



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO PARÁ/*CAMPUS* BELÉM**

**BRASÍLIA  
Julho/2010**

**ELIZABETE BATISTA RAMOS**

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO PARÁ/*CAMPUS* BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas para a Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**BRASÍLIA**

**Julho/2010**

**ELIZABETE BATISTA RAMOS**

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO PARÁ/CAMPUS BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas para a Educação Profissional.

APROVADA EM 21/07/2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Universidade Federal do Pará - Orientador

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Universidade Federal do Pará - Examinador

---

Prof. Dr. Remi Castioni  
Universidade de Brasília - Examinador

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis  
Universidade de Brasília - Suplente

*Aos meus filhos Paula Thainá e Rafael com muito carinho.*

*Ao meu marido Paulo, que sempre compartilhou dos meus sonhos e minhas realizações.*

*Aos meus pais, pois sem o dom da vida não estaria aqui.*

*A minha tia Ernestina (in memoriam), pelo grande incentivo em meus estudos enquanto esteve entre nós.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que em todos os momentos da minha vida sempre me acompanhou.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram o caminho da honestidade, perseverança e otimismo.

Ao meu marido, Paulo, pela compreensão e incentivo nos momentos mais árduos nesta caminhada.

Aos meus filhos, Paula Thainá e Rafael pelo apoio, compreensão, força e carinho possibilitando galgar mais este degrau em minha vida.

Aos meus irmãos, cunhados, primas, demais parentes e amigos, que mesmo sentindo minha ausência souberam entender meus objetivos, me apoiaram e torceram pela minha vitória. Obrigada!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pela oportunidade dada aos técnico-administrativos para crescerem profissionalmente.

À Universidade de Brasília, pela oportunidade de crescimento e formação na área de Políticas Públicas para a Educação Profissional.

Ao professor Ronaldo Lima, grande mestre, pela orientação, pelo carinho, paciência, confiança e incentivo e orientação deste estudo.

Aos professores do mestrado Bernardo, Olgamir, Ronaldo, Eda e Remi que me proporcionaram crescimento como profissional e como pessoa.

Ao professor Remi e a professora Terezinha Santos que, no momento da qualificação, contribuíram para a conclusão do trabalho com suas colocações valorosas.

Às amigas Leyla, Laura, Elvira, Ana Paula e Helena pelo incentivo nos muitos momentos de construção do meu trabalho.

A todos os colegas do curso de mestrado, com os quais muito aprendi, através de suas experiências profissionais e de vida.

Ao Osmar Filho, secretário do Projeto Gestor, pela receptividade e colaboração de sempre.

Ao professor Manoel Quaresma, pelo apoio e confiança que sempre me incentivou a continuar apesar da responsabilidade da função.

A todos os sujeitos entrevistados: professores, alunos e técnico-administrativos pela colaboração e atenção nas entrevistas, sem isso não seria possível a realização deste trabalho.

Enfim, àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e apoiaram-me para a realização desta jornada.

Muito Obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a participação da comunidade escolar na gestão do IFPA, examinando se a gestão está se encaminhando para a democratização das relações de poder no interior da instituição e oferece não somente a qualificação profissional de qualidade, mas forma politicamente o profissional e a comunidade escolar como um todo. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa priorizaram os aspectos qualitativos da investigação, ao gerar dados por meio de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a alunos, professores e corpo técnico-administrativo da escola. Para a interpretação dos dados, adotamos a análise de conteúdo dos dados gerados, segundo a organização dos seguintes eixos: conhecimento e participação na elaboração do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI); conhecimento e participação na construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); participação na decisão do Orçamento do IFPA e conhecimento e participação no Conselho Superior do IFPA. Os resultados apontam para algumas questões recorrentes na bibliografia de pesquisas contemporâneas sobre a temática, como: a ausência de estratégias que visem proporcionar a participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, em decorrência das opções político-econômicas contingentes e possíveis em função das correlações de forças existentes na escola.

**Palavras-chave:** Participação. Gestão Escolar Democrática. Educação Profissional.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the school community participation in managing IFPA, examining whether the management is heading to the democratization of power relations inside the institution and offers not only the professional qualifications of quality, but forms politically the professional and the school community as a whole. The methodological procedures adopted for this research prioritized the qualitative research, to generate data through semi-structured interviews applied to students, teachers and staff from the school. In interpreting the data, we adopted the content analysis of data generated according to the organization of the following areas: knowledge and involvement in the development of the Institutional Development Plan (PDI); knowledge and participation in the construction of Institutional Educational Project (PPI) participation in Budget decision of IFPA and knowledge and participation on the Board of the IFPA. The results point to some recurring issues in the bibliography of contemporary research on the subject, such as: the absence of strategies to provide effective participation of the subjects that comprise the school community, as a result of political-economic options and possible quotas on the basis of correlations existing strengths of the school.

**Keywords:** Participation. Democratic School Administration. Professional Education



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Formas de participação segundo o paradigma teórico contemporâneo	12
<b>Quadro 2</b>	Diferenças entre administração e gestão	48
<b>Quadro 3</b>	Tipos de participação segundo os critérios da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação	56
<b>Quadro 4</b>	Características de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório	73
<b>Quadro 5</b>	Caracterização dos sujeitos entrevistados	86
<b>Quadro 6</b>	Identificação dos sujeitos da pesquisa	89

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CF	Constituição Federal
CS	Conselho Superior
DA	Diretoria de Administração
DE	Diretoria de Ensino
DECIL	Departamento de Ensino de Ciências e Linguagem
DEPEM	Diretoria de Educação Profissional de Nível Médio
DEPIN	Departamento de Ensino de Processos Industriais
DESSAG	Departamento de Ensino de Serviço, Saúde, Ambiente e Gestão
DFPAE	Departamento de Formação de Professores e Apoio E
DIC	Departamento de Ensino de Informação e Comunicação
DIRD	Departamento de Ensino de Infraestrutura, Recursos Naturais, Produção Cultural e Design
DIREI	Diretoria de Extensão e Integração Instituto-Empresa
DPAEE	Departamento de Apoio ao Estudante e ao Ensino
DPPI	Diretoria de Pesquisa Pós-graduação e Inovação
EIFPA	Escola Industrial Federal do Pará
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
FORPLAN	Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GQTE	Gerencia de Qualidade Total na Educação
IFPA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Educação a Distância
ONG	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTA	Plano de Trabalho Anual
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO 1: A PARTICIPAÇÃO: ELEMENTO FUNDANTE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	06
1.1 O DEBATE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO BRASIL	06
1.2 O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO	10
1.3 DEMOCRACIA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO	20
1.3.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE ANTIGA	21
1.3.2 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE MÉDIA	23
1.3.3 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE MODERNA	23
1.4 TEORIA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA	31
<b>CAPÍTULO 2: A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA</b>	39
2.1 ADMINISTRAÇÃO: CONCEITO GERAL	40
2.2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	42
2.3 PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SEU INTERIOR	49
2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR	57
2.5 INSTRUMENTOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	66
2.5.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	66
2.5.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP E PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL - PPI	68
2.6 CANAIS DE PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS NA ESCOLA: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	74
<b>CAPÍTULO 3: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO DO IFPA/CAMPUS BELÉM</b>	78
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	78
3.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	79
3.3 AMOSTRA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	85
3.3.1 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA	85
3.4 INSTRUMENTO ADOTADO PARA A GERAÇÃO DE DADOS	87
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	87
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	88
3.7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	89
3.7.1 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	89
3.7.2 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI)	97
3.7.3 A PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO DO ORÇAMENTO DO IFPA	103

3.7.4 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO SUPERIOR DO IFPA	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
<b>REFERÊNCIAS</b>	114
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXO</b>	

---

R175p Ramos, Elizabete Batista.

A Participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém [manuscrito]/ Elizabete Batista Ramos. – Belém, 2010.

121f.

Digitado.

Orientador: Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

1. Educação Profissional 2. Gestão Escolar. 3. Gestão Escolar Democrática. I. Orientador: Araújo, Ronaldo Marcos Lima de II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370.71

---

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a participação na gestão escolar, particularmente, na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém (IFPA/*Campus* Belém), visando verificar se a gestão está se encaminhando para democratizar as relações de poder no interior da instituição tendo em vista oferecer, não somente uma formação de qualidade, mas formar politicamente o profissional e a comunidade escolar como um todo. Nosso objetivo é analisar a participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/*Campus* Belém, com foco nos alunos, professores, corpo técnico-administrativo e pais, no que se refere à discussão e à tomada de decisão, envolvendo as ações administrativas e pedagógicas.

Para dar conta de tal pretensão, tomamos como parâmetro as colocações de Pazeto e Wittmann (2001), segundo os quais a produção de pesquisa sobre a temática da gestão da escola vem se tornando um tema de expressão dentre os pesquisadores da área educacional, desde o ano de 1997. Para estes autores, entre os assuntos identificados em tais produções, e que mantêm estreita ligação com a temática da gestão escolar democrática, situa-se a *participação*, palavra que começou a assumir importância no contexto educacional do Brasil da década de 80, como passaremos a explicitar.

Com o processo de redemocratização do Brasil, nessa década, começa a se esboçar no âmbito da educação a importância da participação, que implicava a construção da gestão democrática, para a elaboração, execução e avaliação das políticas públicas, abrangendo instâncias governamentais centrais em nível federal e as instituições educacionais em cada Estado.

