horária das oficinas (BRASIL, 1909c).

No ano seguinte, ocorreu a ampliação das atribuições dos diretores das EAAs. As atividades na dimensão administrativo-financeira aumentaram, e grande parte do trabalho era centrada na execução das rotinas financeiras, administrativas, de recursos humanos, materiais e implementação de associações cooperativas e de mutualidades entre os estudantes (BRASIL, 1911; FONSECA, 1961).

Essa nova atribuição ampliou a atuação do diretor na dimensão político-institucional. Desse modo, os diretores teriam que promover conferências à comunidade apresentando as vantagens econômicas e sociais das cooperativas aos estudantes. Porém, a gestão e planejamento pedagógico não tiveram tanto destaque, apenas conferiram ao diretor a supervisão e alteração dos programas dos cursos (BRASIL, 1911). Conforme Cunha (2005a), nos primeiros anos de funcionamento dessas escolas, imputava-se o mau funcionamento e rendimento dos estudantes à liberdade que os diretores teriam em realizar o programa didático e à existência de mestres despreparados.

Uma atribuição que permanecia nas mãos dos diretores era o poder de punição aos alunos, envolvendo advertências, repreensão e até a exclusão da escola (CUNHA, 2005a). O diretor era também responsável por disseminar aos estudantes os valores e preceitos governamentais, a obediência às regras e uma qualificação com foco nas técnicas de trabalho organizado para atender à incipiente e pouco diversificada indústria (KUNZE, 2015; BARACHO; RAMOS; CABRAL NETO, 2017).

Anos mais tarde, o Decreto n.º 13.064/1918 estabeleceu a nomeação dos diretores e professores por meio de concurso público de títulos de idoneidade moral e técnica, de modo que o ministro escolheria os candidatos aptos por meio de lista tríplice selecionada pelo Diretor-Geral da Indústria e Comércio (FONSECA, 1961).

Na década de 1940, notamos uma mudança de visão do governo perante a atuação dos diretores. Os ministros da época convocaram os diretores a participar de duas reuniões (1943 e em 1947) que tinham como objetivo abordar questões pedagógicas e administrativas das EAAs. Enquanto a primeira reunião, em 1943, foi restrita ao estudo e compreensão da lei, a segunda, em 1947, teve um caráter de qualificação, constituindo o primeiro curso de formação dos diretores das escolas técnicas no país (FONSECA, 1961). Em nosso entendimento, isso sinaliza que a formação dos diretores se restringiu a um alinhamento ideológico e político.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961) foi instituído o regulamento do ensino profissional. Uma das grandes mudanças decorreu da autonomia das ETFs, de modo que cada instituição passou a ter individualidade jurídica com autonomia descentralizada da administração e gestão pedagógica. Nesse regramento, atribuiu-se ao Conselho de Representantes a gestão das escolas, enquanto o diretor se tornaria apenas um executor das atividades administrativas, financeiras e pedagógicas (BRASIL, 1959). Em suma, alterou-se a concepção de autoridade do diretor reduzindo-o à execução das atividades escolares.

Nessa nova configuração, o diretor deixou de ser nomeado pelo presidente da República, cabendo ao presidente do Conselho de Representantes a sua designação, a qual escolheria entre os nomes constantes na lista tríplice indicada pelo Conselho de Professores. Os diretores seriam designados por um período de três anos, podendo ocorrer sua recondução ao cargo e, para concorrer às eleições, teriam que atender a critérios prévios (BRASIL, 1959).

Devido a essa reformulação nas atribuições do diretor, as atividades gerenciais das escolas técnicas federais ficaram restritas às funções executivas na dimensão administrativo-financeira. No tocante ao planejamento pedagógico, a referida lei criou o Conselho de Professores, sob a presidência do diretor, como órgão pedagógico-didático.