Conforme está estabelecido na Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 9.394/96 art. 14<sup>1</sup>, a participação é o princípio que define a gestão democrática, sinalizando que os sujeitos que atuam na área educacional de forma direta e indireta possam se envolver na discussão e tomada de decisões sobre as políticas educacionais.

Recentes pesquisas realizadas por Teodoro (2005); Santos S. (2008); Almeida (2008); Santos R. (2008), entre outras, no âmbito da instituição, demonstram em seu

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9394/96, Art. 14 estabelece que “os Sistemas de Ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em seus conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2008, p. 33).

conjunto a ausência de estratégias que visem proporcionar a participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A dissertação de Almeida (2008), cujo objeto de estudo concentra-se na área da gestão, especificamente, no antigo CEFET-PA, identifica que o espaço que deveria ser de participação, uma vez que congrega, no Conselho Diretor, órgão de caráter consultivo e deliberativo, reuniões (e que por isso devem envolver representantes dos setores da sociedade civil e da comunidade escolar), não estimula, de fato, a participação, mas efetiva ações meramente formais, restritas aos representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - MEC/SETEC, do Diretor da Educação Profissional de Nível Médio - DEPEM, dos representantes da Indústria e do Comércio do Estado do Pará. Os professores, alunos e técnicos administrativos têm pouca participação no Conselho Diretor, fato que se agrava pela ausência dos pais dos alunos.

Estudiosos como Paro (1995, 1997, 2001, 2003), Hora (2006), Ferreira (2006), dentre outros, reconhecem que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 estabeleça que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática, pressupondo a participação como princípio, observa-se que esta ainda não se materializou nas instituições, tendo em vista que nestas predominam os modelos oriundos do paradigma de gestão e organização do trabalho taylorista/fordista, onde as atividades de planejamento e decisão são tomadas pelas funções hierárquicas superiores, excluindo a participação dos sujeitos que exercem outras atividades nas instituições escolares.

É nesse contexto de constatações sobre a participação da comunidade na gestão do IFPA, que consideramos a relevância desta investigação, por compreendermos que a escola, enquanto instituição pública, deve assegurar a participação de todos os sujeitos que nela atuam, visando proporcionar a discussão e tomada de decisões no que tange às suas metas e finalidades, já que envolvem aspectos de ordem administrativa e pedagógica.

O interesse pela temática se insere nas pesquisas cuja perspectiva concentra-se em compreender sócio-historicamente como a questão da participação vem ocorrendo na educação brasileira, desta feita focando a IFPA/*Campus* Belém a partir da ótica dos alunos, professores e técnico-administrativos e gestores que atuam no contexto da gestão político-administrativa da Instituição.

Na qualidade de profissional da educação que desenvolve suas atividades ocupando o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no IFPA/*Campus* Belém, inquietou-nos alguns questionamentos feitos pelos alunos, professores e técnico-

administrativos acerca do desconhecimento das decisões tomadas verticalmente pelos gestores da Instituição em questão e que orientam o trabalho escolar como um todo. Nessa perspectiva, esses sujeitos - alunos, professores e técnico-administrativos, não conseguem compreender em sua amplitude, as finalidades dessas decisões e, portanto, não as tomam como elementos norteadores de suas atividades, tendo em vista que, de modo geral, essas decisões são tomadas sem a participação desses sujeitos. Por isso, justificamos a relevância desta investigação científica como forma de contribuir para o debate sobre a concretização da participação enquanto prática institucional.

Para a concretização da pesquisa, fizemos um recorte da participação dos sujeitos que compõem essa comunidade escolar porque temos a compreensão da importância e necessidade da atuação democrática na tomada de decisões, no âmbito da instituição escolar, em conformidade como o previsto na Lei nº 9.393/96.

**Em termos gerais objetivamos:**

Refletir sobre a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém, a partir da análise da dinâmica dessa gestão, que organiza e coordena as ações político-pedagógicas dentro do *Campus* Belém.

Especificamente, trata-se de: (i) identificar os fatores que influenciam o favorecimento e/ou a obstacularização da participação da comunidade na gestão do IFPA/*Campus* Belém; (ii) examinar como a participação da comunidade escolar vem ocorrendo no âmbito do IFPA/*Campus* Belém; interpretar em que sentido os gestos cotidianos da gestão escolar fomentam ou não a participação da comunidade.

Nessa perspectiva, objetivamos, na verdade, direcionar nosso objeto de estudo segundo os questionamentos que fazemos acerca da realidade educacional a qual construímos e reconstruímos cotidianamente: qual a participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém? Como ou se a gestão encaminha a democratização das relações de poder no interior da instituição, com vistas a oferecer não somente uma formação de qualidade, mas a formar politicamente o profissional e a comunidade escolar como um todo? Que fatores interferem na participação da comunidade escolar?

E para atingir os nossos objetivos e responder as indagações pautadas, esta pesquisa foi viabilizada metodologicamente em dois momentos. No primeiro momento, realizamos a revisão bibliográfica, na qual reunimos diversas fontes visando nos aproximar do nosso objeto de estudo, tais como: documentos oficiais que, consultados, nos forneceram bases para melhor situar a temática da gestão democrática e da



participação. Entre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.172/01 - Plano Nacional da Educação, Lei nº 11.494/07, do Fundo de Desenvolvimento, Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e a Lei nº 9.424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005/2010.

No segundo momento, adentramos na pesquisa de campo, cujo *lócus* de estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/ *Campus* Belém, levando em consideração o fato de desenvolvermos nossas atividades laborais nessa instituição de ensino profissional, fato que nos possibilita observações empíricas e facilita a busca de informações dos sujeitos participantes da pesquisa para sustentar nossas análises.

Essa aproximação privilegiou a abordagem qualitativa dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, em função dos objetivos e das questões norteadoras acerca da participação da comunidade escolar na gestão do IFPA/*Campus* Belém.

Tendo em vista o tipo de abordagem metodológica referendada anteriormente, optamos pelo estudo de caso, entendido conforme Yin (2005, p. 32) como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, neste sentido, justificamos a escolha, em razão de termos desenvolvido a pesquisa de campo no contexto do IFPA/*Campus* Belém, terreno de nossa problematização de pesquisa. Mediante a natureza da pesquisa, utilizamos como instrumento para a geração de dados, a entrevista, que seguiu um roteiro semi-estruturado de perguntas, aplicada nos meses de novembro e dezembro de 2009 e janeiro de 2010, a 10 (dez) sujeitos selecionados para compor a amostra deste estudo, entre eles: 02 (dois) professores, 03 (três) alunos, 03 (três) técnico-administrativos e 02 (dois) gestores. Utilizamos durante a realização das entrevistas o auxílio de um gravador de voz, que nos permitiu registrar as informações coletadas.

Os sujeitos foram selecionados, por meio de sorteio, visando assegurar a igualdade de participação de cada segmento da comunidade escolar, a partir de critérios elaborados pela pesquisadora, conforme explicitado no Capítulo 3 desta dissertação, bem como a representatividade social desses para o estudo.

Para a análise e a interpretação dos relatos fornecidos pelos sujeitos entrevistados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo referenciados em Bardin

(2009) e Ludke e André (1989), segundo os quais é possível desvelar as mensagens implícitas nos dados gerados pelas entrevistas.

A estrutura desta dissertação é organizada em três capítulos: no primeiro, abordamos a categoria participação, seu conceito, finalidade e suas tipologias a partir das ideias de Gohn (2004), Diaz Bordenave (2007), Demo (2001) cuja finalidade é apreender sua importância para operacionalização da gestão escolar democrática. Em seguida, abordamos a temática da democracia posto que a participação é o pressuposto para sua realização.

O segundo capítulo aborda o conceito de administração, para melhor compreendermos seu sentido para a administração escolar, no contexto de um Estado democrático. Para guiar nossos estudos elegemos Motta (2009), Paro (1995, 1997, 2001, 2003), Ferreira (2006), Felix (1989), Hora (2006), Santos (2000, 2001, 2007), entre outros, que tratam da temática da administração da escola na perspectiva da participação da comunidade escolar enquanto um desafio para a gestão democrática escolar. Em seguida abordamos as estratégias administrativas utilizadas para organizar o trabalho escolar, à luz dos teóricos que estudam os fundamentos necessários para assegurar uma gestão democrática, tendo a participação como princípio, para sua implementação, com ênfase no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), dentre eles: Vasconcelos (2006), (VEIGA, 2001, 2003, 2009), Sander (2005) e Libâneo (2001).

No terceiro capítulo, evidenciamos as questões metodológicas da pesquisa, explicitando a partir da abordagem escolhida, o método, a lógica e o fundamento teórico da análise, os critérios utilizados para a definição dos sujeitos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos para a análise dos dados pesquisados e a contextualização da trajetória histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, lócus de realização desta pesquisa, com ênfase na gestão escolar, observando sempre a participação da comunidade escolar, composta pelos professores, alunos, técnico-administrativos e pais, em razão destes sujeitos perseguirem os mesmos objetivos escolares.

A conclusão é baseada nos dados gerados na pesquisa de campo, a partir da análise realizada, na qual evidenciamos que a participação na gestão do IFPA/ Campus Belém, apesar de legitimada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, pouco tem avançado para se efetivar, em virtude da ausência de estratégias que visem proporcionar a participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar em decorrência das contingentes opções político-econômicas na história da educação brasileira.

## **CAPÍTULO 1: A PARTICIPAÇÃO: ELEMENTO FUNDANTE DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Neste capítulo, abordaremos a participação, considerada como principal categoria de análise desta pesquisa. Para tanto, procuramos entender seu conceito, finalidade e suas tipologias, com o objetivo de apreender sua importância enquanto elemento vital para a operacionalização da gestão escolar democrática.

### **1.1 O DEBATE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO BRASIL**

De acordo com Gonh (2007), a temática da participação, no Brasil, vem sendo discutida desde o final da década de 1970. Este período foi marcado pelo início da redemocratização política nos países que lutavam contra os regimes políticos autoritários, sobretudo nos países da América Latina. As discussões acerca da participação, na época, emergiram da sociedade civil organizada que reivindicava que fosse garantido e reconhecido o direito do cidadão em participar das deliberações das políticas públicas.

Já na década de 1980, a conquista de direitos do cidadão em participar da vida pública foi se efetivando, paralelamente à democratização do Estado, pois os setores da sociedade civil, que historicamente foram excluídos dos processos decisórios, passaram a ganhar notoriedade e influir em tais processos. De acordo com Gohn, a década de 1980 foi:

[...] um período de luta nacional pelo acesso e reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e político dos setores populares. No plano mais geral, buscava-se o direito de eleger representantes para cargos públicos, o direito de se manifestar e de se organizar livremente. Tratava-se de mudar as regras do controle social e de alterar a forma de fazer política no país. As demandas marcaram um período de ciclo de protestos e mobilizações em busca da democratização da sociedade brasileira, ao final da década de 1970. (GOHN, 2007, p. 50).

O efeito dos movimentos pela participação foi visível. No Brasil, nos anos de 1980, a elaboração da Constituição Federal promulgada no ano de 1988 contou com a participação da sociedade civil organizada na construção de seu texto assegurando ao mesmo tempo a ampliação dos direitos do cidadão; tratava-se, portanto de garantir além dos direitos políticos, os direitos sociais. Ademais, através da participação na elaboração

da CF/88, também foram criados os canais que ampliam a possibilidade da participação popular mais efetiva nos processos coletivos de decisões.

Desta forma, em razão da pressão popular pela participação nos assuntos públicos, a Carta Magna legitima a participação e institucionaliza os mecanismos legais para que essa participação se materialize e exerça o controle social na gestão da coisa pública, a Constituição Federal de 1988, criando, para Gohn (2003), uma nova “institucionalidade pública”.

Da mesma forma, Ricci (2009, p. 9) reafirma que a CF/1988, “[...] introduz elementos e diretrizes de democracia participativa, incorporando a participação da comunidade na gestão de políticas públicas” e acrescenta que o controle social foi um desses elementos conquistados.

Embora nossa preocupação maior não se concentre no **controle social** em si, para falar de participação é necessário situar o que ele significa e o que ele requer, efetivamente, da sociedade organizada na gestão da coisa pública.

A esse respeito, Ricci (2009) comenta que a expressão **controle social** tem provocado muitas confusões. Muitas vezes é entendido como consulta, *feedback* ou até mesmo como forma de convencimento sobre algumas demandas. Esse termos, ainda segundo Ricci (2009), não provocam controle sobre nenhuma ação por se constituírem apenas em uma relação entre os sujeitos de uma ação sobre outra.

Com aporte no pensamento de Arnstein, Ricci (2009) argumenta que o controle social, teoricamente, é co-gestão, pois implica a participação da sociedade civil na gestão pública em todo processo de elaboração e avaliação das políticas públicas “[...] na prática, significa definir diretrizes, realizar diagnósticos, indicar prioridades, definir programas e ações, avaliar os objetivos, processos e resultados obtidos (RICCI, 2009, p. 9).

Assim, podemos entender que o controle social foi uma conquista da sociedade civil organizada, cuja premissa é a participação do cidadão na esfera pública visando a sua intervenção na formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas. E que, o controle social deve ser entendido como instrumento, uma manifestação de democracia participativa ativa promulgada na Constituição Federal de 1988, na medida em que esta produz as normativas legais para o amplo exercício do controle social pela sociedade legitimando essa conquista.

Com assinala Ricci (2009), a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu texto orientações para que a participação da sociedade civil se concretize com vistas ao exercício do controle social das políticas públicas, abrangendo setores da Seguridade

Social, segundo o art. 194, § único, inciso VII, da Assistência Social - art. 204, inciso II, da Saúde - art. 198, § III e da Educação - art. 206, inciso VI.

Segundo Correia (2005, p. 25), "[...] a área da saúde foi pioneira no exercício do controle social no Brasil", tendo surgido no final da década de 1970, mediante um contexto político conturbado que caracterizava aquele momento e a organização do Movimento Nacional da Reforma Sanitária, cuja bandeira de luta era "saúde é direito; saúde é democracia" (PEDROSA, 2009, p. 3).

Correia (2005, p.71) informa que, o Movimento da Reforma Sanitária reuniu movimentos sociais, intelectuais e partidos de esquerda na luta contra a ditadura que se posicionava contra o modelo de saúde que vigorava nos anos de 1970, em prol de um Sistema Nacional de Saúde universal, público, participativo, descentralizado e de qualidade. Portanto, o controle social se constituiu um dos princípios que fundamentou a reformulação do Sistema Nacional de Saúde do país.

Para Gohn (2007a), a Constituição Federal de 1988 institucionalizou os canais de participação sociopolítica ao criar os Conselhos Gestores, para funcionarem como elo de articulação entre os representantes da população e os membros do poder estatal no que tange às práticas de gestão de bens públicos. Neste sentido, a criação dos Conselhos nos anos de 1980, como espaço público de participação, possibilitou o controle social.

No que se refere à área educacional, de acordo com Gohn (2007a), as estruturas participativas criadas, nos anos de 1990, os conselhos, projetam a existência de mecanismo de controle social, destacando três conselhos de caráter consultivo e ligados ao poder Executivo. São eles: o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este último foi criado no ano de 1996 por meio da Emenda Institucional n. 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424/96 e tem, entre outras, a atribuição de acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundef.

Ressaltamos que a Lei n. 9.424/96, do Fundef se circunscrevia ao ensino fundamental e não abrangia o ensino integrado à educação profissional; este foi atendido mediante a Lei n. 11.494/07 que cria e regulamenta o Fundo de Desenvolvimento, Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB).

Ao realizar uma análise acerca das principais mudanças, avanços e limites do Fundo de Desenvolvimento, Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), Souza Junior (2010) traz à baila uma situação que pode ser

recorrente nessa nova sistemática de financiamento do ensino público. Trata-se da fiscalização e do controle social do Fundeb. O autor infere que estes aspectos se constituem uma das principais preocupações com o futuro deste fundo, que, por sua vez, decorre da experiência com o Fundef, pois explica que:

[...] Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef mostraram-se pouco eficientes para exercer a fiscalização dos recursos nele empregados. Diversos foram os motivos para o fracasso na política de controle social dos recursos da educação. Porém, pode-se destacar as duas mais importantes: o caráter estatal dos conselhos, com maioria dos representantes do poder público com assento nas reuniões e a falta de capacitação da maioria dos representantes da sociedade civil no domínio nas técnicas orçamentárias. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 12).

Em consulta a Lei n. 11.494/07, que cria o Fundeb, especificamente o Capítulo IV que versa sobre o acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos, Souza Junior (2010) manifesta uma preocupação quanto à participação reduzida da sociedade no Conselho de Acompanhamento de Controle Social (CACS), um instrumento criado para o controle social da sociedade sob as ações estatais. Particularmente, endossamos essa preocupação, porque também consideramos que a sociedade é a parte mais interessada nesse processo. Nesta perspectiva, podemos entender que o controle social na educação segue um percurso não democrático, posto que se organiza de cima para baixo.

Ademais, do ponto de vista do governo, o controle social na educação é restrito à aplicação, fiscalização e controle dos recursos financeiros empregados para as políticas públicas educacionais o que o afasta da concepção de controle social defendida na área da saúde, pois nesta área o controle social é exercido na perspectiva da “[...] participação da sociedade civil desde a formulação - planos, programas e projetos, -, acompanhamento de suas execuções, até a definição da alocação de recursos para que estas atendam aos interesses da coletividade” (CORREIA, 2005, p. 71).

Do ponto de vista de mais ampliado, Mészáros (1987) afirma que o controle social se constitui um meio, uma “válvula social” contra as tensões sociais que estão ameaçando a humanidade e se tornando mais acentuadas. Para tanto, segundo Mészáros faz-se imprescindível “a criação das necessárias estratégias, movimentos e instrumentos capazes de assegurar uma efetiva transição para uma sociedade necessária para a sobrevivência da humanidade, isto é, da sociedade, na qual a “humanidade possa encontrar a unidade de que necessita para sua simples sobrevivência” (MÉSZÁROS, 1987, p. 15).

A partir das posições aqui relacionadas, entendemos que a participação da comunidade escolar na gestão da escola, sob a perspectiva democrática, é possibilitada por meio dos órgãos colegiados, e esses se configuram como instrumentos de controle social na educação, daí o alerta de Paro (2003) de que é necessário que os envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola.

A partir desse entendimento acerca da importância da participação para a construção da gestão democrática escolar, bem como dos canais que possibilitam a participação da comunidade na gestão, passaremos a discutir na próxima seção, mais especificamente, a categoria *participação* e sua relação com os processos democráticos.

## 1.2 O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO

Iniciamos a discussão conceitual acerca da participação, considerando os autores que tratam desta categoria no âmbito geral do Estado, dos Movimentos Sociais e da Educação, contextualizando sua relação com a dinâmica histórica e social da construção do seu significado.