De acordo com Silva (2019), a criação desses conselhos possibilitou a constituição de novas relações nas escolas industriais, alterando sua estrutura de poder historicamente estabelecida. Ainda conforme a autora, os presidentes dos conselhos (alguns industriários) traziam como base a racionalização taylorista do trabalho acadêmico em busca da eficiência, operando com uma gestão empresarial na escola. Com essa nova dinâmica de gestão, a figura do presidente do conselho tornou-se referência de poder. Não há registros de oposição dos diretores a essa dinâmica e infere-se que a aceitação se deve pela atribuição do conselho de substituir ou selecionar os diretores, minando assim qualquer expressão de oposição à nova gestão proposta (SILVA, 2019).

No tocante às políticas educacionais, durante a ditadura militar, muitas críticas surgiram à profissionalização universal e compulsória, assumindo uma dimensão política em 1974 com a posse do presidente Ernesto Geisel (1974–1979) (CUNHA, 2014). Em resposta a essas manifestações, o Decreto n.º 75.079/1974 extinguiu o Conselho de Representantes, criando em seu lugar o Conselho Técnico Consultivo, que teria como função a colaboração para o aperfeiçoamento do processo educativo e a execução da política educacional, presidida pelo diretor de escola e membros designados pelo MEC (BRASIL, 1974). O decreto não faz alusão à composição desse conselho por membros eleitos da comunidade escolar — docentes, técnicos administrativos e discentes, e presumimos que essa omissão seja devido à característica autoritária e ditatorial do governo.

No que concerne às atribuições dos diretores, o regramento retomou a função do diretor como autoridade máxima da escola. O diretor atuou também como presidente do Conselho Técnico Consultivo, segundo o qual a atribuição da equipe e de seus gestores deveria estar disposta no regimento interno de cada escola (BRASIL, 1974). Ademais, observa-se a intencionalidade do legislador em criar um conselho com caráter consultivo, apenas cabendo aos diretores, com auxílio dos chefes de departamentos, as deliberações e decisões educacional-administrativas das escolas.

Com relação à escolha dos diretores, notamos algumas mudanças nos procedimentos. A partir de 1982, o presidente da República nomearia, a seu critério, candidatos constantes em uma lista sêxtupla, elaborada pelo Conselho Diretor, sendo que poderiam concorrer à função apenas professores, especialistas em educação e técnicos de nível superior da instituição com experiência de cinco anos. O mandato seria de quatro anos, vedada a recondução consecutiva (BRASIL, 1982). Após quatorze anos de sua publicação, em 1996, alteraram-se as formas de escolha dos diretores, sendo esta realizada pelo presidente da República a partir de uma lista tríplice. Na lista constavam os nomes dos três candidatos mais votados pela comunidade acadêmica, e cada eleitor votaria em apenas um nome para cada cargo a ser preenchido — Diretor-Geral e Vice-Diretor (BRASIL, 1996b).

Em 1998, ocorreu uma alteração na escolha e atribuições do cargo de diretor dos CEFETs, em que cada diretor seria nomeado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para um mandato de quatro anos, dentre os escolhidos de uma lista tríplice, resultante de uma consulta prévia à comunidade escolar, permitindo uma recondução. Poderiam se candidatar apenas docentes do quadro efetivo com pelo menos cinco anos de efetivo exercício na instituição e experiência comprovada de dois anos em gestão de instituições de educação profissional (BRASIL, 1998).

Além da modificação na escolha dos diretores, a “cefetização” modificou as características organizacionais, influenciando diretamente na atuação dos diretores. Anteriormente, os diretores administravam e eram responsáveis por apenas uma unidade, porém, com a mudança para CEFETs, a unidade sede passou a ser o órgão executivo, na figura da Diretoria-Geral, cabendo administrar o órgão central e todas as outras UNEDs. A mudança mais profunda ocorreu na dimensão pedagógica, em que antes os diretores das escolas técnicas federais atuavam exclusivamente na educação básica, sendo que, após a “cefetização”, começaram a atuar da educação básica à pós-graduação (CAMPELLO, 2007).

As atribuições dos diretores dos CEFETs eram de gerir e implementar a política para a educação profissional limitando-se às dimensões político-institucional, pessoal e relacional e administrativo-financeira, construindo coletivamente com os Conselhos Diretor e Técnico-Profissional o projeto da escola e exercendo liderança (BRASIL, 1998).