Podemos considerar a temática da participação a partir da ótica dos Movimentos Sociais, conforme aborda Gohn (2004), direcionada para uma definição mais intrínseca desse processo.

O conceito de participação, segundo Gohn (2007), é abordado na Ciência Política, nas Ciências Sociais e na Sociologia, com distintas conotações e, dependendo do momento histórico vivenciado, associa-se aos termos democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão, entre outros.

Na Ciência Política, o conceito de participação, de acordo ainda com Gohn (2003, p. 14), advém da antiguidade clássica grega e articula-se ao tema da democracia. A autora aponta que o estudo acerca do tema participação no século XVIII foi tratado por Rousseau; Stuart Mill; Cole e Tocqueville (teóricos do liberalismo). No século XIX, pelos socialistas utópicos e libertários com destaque para Owen, Fourier e Proudhon, Kropotkin, Marx e Engels. No século XX, Gohn (Idem) destaca os autores marxistas, que elaboraram seus estudos a respeito da participação das massas, entre eles: Trotsky, Lenin, Rosa de Luxemburgo, Gramsci e Mao Tse-Tung, e por fim, menciona os teóricos contemporâneos que se dedicaram ao estudo da participação, entre esses Verba, Pizzorno, Hirschman, Darendorf etc (GOHN, 2003, p. 22). Ainda informa que a categoria

participação foi tratada enquanto imperativo nas relações sociais vigentes, na perspectiva de “[...] democratizar o Estado e seus aparelhos”. Por essa razão a participação passou a ser pronunciada nas ações dos movimentos e nos discursos políticos e foi considerada uma categoria de análise utilizada para explicar os movimentos sociais populares, ocorridos na América Latina anos de 1970.

Na perspectiva do marxismo, o conceito de participação articula-se a outras categorias de análise como “lutas e movimentos sociais”. Estas últimas categorias referem-se aos processos de lutas dos segmentos sociais que historicamente estiveram em posição de subordinação, visando “[...] à transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural” (GOHN, 2003, p. 25).

Na vertente das Ciências Sociais, o conceito de participação tem sua formulação clássica na teoria da ação social<sup>2</sup>, cuja influência foi significativa na teoria da modernização no século XX, especialmente nos anos de 1970 em razão dos regimes político-militares que ainda vigoravam nos países da América Latina. Nesse contexto, a categoria participação é retomada e é dirigida à participação da sociedade civil.

Ainda raciocinando com Gohn (2004, p. 28), observamos que ela entende que na vertente da sociologia a questão da participação é compreendida como “medida de cidadania”, estando associada à categoria de “exclusão social”. Esclarece que participação também é definida como elemento de integração. Nesse sentido, definida como elemento de integração, considera que o indivíduo ao participar de algo está se integrando, ao contrário de quando não participa, quando ele está se excluindo. Esta compreensão implica dizer que a participação é considerada fator de não-exclusão. Por isso, como afirma Stassen (1999 apud GOHN, 2003, p. 28) “[...] a participação é considerada como fator de integração, toma o significado de luta contra a exclusão”.

Assim, Gohn (2007) analisa a participação sob três níveis básicos, a saber: o **conceitual** - neste, o conceito de participação varia de acordo com o paradigma teórico que o fundamenta; o **político** – quando o conceito é associado a processos de democratização consolidados ou em movimento pode se apresentar de diferentes formas, bem como pode ser utilizado pelos políticos para buscar integração social de indivíduos isolados, cujo objetivo visa obter ou reiterar estratégias de regulamentação e normatização da sociedade, no que se refere às políticas sociais e de controle social; e ainda como **prática social** – se o conceito estiver relacionado às ações concretas de

---

<sup>2</sup> Cf. Gohn, 2004.



participação geradas nas lutas, movimentos e organizações para a realização de objetivos. Ressalta a autora que neste nível a participação é fundamental.

Gohn (2007) apresenta as formas de participação, segundo o paradigma analítico adotado e que conferem a estas formas diferentes interpretações e significados distintos. São elas: a concepção liberal, na qual derivam as formas liberal corporativa e liberal comunitária, a forma autoritária podendo ser de direita e da esquerda e a concepção democrática, na qual derivam as vertentes revolucionária e democrática-radical. Para melhor entendimento acerca das diferentes formas de participação, sintetizamos no Quadro 1, abaixo, as características que orientam cada forma.

**Quadro 1 - Formas de Participação segundo o Paradigma Teórico que a fundamenta**

Participação Liberal	Visa fortalecer a sociedade civil, para evitar as ingerências do poder público e não para que esta participe da vida do Estado. Baseia-se no princípio da igualdade onde a participação permite a busca pela satisfação das necessidades.
Participação Liberal Corporativa	Provém da concordância e identidade da existência de um bem comum, extrapolando os interesses individuais. O processo participativo está vinculado à existência de organizações na sociedade.
Participação Liberal Comunitária	É uma forma institucionalizada de integração através de órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado.
Participação Autoritária	É orientada para a integração e controle social da sociedade e da política, geralmente em regimes políticos autoritários. Num regime democrático age-se de forma cooptativa e a promoção de políticas públicas é um exemplo de estímulo verticalizado apenas com o intuito de diluir os conflitos sociais.
Participação Democrática	É regulada pelo princípio da soberania popular e decorre tanto de ações da sociedade civil (movimentos sociais e organizações autônomas da sociedade) quanto de instituições formais políticas, porém através da representação via processo eleitoral.
Participação Democrática Revolucionária	Advém do coletivo organizado para lutar contra as relações de dominação e de divisão do poder político. O sistema partidário é um exemplo desse modelo, uma vez que tem como missão formar quadros para a participação qualificada nos espaços institucionalizados.
Participação Democrática Radical	Objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiça, exclusões, desigualdades, discriminações etc. Nos processos que envolvem a participação popular os indivíduos são considerados cidadãos, pois a participação articula-se com o tema da cidadania. O pluralismo é a marca nesta concepção. Ademais, os defensores desta concepção buscam a substituição do modelo representativo por outro onde o poder fique nas mãos da comunidade.

Fonte: Gohn – Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica (2003).

No campo da política governamental, a participação passou a ser entendida como descentralização, em oposição à centralização dos regimes militares em vigor nos países da América Latina. No final dos anos de 1970 e início da década de 1980, a participação deixa de ser apenas uma categoria explicativa em razão do processo de democratização que se iniciava nos países latinos, para se incorporar à luta dos movimentos sociais pela conquista dos seus direitos. Sendo assim:

[...] No Brasil e em vários outros países da América Latina, no final da década de 70 e parte dos anos 80, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupo de oposição ao então regime militar, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da Libertação. [...]. O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 70/80 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova Constituição brasileira de 1988. (GOHN, 2007a, p. 20).

Nesse sentido, a década de 1980 foi significativa para os países da América Latina, dado o processo de redemocratização que se iniciava, superando os regimes autoritários que predominavam. A partir desse marco, a participação que, até então, era tratada apenas como espaço de ocupação, de presença física, passa a ser tomada em outra dimensão, a de intervenção social e de controle da sociedade sob o Estado, passando a se configurar como “participação cidadã e participação social” (GOHN, 2007b, p. 56). De acordo com a autora, na participação cidadã a sociedade se torna a categoria central, pois como assinala Gohn (2007a, p. 18) a participação cidadã é inserida em um “[...] conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito de votar, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo”. Nesse entendimento, a participação cidadã no contexto de luta social se fortalece e procura construir uma nova realidade social, fundamentada pelo princípio da igualdade e desprovidas de injustiças sociais, emergindo como mediação de ações voltadas para materializar a democracia num movimento dinâmico de luta em torno de mudanças sociopolíticas.

[...] A sociedade civil organizada é vista como parceira permanente na participação cidadã. A chamada “comunidade” é tratada com sujeito ativo, e não como coadjuvante de programas definidos de cima para baixo. [...] A participação passa a ser concebida como uma intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo circuito de formulação e implantação de uma política pública. (GOHN, 2007a, p. 19).

Já a participação social, de acordo com Gohn (2007a), se constrói como um modelo de relação geral/ideal, na relação sociedade/Estado, ou seja, se configura na relação entre a sociedade e o Estado. Nessa perspectiva, segundo Gohn (2007a), o

conceito de mobilização social ganha centralidade na participação social e é entendido como “energias canalizadas para objetivos comuns” (GOHN, 2007a, p. 59). Então podemos entender que a participação social visa atingir objetivos comuns.

Concretamente, a temática da participação é intrínseca aos movimentos sociais; portanto Gohn (2007a, p. 13) afirma que “[...] historicamente os movimentos sempre existiram e existirão”, pois representam forças sociais organizadas que unem pessoas não somente com executoras de uma tarefa, mas as unem, em um campo de atividades que acabam por suscitar a criatividade e a inovação sociocultural por meio do experimento social desenvolvido que sempre é recriado na adversidade de situações que enfrentam no seu cotidiano. Os Movimentos Sociais “[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

No campo da educação, Gohn (2007) assina-la que os Movimentos que se mobilizaram em defesa da escola foram: na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros de 1931; no ano de 1950, o Movimento em Defesa da Escola Pública; no final da década de 1960, início de 1970 e na década de 1980, o Fórum em Defesa da Escola Pública no ano de 1986. Ressaltamos, segundo a autora, que apesar de “possuírem objetivos comuns a conjuntura histórica era distinta” (GOHN, 2007, p. 78).

Segundo Gohn (2003, p. 14), os movimentos sociais que atuam de acordo com uma agenda emancipatória, construída a partir de necessidades sociais, são denominados de movimentos sociais progressistas caracterizando-se por atuarem em rede<sup>3</sup>, articulando ações coletivas que lutam pela inclusão social. Contudo, há que considerar, segundo as afirmações de Gohn, que além dos movimentos sociais progressistas, existem movimentos sociais conservadores. Estes movimentos imprimem resistências às mudanças sociais que visem à emancipação, pois possuem como finalidade estabelecer mudanças que preservem seus interesses, na medida em que não negam a ordem social vigente.

Na década de 1990, no contexto da globalização, ocorre, segundo Gohn (2004, p. 301-302), a ampliação das mediações entre o Estado e a sociedade civil, como resultante da participação dos Movimentos Sociais organizados, que reivindicaram direitos sociais<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> As redes são estruturas da sociedade contemporânea globalizada e informatizada. Elas referem-se a um tipo de relação social, atuam segundo objetivos estratégicos e produzem articulações com resultados relevantes para os movimentos sociais e para a sociedade civil em geral (GOHN, 2007, p. 15).

<sup>4</sup> São direitos sociais de acordo com a Constituição Federal - a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

e espaços de participação social nos fóruns sociais estatais, decorrendo desse processo uma nova concepção de sociedade civil, que estabelecia uma relação ampliada entre Estado-Sociedade Civil, ao reconhecer os espaços sociais organicamente construídos, cuja fundamentação para suas ações são balizadas pelos princípios da ética e de solidariedade. Tais espaços são constituídos por várias instituições, cujo objetivo é a mediação entre o coletivo organizado e as instituições governamentais, no contexto de uma “[...] sociedade cada vez mais complexa e dotada de interesses legítimos e conflitantes, o surgimento desta esfera é um antídoto social à burocratização do Estado e ao seu afastamento do cotidiano dos cidadãos” (GOHN, 2004, p. 303).

Ainda, de acordo com Gohn (2004), configura-se na sociedade, uma compreensão ampliada acerca da cidadania, que passa a ser entendida como ação coletiva dos sujeitos históricos e não como um ato individual reduzido apenas aspectos jurídicos e formais.

Entendemos, dessa forma, que a reivindicação pela participação insere-se como prática social de disputas entre a classe dominante, que detém o poder, e aqueles que desejam que esse poder seja compartilhado, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, por isso, a participação insere-se num campo de disputa pelo poder, ou seja, como outra forma de poder.

Logo, participar é conquistar, ou seja, trata-se de um processo inacabado, em constante vir a ser, que pressupõe compromisso, envolvimento, presença em ações consideradas arriscadas e, de certa forma, temidas em decorrência das opressões por parte de quem detém o poder, o Estado (DEMO, 2001, p. 20).

Então o Estado, enquanto detentor de poder utiliza estratégias que objetivam desmobilizar as ações da sociedade civil para manter-se na centralidade do poder, como acontece com uma das principais estratégias utilizadas por parte do Estado: o assistencialismo<sup>5</sup>. A participação é vista como “[...] estratégia de legitimação das ações do Estado e não como instrumento de divisão de poder” (DEMO, 2001, p. 138).

Todavia, essa luta pela divisão do poder ou pelo enfrentamento do poder por parte dos segmentos sociais menos favorecidos, para não se materializar como a “lei do mais forte” precisa se fundar nas vias democráticas, no sentido de que possam requerer junto ao Estado a ampliação da participação na gestão dos interesses coletivos, isto é, faz-se necessário que o Estado esteja voltado para atender aos interesses do público.

---

<sup>5</sup> De acordo com Demo (2001, p. 155) trata-se das doações de bens, de favores, de empregos, de regalias, que transformam potenciais cidadãos em comparsas da mesma trama histórica.

Demo (2001, p. 18) infere as seguintes posições sobre a participação: a) não pode ser entendida como dádiva, mas sim reivindicação – pois se entendida como dádiva, não seria um produto que levaria à conquista e à autopromoção; ela deve ser entendida do ponto de vista de uma política social<sup>6</sup> centrada nos próprios interessados, a fim de superar a situação assistencialista de carência e de ajuda, por isso participação é reivindicação; b) não é concessão – por não se constituir em um fenômeno residual ou secundário da política social, mas um eixo fundamental dela e; c) como algo preexistente, visto que só existe se for exercitada.

Diaz Bordenave (2007) apresenta em seus estudos a trajetória histórica de construção do conceito de participação, afirmando que a participação é “[...] uma necessidade básica do homem” (p. 17), ou seja, “[...] é inerente ao ser humano desde sua origem para realizar, fazer coisas, afirmar-se e dominar a natureza e o mundo”. Embora o homem não nasça sabendo participar, o autor informa que a participação se constitui “[...] uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa” (p. 46).

De acordo com Diaz Bordenave (2007, p. 16), a participação origina-se da palavra **parte**, significando **fazer parte, tomar parte, ter parte**, isto é, a participação, neste entendimento, ocorre quando o indivíduo faz parte, se toma parte ou tem parte de algo. Além disso, o autor sublinha que o termo “tomar parte” possui um significado mais intenso de participação, na medida em que se relaciona a uma forma de **participação mais ativa** do cidadão na tomada de decisões. Diaz Bordenave ressalta que no processo de tomada de decisões é importante saber “como” são tomadas as decisões, porque a qualidade da participação, do tomar parte, implica que os indivíduos se tornem incorporados, se sintam parte dos processos decisórios e passem a intervir em uma determinada realidade para transformá-la. Por isso afirma que “[...] A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte” (DIAZ BORDENAVE, 2007, p. 23, grifos do autor).

Desta forma, Diaz Bordenave (2007, p. 23-25) compreende que a participação do homem ocorre mediante os processos de microparticipação e macroparticipação. A microparticipação compreende a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade e nas associações, referindo-se aos grupos primários e secundários. A macroparticipação, participação macrossocial ou participação social, se dá nos grupos terciários (movimentos de classe e partidos políticos) mediante a

---

<sup>6</sup> Segundo Demo (2001, p. 6, grifo do autor), **política social** significa o esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais, quando entendida como proposta do Estado. Olhada do ponto de vista dos interessados é a conquista da autopromoção.

intervenção ativa dos indivíduos em processos dinâmicos, para que todos possam construir ou modificar a história da sociedade, bem como usufruir dos bens produzidos.

Para Diaz Bordenave (2007, p. 24), “[...] O cidadão, além de participar em nível micro na família e nas associações, também participa em nível macro quando intervém nas lutas sociais, econômicas e políticas de seu tempo”. Nesse sentido, entendemos que o alicerce para a macroparticipação ou participação social e a microparticipação implica que o cidadão começa a intervir nos processos decisórios mesmo que estes possuam caráter imediatista. Isso porque o aprendizado que oferece torna-se relevante para a construção de uma sociedade participativa, entendida, neste estudo, como aquela em que o cidadão tem parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens da sociedade de forma igualitária. Enfim, ela se constitui com base para uma efetiva participação social, ou seja:

[...] a construção de uma sociedade participativa converte-se na utopia-força que dá sentido a todas as microparticipações. [...], a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas. (DIAZ BORDENAVE, 2007, p. 25).

Para colaborar na construção de uma sociedade participativa, Diaz Bordenave, atribui aos sistemas educativos, formais - a escola e os não-formais – dentre outros, sindicatos, associações, ambos situados no nível de microparticipação, a promoção do desenvolvimento da mentalidade participativa, formando cidadãos para atuar na sociedade de forma ativa e crítica, comprometidos com a construção de uma nova realidade.

Segundo Diaz Bordenave (2007, p.12), a participação, ultimamente, tem sido propagada nos discursos dos mais diferentes grupos<sup>7</sup> sociais como a palavra de ordem em tais discursos. Ele explica que isso ocorre em razão de a participação oferecer vantagens tanto para os grupos progressistas com para os conservadores. Nessa direção, a participação pode significar, para os setores progressistas, libertação e igualdade enquanto que, para os conservadores, pode servir para a permanência em

---

<sup>7</sup> Na sociologia, grupo é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum. [...] que permite que seus membros se considerem como pertencendo a uma entidade separada. Um time de futebol, por exemplo, é um grupo em virtude das interações regulares entre seus membros - de jogarem em equipe a manterem contatos sociais em outras ocasiões - e do senso comum de identidade que o distingue de outros times e de indivíduos que não praticam o futebol (JOHNSON, 1997, p. 118-119).

determinada posição de domínio de muitos por alguns que não são favoráveis aos avanços das forças populares e buscam meios que visem sua manutenção.

Diaz Bordenave (2007) assinala que os setores progressistas desejam uma democracia mais autêntica, por isso entendem que o meio para atingir este objetivo é a participação popular, visto que é por meio da participação que a população fortalece seu poder de reivindicação, exercendo pressão sobre as autoridades a fim de suprir suas necessidades ao mesmo tempo em que desenvolvem sua consciência crítica.

Podemos entender, conforme Diaz Bordenave (2007), que a participação é própria do ser humano, acompanha-o em todo seu processo evolutivo e surge como forma de satisfazer suas necessidades, portanto se constitui uma necessidade humana para sua realização enquanto sujeito constituinte de sua própria história. Como sublinha Diaz Bordenave (2007) “[...] o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (DIAZ BORDENAVE, 2007, p. 17).