No decorrer do governo Lula, especialmente em 2008, foi instituída a Rede Federal EPT, e os CEFETs foram transformados em IFs, por meio da Lei n.º 11.892/2008, com a exceção do CEFET-RJ e CEFET-MG.

Os IFs passaram a ser administrados por um Conselho Superior (sob presidência do Reitor) e o Colégio de Dirigentes — composto pelo Reitor, Diretores-Gerais dos *campi* e os cinco Pró-Reitores. (BRASIL, 2008). Cada *campus* tornou-se interdependente, detentor de autonomia

administrativa e financeira, tendo como órgão central a Reitoria, possuindo estrutura própria de colegiados nas áreas administrativas e acadêmicas (FERNANDES; TABOSA, 2018).

Os diretores dos *campi* são eleitos pela comunidade escolar e nomeados pelo Reitor para um mandato de quatro anos, podendo reconduzir-se ao cargo, não excedendo dois mandatos consecutivos. Quanto às atribuições específicas dos diretores, são determinadas pelo estatuto e regimento de cada instituição.

Ao analisar a Lei n.º 11.892/2008, notamos que a atuação do diretor visa a transformação social dos estudantes, considerando que seu trabalho deva estar voltado a uma práxis educativa que contribua para a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis de educação. No que se refere ao papel do diretor, a lei aproxima-o de um articulador/mediador, unindo-se à comunidade para a realização de um movimento de transformação social.

Diante do exposto, reunimos elementos que nos permitem inferir que a trajetória histórica da EPT apresentou avanços e retrocessos. O mesmo ocorreu com a atuação do diretor, que parecia decolar com os estudiosos defensores da abordagem crítica da administração escolar. Porém, o diretor (e outros) sofreu (e vem sofrendo) com as reformas da educação iniciadas na década de 1990, que aproximaram a educação das demandas neoliberais, e o diretor, da gestão gerencial. Um exemplo que sustenta o viés neoliberal na condução diretiva dos IFs é a criação do Programa Novos Caminhos (BRASIL, 2019). A análise do documento permite-nos inferir (indiretamente) que os diretores vêm atravessando uma pressão por meio de políticas de resultados, inovação e empreendedorismo, sendo incentivado aos diretores a aquisição de competências gerenciais como sendo suficientes ao exercício da gestão. Dessa forma, apesar de as políticas educacionais de nosso tempo pregarem a democracia, o que observamos é uma erosão democrática.

## CONCLUSÃO

Ao retomarmos parte do histórico das instituições de EPT, desde a sua criação até o presente, observamos que as políticas educacionais para o campo profissional se pautaram em projetos de governo e interesses político-econômicos de cada época. As mudanças na educação profissional acompanharam a evolução dos meios de produção do país, porém, o que evidenciamos, ao longo da história, foram as barreiras impostas pelas demandas (neo)liberais do mercado capitalista, em que ditavam (e continuam ditando) as regras e o funcionamento das políticas educacionais.

Com relação à gestão, ocorreram avanços e retrocessos. No início, momento em que as EAAs foram criadas, as elites locais indicavam os diretores e a composição dos outros cargos, reforçando as trocas políticas clientelistas. Por meio da legislação, constatou-se que a atuação do diretor se limitou à dimensão administrativo-financeira e apenas com o passar dos anos atingiu a dimensão pedagógica. Os estudos da abordagem clássica da administração escolar podem ser notados nos regramentos analisados, o que indica que o arcabouço teórico da época influenciou o discurso oficial.

No final da década de 1970 e anos de 1980, surgiu um movimento contrário à abordagem clássica da administração escolar: a chamada abordagem crítica, que evidencia a dimensão política do processo educacional, relacionando o sistema escolar e a evolução do capitalismo. No que tange

ao papel do diretor, indicam que este (e demais gestores) atue como articulador/mediador unindo-se à comunidade escolar para a promoção da transformação social.

Poucos anos mais tarde, surgiram as reformas da educação da década de 1990, que golpearam os movimentos progressistas de educação e aproximaram-na das demandas neoliberais, e o diretor, da gestão gerencial. Alguns dos documentos analisados na construção desta pesquisa evidenciam o papel do diretor como implementador das políticas educacionais de viés gerencial, aproximando-o da liderança praticada pelas empresas privadas. Todavia, refutamos tal posicionamento.