No entanto, sabemos que a concretização do processo de participação não ocorre de forma tão previsível, visto que no interior da esfera do Estado esse processo de participação é muito mais complexo e dinâmico. O que a literatura sobre a temática da participação e a realidade nos mostra é que a participação, no contexto da sociedade de classes sociais, só foi possível de ser concretizada quando a sociedade civil começou a se organizar e a reivindicar, através de lutas, a garantia, da igualdade política e social. Esse processo foi iniciado, no Brasil, no final dos anos de 1970. Nessa ambiência, a participação passou a ser assumida como direito de todos os cidadãos, como possibilidade de que sua intervenção se constitua um processo transformador numa determinada realidade.

Nessa direção, a participação, enquanto processo que pode transformar uma realidade tem como a finalidade, segundo Diaz Bordenave (2007), a conquista da “autogestão”, entendida como autonomia posto que a sociedade civil organizada adquiriu em relação aos poderes do Estado e dos grupos dominantes.

Assim, corroboramos com a visão de Bordenave (2007, p. 56) ao expressar que “[...] através da participação a população aprende a transformar o Estado, de órgão superposto à sociedade e distante dela, em órgão absolutamente dependente dela e próximo dela”. Para tanto, faz-se necessário que o Estado compartilhe o poder de decisão com a sociedade civil, a fim de que ela, por meio de ações participativas, decida de forma coletiva seu destino, anseios e necessidades.

Em seus estudos Diaz Bordenave (2007, p. 27-29) aborda as diversas maneiras de participar, anunciando que:

a) o primeiro modo é a participação de fato, aquela que se dá no seio da família, nas tarefas de subsistência;

b) participação espontânea, aquela que ocorre em pequenos grupos sem organização estável ou propósitos claros;

c) participação imposta, onde o indivíduo é obrigado a fazer parte de um grupo e realizar tarefas consideradas indispensáveis, como por exemplo, votar nas eleições, participar de rituais e cerimônias, dentre outras;

d) participação voluntária ocorre por iniciativa dos próprios componentes do grupo, com organização, objetivos e métodos de trabalho definidos em conjunto com os demais, como por exemplo, formação de sindicatos, associações, cooperativas, etc. Quando surge por iniciativa de agentes externos é chamada de participação provocada, por sua vez, quando estes auxiliam os outros a realizarem seus objetivos, é denominada de participação dirigida ou manipulada, e por fim.

e) participação concedida, aquela em que os indivíduos subordinados fazem parte do poder ou da influência exercida pelos superiores, sendo considerada legítima pelos primeiros e segundos, como por exemplo, participação nos lucros de uma empresa, na esfera pública quando outorgada pelos organismos oficiais, por exemplo, o planejamento participativo.

Conseqüentemente, a participação, nos termos acima analisados, consiste em diversas formas pelas quais as pessoas de determinados grupos ou organizações atuam, intervindo para modificar ou criar uma nova realidade, passando de um estado passivo, inerte, para um estado ativo de participação.

Atualmente, ideias relacionadas à participação, estão presentes tanto nos discursos das correntes progressistas quanto no das correntes conservadoras, na medida em que a categoria participação tornou-se um termo imprescindível no movimento dos processos democráticos.

Assim, podemos compreender que a participação é uma necessidade humana universal que faz parte das demais necessidades do homem para transformar-se e transformar as relações existentes, as relações de poder, na perspectiva de busca de igualdade e justiça social. Exige um constante exercício de formação para a cidadania, haja vista que a participação se aprende e se aperfeiçoa na prática, na perspectiva da autopromoção do cidadão como um instrumento de partilha de poder para se construir uma sociedade menos injusta e desigual.



### 1.3 DEMOCRACIA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO

Sendo a participação uma necessidade universal do homem para transformar-se e transformar as relações existentes, torna-se imprescindível abordar neste tópico a temática da democracia, posto que a participação é pressuposto para sua realização.

Segundo Dahl (2001), é possível que tenha existido em sociedades não organizadas, como as que existem atualmente, alguma forma de governo democrático baseado em critérios onde o pressuposto da participação se fundamenta na lógica da igualdade:

[...] Durante todo o longo período em que os seres humanos viveram juntos em pequenos grupos e sobreviviam da caça e da coleta de raízes, frutos e outras dádivas da natureza, [...], teriam criado um sistema em que boa parte dos membros, animados por essa lógica da igualdade (certamente os mais velhos ou mais experientes), participaria de quaisquer decisões que tivessem de tomar como grupo. (DAHL, 2001, p. 22).

Em sua gênese, a democracia se constitui um processo histórico de lutas político-sociais pela conquista e reconhecimento dos direitos civis ou direito de liberdade, políticos - direito de participação política e direitos sociais. De modo geral, na Antiguidade clássica, a democracia era entendida com governo exercido pelo povo, pois a participação nas assembleias populares era direta. Na Idade Moderna, a democracia nasceu das lutas contra o absolutismo e pela afirmação dos direitos naturais da pessoa. De qualquer modo, seja na antiguidade ou na modernidade a democracia é fundamentada nos valores da liberdade e da igualdade.

#### 1.3.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE ANTIGA

Dahl (2001, p.19-21), ao abordar a temática da democracia explica que foram os cidadãos de Atenas que cunharam o termo democracia que etimologicamente significa: *demokratia*: *demos*, o povo, e *kratos*, governar. Nesse sentido, a democracia se constituiu historicamente nas sociedades como forma de governo relacionada à participação popular. De acordo com Dahl (2001):

[...] Pressuponho que a democracia possa ser inventada e reinventada de maneira autônoma sempre que existirem condições adequadas. Acredito que essas condições adequadas existiram em diferentes épocas e em lugares diferentes. [...], e que determinadas condições

favoráveis, sempre apoiaram uma tendência para o desenvolvimento de um governo democrático. (DAHL, 2001, p.19).

A experiência da democracia participativa, na Grécia Antiga, se realizava de forma direta. Como afirma Finley (1998, p. 31) “[...] a democracia ateniense era direta em dois sentidos: No primeiro, o comparecimento as assembleias soberanas era abertos a todos os cidadãos e não havia burocracia ou funcionários públicos [...]”. No segundo sentido, possibilitava que todos os cidadãos livres participassem das assembleias e expressasse suas opiniões acerca do destino da cidade-estado, como exercício de cidadania.

Châtelet (2000, p.16) contribui informando que o poder democrático, no final do século VI a.C., estendeu o estatuto de cidadãos plenos a todos os habitantes masculino nascidos em Atenas. Ao se tornarem cidadãos livres teriam assegurado os direitos que fundamentavam a democracia em Atenas. Esses direitos compreendiam o da isonomia – igualdade perante a lei e da isegoria - o direito que todos os cidadãos possuíam de ser livre para manifestar sua opinião política, assim como ao acesso a magistratura.

Bobbio (1991, p.46) compreende que a democracia, na Grécia, é fundamentada na idéia da isogonia, isto é, a igualdade de natureza ou de nascimento, onde todas as pessoas são iguais e são igualmente dignos de governar.

Cabral Neto (1997, p. 288) observa essa questão da cidadania, esclarecendo que a condição de cidadão, na Grécia Antiga, era restrita, pois apenas eram considerados cidadãos “[...] indivíduos do sexo masculino, maiores de dezoito anos e filhos de pais atenienses”. Nesse sentido, o indivíduo cidadão tinha assegurado seus direitos civis e políticos. A cidadania era circunscrita em termos de direitos civis e políticos.

Em relação às funções do governo na Grécia Antiga, Finley (1998), elucida que estas eram exercidas pelos magistrados escolhidos por meio de sorteio, dessa forma, a participação no governo e nas instituições políticas era definida por sorteio, ou acaso. Assim sendo, a democracia, na Grécia Antiga, era entendida como governo exercido pelo povo, ou seja, o povo tinha o poder de decidir sobre os assuntos públicos de forma direta.

Bobbio (1991), ao comparar a democracia dos gregos antigos com a democracia moderna, esclarece suas diferenças básicas:

[...] os antigos entendiam por democracia a democracia direta; para os modernos ela é a democracia representativa. [...]. Quando falavam em “democracia” pensavam numa praça, ou assembleia, em que os cidadãos eram convocados a tomar, eles próprios, as decisões de governo (BOBBIO, 1991, p. 39-40, grifos do autor).

Embora o pensamento grego tenha contribuído para a construção do pensamento atual acerca da democracia participativa e da cidadania como geradora de direito, ambas excluía grande parte da população, expressavam as desigualdades sociais ao admitir em seu corpo político a minoria da população, pois não era admitida a participação na vida pública dos estrangeiros, dos escravos (que constituíam a grande parte da população), das mulheres e os jovens com idade inferior a dezoito anos.

Já em Roma (509 a.C. a 27 a.C), segundo Dahl (2001, p. 23) o sistema de governo era denominado de república (do latim, *res*, coisa ou negócios, e *publicus* do povo), ou seja, coisa pública ou negócios do povo. No sistema de governo romano, o direito de participar das assembleias era restrito aos homens que tinham descendência dos fundadores, os aristocratas esses também faziam parte do Senado. Do processo de participação no governo da república ficou excluída a plebe (o povo), que somente conquistou o direito de participar do governo após muitas lutas.

Segundo o autor, a república romana se expandiu em termos de espaço, ultrapassando os limites da antiga cidade, e população. Mediante a expansão territorial, Roma conferia aos indivíduos do povo conquistado o título de cidadãos romanos, passando a usufruir dos direitos e privilégios de um cidadão. No entanto, não foi lhes oferecido condições para que esses cidadãos pudessem participar das assembleias, dado a distância e o difícil acesso uma vez que habitavam fora da região onde se realizavam tais agrupamentos, no centro governamental de Roma. Este difícil acesso reduzia a participação dos cidadãos.

A república de Roma, segundo expõe Dahl (2001, p. 24), foi mantida por muitos anos, entretanto, nos anos de 130 a.C, começou a entrar em declínio em razão das guerras, da militarização, da corrupção e da diminuição do espírito cívico entre os cidadãos, culminando na ditadura de Julio Cesar.

### 1.3.2 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Segundo Aranha e Martins (2003, p.125), a Idade Média compreende o período que vai da queda do Império Romano, no século V até a tomada de Constantinopla, no século XV. Esta época caracterizou-se pela predominância de um novo sistema de vida que abrangeu os aspectos econômicos, sociais e culturais, denominado de feudalismo

A Idade Média apresentou em sua evolução, segundo a autora acima mencionada, dois períodos: a alta Idade Média, compreendida entre os séculos V e X,

com a formação e consolidação do feudalismo e caracterizada pelo poder político e econômico fragmentado e pela expansão do cristianismo e a baixa Idade Média entre os séculos XI ao XV, período que corresponde a decadência do sistema feudal e o aparecimento das monarquias absolutas caracterizadas pelo governo despótico, no qual não havia menor possibilidade de participação dos indivíduos; logo, a democracia não fazia parte deste contexto, de acordo com Dahl (2001, p. 25) e “o governo popular desapareceu da face da terra por cerca de mil anos”. Assim, a democracia saiu da cena política e, conseqüentemente, a possibilidade de participação popular.

### 1.3.3 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA IDADE MODERNA

Na Idade Moderna, a democracia volta a fazer parte do cenário político em razão das transformações econômicas, políticas e sociais iniciadas no século XV, provenientes do declínio do sistema feudal pelo sistema capitalista no Estado Moderno, mais precisamente, contra o poder do absolutismo.

Segundo Bobbio (1991, p. 65-66, grifos do autor), o termo Estado começa a ser utilizado de modo mais incisivo a partir de Nicolau Maquiavel (1489-1527), devido à “difusão e pelo prestígio do *Príncipe* de Maquiavel”. Desse modo, para o autor, a palavra Estado, substituiu os termos *civitas*, utilizado como tradução do termo grego *pólis*, assim como o termo *res pública* usado pelos escritores romanos.

As teorias sobre a constituição do Estado na filosofia política moderna, conforme Bobbio (1996) são explicadas a partir de duas concepções que convergem para direções contrapostas, quais sejam: a visão dos jusnaturalistas<sup>8</sup>, defendidas por Hobbes e Locke e a visão de Hegel e de Marx e Engels, ambas divergem da tese apresentada por Aristóteles, de que a origem do Estado se fundamenta na evolução, ou seja, a sociedade evolui gradativamente de grupos sociais simples, como a família para estágios mais complexos, assim como da concepção teocêntrica, que prevaleceu na Idade Medieval.

Aranha e Martins (2003, p. 238) explicitam que o pensamento político, que emerge no contexto do século XVII, se consubstancia na perspectiva de “[...] justificar racionalmente e legitimar o poder de Estado sem recorrer à intervenção divina ou a qualquer explicação religiosa”. Desse modo, como explicam as autoras acima, expressa a visão de mundo da nova classe social, a burguesia, que em seu nascedouro, vai consolidando uma teoria política laica sobre o Estado.

---

<sup>8</sup> Segundo Bobbio (1996), o jusnaturalismo é uma teoria que postula a existência do direito natural, entendido como os direitos pertencentes aos homens em função de sua própria natureza.

Em busca de estabelecer governos democráticos, a classe burguesa em ascensão incitou revoluções que até hoje servem de inspiração para muitas reivindicações. Tais revoluções, segundo Chauí (2003, p. 375-377) foram: a Revolução Gloriosa, na Inglaterra em 1688, fortemente influenciada pelas ideias de Locke; nos Estados Unidos (1776), com a luta pela independência e, na França a Revolução Francesa (1789), na qual foi proclamado os Direitos do Homem e do Cidadão, influenciada pelas formulações de Rousseau. O resultado empreendido nessas revoluções foi “[...] a subida e a consolidação política da burguesia como classe dominante” que se expandindo gradativamente pelo mundo e foi se constituindo também como classe dirigente.

Marx e Engels (2006), expoentes da corrente marxista, analisam que “[...] a burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno” (MARX E ENGELS, 2006, p. 86).

Para Aranha e Martins (2003, p. 245), a classe burguesa suficientemente fortalecida em termos econômicos, passa a lutar por sua autonomia em relação ao regime monárquico, que vigorava nos séculos XVII e XVIII. Essas ideias revolucionárias visam à legitimação do poder político da classe burguesa e fundamentam-se no direito natural dos homens e, sobretudo, da propriedade.

Em nosso entendimento, a expressão maior dessas revoluções serviu aos propósitos de se opor ao poder absoluto, de embasar a instituição de regimes democráticos, embora representativo e, o de abrir caminhos para a participação. Consequentemente, de outro ângulo, essas revoluções possibilitaram à classe burguesa exercer poder sobre o Estado e se constituir como classe dirigente.

As revoluções provocadas pela classe burguesa assentavam-se no liberalismo preconizado por Locke<sup>9</sup>, no início do século XVIII. Na formulação do filósofo está implícita a ideia de que é mister que se estabeleça uma ordem civil, capaz de assegurar os direitos naturais que são inerentes à natureza do homem. Locke (2005) considera direito natural a vida, a liberdade (individual) e a propriedade<sup>10</sup>, mais especificamente, Locke priorizava o direito à propriedade, que abarca seus bens materiais, sua vida e sua liberdade. Weffort (2008) enfatiza que “[...] Locke não apenas fundou as bases do

---

<sup>9</sup> John Locke (1632-1704), filósofo inglês, médico e descendia de burgueses comerciantes. Refugiou-se na Holanda, por ter-se envolvido como acusado de conspirar contra a Coroa. [...]. Como representante dos ideais burgueses, enfatiza que os indivíduos abandonam o estado de natureza para preservar a propriedade (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 246-247).

<sup>10</sup> A propriedade é entendida por Locke (2005) como um direito natural do homem, na medida em que, por meio de seu trabalho adquire o direito de se apropriar dos bens conquistados.

individualismo liberal, bem como forneceu" uma justificação moral, política e ideológica para as revoluções.

As ideias de Locke (2005) forneceram os princípios que constituíram o Estado Liberal, baseado na consideração de que o indivíduo possui a liberdade de ação e de pensamento, por isso conferia ao Estado a finalidade de salvaguardar esse direito. Nesse sentido, a nova organização política instaurada tem como objetivo assegurar a liberdade individual bem como o direito de propriedade.

O Estado liberal fundamenta-se na democracia formal jurídico-política, como expressão da democracia representativa que, na análise, de Saviani (2007, p.158) define como sociedade contratual, baseada no direito positivo.

É no contexto do Estado liberal que Saviani (2008, p. 5), vai situar o surgimento dos sistemas públicos de educação, que emergem no século XIX, cuja inspiração se fundamenta no slogan do direito da educação para todos os cidadãos e no dever do Estado em ofertá-la.

[...] O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do 'Antigo Regime' e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim, seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porque esclarecidos, ilustrados. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Sendo assim, para Saviani (2007), emerge a teoria pedagógica tradicional, a qual corresponderá determinada forma de organizar a escola centrada na figura do professor, organizadas em classes, voltadas para o disciplinamento moral e intelectual dos indivíduos, para se adaptarem as relações sociais vigentes, marcada pela divisão social do trabalho.

De acordo com Bobbio (2005, p. 44), os ideais liberais e democracia estão interligados de tal modo que o direito de liberdade é condição para a aplicação do jogo democrático. Da mesma forma que o desenvolvimento da democracia se constituiu um dos principais instrumentos para a conservação dos direitos de liberdade, podemos dizer que o poder democrático só ocorre mediante a liberdade do indivíduo e a democracia é necessária para que essa liberdade seja garantida. Nesse sentido, Bobbio (2005, p. 45) assinala que "[...] esse nexos recíproco entre o liberalismo e democracia é possível porque

ambos têm um ponto de partida comum: o indivíduo. Ambos repousam sobre uma concepção individualista da sociedade” e, portanto, do Estado.

A concepção individualista, com assina-la Bobbio (2004) repousa na concepção de que primeiro vem o indivíduo, que tem valor em si mesmo, e depois vem o Estado, já que o Estado é feito pelo indivíduo e este antecede a criação do Estado.

Temos a partir dos ideais liberais, reconhecidos os primeiros direitos, os civis que passam a ser reconhecidos e afirmados pelo Estado de direitos que, por sua vez, reconhece o indivíduo como cidadão, como comenta Bobbio (2004, p. 46), “[...] o problema do reconhecimento dos direitos do Homem acompanha o nascimento, o desenvolvimento, a afirmação, numa parte cada vez mais ampla do mundo, do Estado de direito”. A razão dessa conquista se deu em decorrência da lutas empreendidas contra o poder absoluto, que foram proclamadas pelas Revoluções que ocorreram na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França, no século XVIII. Nesse contexto, eram considerados cidadãos apenas os proprietários e somente eles tinham o direito de participar da esfera pública, logo a participação estava implícita e, assim, restrita, na “era dos direitos”.