Outro ponto a destacar refere-se ao avanço da legislação em relação ao processo eleitoral dos diretores. Ao longo de aproximadamente 80 anos, as escolas técnicas federais foram atravessadas por indicações para o cargo de direção pelos governos, reforçando as trocas políticas clientelistas. Essa forma de indicação do Estado para ocupação de cargos públicos é uma prática presente na história da administração pública, caracterizada pelas relações de dependência política das instituições federais com o governo.

Como vimos, a EPT brasileira teve sua trajetória marcada por programas políticos de cada época, e parecem estar evidentes as inúmeras tentativas do governo federal em assumir o controle da gestão dessas instituições. Isso tem sido explícito no governo de Jair Bolsonaro.

Em suma, notamos que o delineamento das políticas para a EPT seguiu (e vem seguindo) interesses políticos e de mercado, influenciando sobremaneira as ações da rede de ensino federal. Desse modo, este estudo soma-se a outros em busca de alternativas educacionais que não fiquem à mercê dos ideais neoliberais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. **Práticas gestonárias de diretores na educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. 2017. 210fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BARACHO, M. das G.; RAMOS, M. da C.; CABRAL NETO, A. A educação profissional na rede federal de educação tecnológica sob o enfoque do trabalho na organização taylorista/fordista. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 6-15, 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 1.916, de 23 de maio de 1996**. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei n.º 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 2.855, de 2 de dezembro de 1998.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, DF, 1959.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, DF, 1909a.

BRASIL. **Decreto n.º 7.649, de 11 de dezembro de 1909.** Crea nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os logares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e das outras providencias. Rio de Janeiro, DF, 1909b.

BRASIL. **Decreto n.º 7.763, de 23 de dezembro de 1909.** Altera os decretos n. 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes à criação de escolas de aprendizes artífices, nas capitaes dos Estados, e à nomeação de professores para os respectivos cursos nocturnos — primario e de desenho. Rio de Janeiro, DF, 1909c.

BRASIL. **Decreto n.º 75.079, de 12 de dezembro de 1974.** Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Brasília, DF, 1974.

BRASIL. **Decreto n.º 87.310, de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Decreto n.º 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro, DF, 1911.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1978.

BRASIL. **Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Novos Caminhos.** MEC, 2019.

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26–35, ago. 2007.

CASTIONI, R. *et al.* Institutos Federais, IFLEX ou Mini Universidades? A Institucionalização de um Projeto de Educação voltado ao Trabalho. **Revista Educativa — Revista de Educação**, v. 22, n. 1, p. 1-22, fev. 2020.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. Criciúma, SC, v. 5, n. 1, jan./jun., 2016.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912–933, dez. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

FARIA, F. G.; MARQUES, M. L. B. **Giros à direita: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador**. Sobral: Sertão Cult, 2020.

FERNANDES, F. das C. de M.; TABOSA, W. A. F. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018.

FONSECA, C. S. da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

GAMA, C. A. M. da. Educação Profissional no Brasil: de escolas de aprendizes artífices a institutos federais: um longo percurso. **Revista Vértices**, v. 17, n. 2, p. 173–195, 2015.

GIORGI, M. C. **Da escola técnica à universidade tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ**. 2012. 278fls. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Estudos Linguísticos, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, v. 63, 1997.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**, Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARANGONI, R. A. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. 161fls. Tese. (Doutorado em Educação) – Escola

de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

MARANGONI, R. A. O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 19, abr. 2020.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, p. 19–45, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica; v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SILVA, C. J. R. (org.). **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, M. S. *et al.* Novos caminhos: implicações e desdobramentos do programa implantado pelo governo Jair Bolsonaro. **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 305–314, set. 2021.

SILVA, N. M. da G. de S. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da escola industrial de Natal (1942–1968)**. João Pessoa: IFPB, 2019.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159–174, abr. 2012.

SOUZA, A. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. especial, p. 173–190, 2010.

SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 269–285, 2015.

Recebido em: 25/04/2022

Aceito em: 09/09/2022