Contudo, queremos ressaltar que a democracia concebida na Idade Moderna, no contexto do Estado liberal, não se coloca em prol da maioria desprovida de poder econômico, mas foi o meio encontrado para proteger a classe burguesa do privilégio gozado pelo clero e monarca e do governo absolutista.

Assim sendo, a cidadania proclamada pelas revoluções era circunscrita à elite, ficando excluídos do processo de participação no governo os demais indivíduos, entre estes os trabalhadores, as mulheres, etc. A ampliação dos direitos políticos e sociais, no Estado liberal, emergiram das lutas travadas, dos movimentos promovidos pela classe desprovida de poder econômico, no século XVIII. Essas revoluções ocorreram concomitantemente às revoluções realizadas pela burguesia, pois na medida em que o sistema capitalista se expandia, formava-se a classe proletária<sup>11</sup>. Por isso Marx e Engels (2006) afirmam em seus escritos que: “a história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes”. Ademais, inferem que “[...] a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2006, p. 84-85).

Vê-se, a partir dessa citação que o reconhecimento pelo direito de ser tratado como cidadão se realiza no embate entre as duas classes antagônicas: a classe dominante – dotada de poder e a classe que a sustenta vendendo sua força de trabalho,

---

<sup>11</sup> Por proletariado, entende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviverem (Nota de Friedrich Engels à edição inglesa de 1888).

a classe proletária. Neste contexto de embates, adquire-se a expansão dos direitos políticos aos demais indivíduos.

Ao abordar a questão democrática, Bobbio (2000, p.19) infere que regimes democráticos estão em permanente transformação, pois comporta em si a dinamicidade como estado natural, ao ponto de compreender o regime democrático, como “[...] primariamente, um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 2000, p. 22). Isso quer dizer que, num regime democrático, todos os cidadãos têm direito de participar da tomada das grandes decisões.

Para o autor, um regime democrático só é possível funcionar, mediante o “governo das leis por excelência”, visto que a democracia é definida como uma forma de governo balizada por um conjunto de regras, onde prevalece a regra da maioria, que instituem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Para tanto, de acordo com Bobbio (2000), o respeito a estas regras é um princípio que deve ser seguido rigorosamente; do contrário, o regime degeneraria e, por isso, autor afirma que “democracia é governo das leis” (BOBBIO, 2000, 185).

Ademais, o autor informa que, para o funcionamento de regimes democráticos, a garantia dos direitos de liberdade, as liberdades civis, devem ser assegurados, no sentido de que aqueles que são chamados a decidir (os representantes) ou eleger (o povo), os que irão decidir em seu nome, tenham opção de escolha. Nesse sentido, a finalidade das normas constitucionais, de acordo com Bobbio (2000, p. 32) é o de estabelecer as regras preliminares que vão permitir o desenvolvimento do jogo para que se tomem determinadas decisões e não o conteúdo de tais decisões.

Se por democracia entende-se um conjunto de regras estabelecidas que legitima quem está autorizado a tomar decisões de interesses coletivos, em nome do povo, há que se considerar que o mesmo povo que elege seus representantes, deve buscar meios para que a sua vontade seja cumprida.

Dahl (2001) também entende a democracia como processo, cujo objetivo é “assegurar aos cidadãos uma série de direitos fundamentais que os sistemas não-democráticos não proporcionam”, ou seja, o de garantir aos cidadãos o direito de fazer suas escolhas (como e o que) sobre os assuntos coletivos.

Ainda com respeito à democracia, Dahl (2001, p. 72-73) aponta as vantagens inerentes à democracia, as quais passaremos a apresentar sucintamente. Para o autor a democracia apresenta consequências desejáveis tais como: 1) evita a tirania; 2) assegura os direitos essenciais, entre eles, o da liberdade; 3) garante aos cidadãos liberdade



pessoal ampla; 4) proteção dos interesses pessoais fundamentais dentre eles: o lazer, o trabalho, a saúde, segurança; 5) oportuniza as pessoas a exercitarem a liberdade da autodeterminação, consiste na liberdade do indivíduo de viverem sob leis de sua própria escolha; 6) exercício da responsabilidade moral, relaciona-se à tomada de decisões a partir de seus próprios princípios; 7) possibilita a promoção do desenvolvimento humano; 8) promove a igualdade política, possibilitada pelo sufrágio universal; 9) buscam, em democracias representativa, a paz e, por fim, 10) países democráticos tendem a ser mais prósperos do que países com governos não-democráticos. No conjunto desses aspectos, o autor faz referência à economia

Diante das consequências desejáveis ocasionadas pelos regimes democráticos, ressaltamos a garantia dos direitos, sobretudo dos direitos de liberdade que são primordiais para o desenvolvimento da democracia.

Em seus estudos Bobbio (2000, p. 53) constata que atualmente, têm-se exigido que “a democracia representativa seja ladeada ou substituída pela democracia direta”, tal como praticada na Grécia antiga – democracia direta, porém revela que esta exigência não é recente, ela remonta de Rousseau ao asseverar que “a soberania não pode ser representada”, embora o filósofo estivesse convencido que “a democracia verdadeira, jamais existiu nem existirá”. Bobbio (2000) explica que a “democracia verdadeira” requer condições, que atualmente, são difíceis de ser atendidas, em razão da complexidade que as sociedades modernas alcançaram. Deste modo, o Estado é impulsionado a tornar-se uma democracia representativa.

No pensamento de Bobbio (2000), a expressão “democracia representativa”, de forma geral, significa que as deliberações coletivas, são tomadas por pessoas eleitas para esse fim. No campo da política, a representação assume duas posições. A primeira refere-se aos poderes do representante – como se representa e a segunda ao conteúdo da representação- o que representar. Quanto aos poderes do representante, este pode representar como delegado agindo como porta-voz, possui mandato limitado e revogável. Como fiduciário tem o poder de agir em favor dos representados visto que possui a confiança dos representados não tem vínculo de mandato. Quanto ao conteúdo – o que representar, pode representar os cidadãos nos interesses gerais (não é necessário que pertença à mesma categoria do representado) ou nos interesses particulares (de operário, de estudante etc., devem pertencer à mesma categoria).

No âmbito da política, segundo Bobbio (2000, p.60), a representação requer que o representante seja fiduciário, pois este terá a função de representar os interesses gerais daqueles que nele confiaram, de seus eleitores e não seus interesses particulares,

porém, o autor enfatiza que uma consequência do sistema é seus representantes formarem a categoria do “político de profissão”, ou seja, podem encarar a política como profissão e viver dela. Neste sentido, geralmente observamos esses políticos que “vivem da política”, pouco se interessam em defender os interesses coletivos. A participação plena e democrática do cidadão, neste caso, fica restrita ao momento da eleição.

Para Bobbio (2000, p. 65), a democracia direta e a democracia representativa na forma pura, não existem, não se contrapõem e tão pouco se excluem. Ambas fazem parte de conjunto de formas intermediárias, compatíveis entre si, originando um sistema de democracia integral que é adequada a diversas circunstâncias e exigências. Isto é, para Bobbio (2000) a democracia direta e a democracia representativa são sistemas que integram mutuamente – sistema de democracia integral, no entanto quando se considera essas duas formas isoladas tornam-se insuficiente.

Bobbio (2000) reconhece que atualmente o “processo democrático vem se ampliando” e que essa ampliação não se fundamenta em substituir a democracia representativa pela democracia direta. Ao contrário, consiste principalmente, no processo de expansão do poder político ascendente (poder que vai de baixo para cima) que vai se deslocando do campo sociedade política para o campo da sociedade civil e suas articulações. Metaforicamente, consiste na movimentação “da escola à fábrica”, visto que é nesses espaços, segundo o autor acima citado, que a maior parte da vida dos membros da sociedade moderna se desenvolve.

Seguindo a análise de Bobbio (2000), não se trata, portanto, de um tipo novo de democracia, mas a ocupação de novos espaços, até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, esses espaços no nosso entendimento se constituem caminho para podermos passar da democratização do Estado para a democratização da sociedade.

[...] Hoje, se se deseja apontar um indicador do desenvolvimento democrático, este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de locais, diferentes dos locais políticos, nos quais se exerce o direito de voto [...] para dar um juízo sobre o estado da democratização num dado país, o critério não deve mais ser o de “quem” vota, mas o do “onde” se vota [...] deveremos procurar ver se aumentou não o número dos eleitores, mas o espaço no qual o cidadão pode exercer seu próprio poder de eleitor. (BOBBIO, 2000, p. 68-69).

Assim, Bobbio (2000), afirma que a questão que hoje se coloca não se refere mais a quem vota, posto que o sufrágio “restrito” passou a ser “universal”, mas que alargamento do processo democrático deve abranger outras áreas e não se limitar à

política. O autor revela que, atualmente, o que interessa é saber onde se vota, por entender que tanto as empresas com a administração pública, consideradas centro de poder não-democrático, ainda não desenvolveram o processo de democratização.

[...] Enquanto estes dois blocos resistirem à agressão das forças que pressionam a partir de baixo a transformação democrática da sociedade não pode ser dada por completo. Não podemos sequer dizer que esta transformação é realmente possível. Podemos apenas dizer que, se o avanço da democracia for de agora em diante medido pela conquista dos espaços até então ocupados por centros de poder não-democrático, tantos e tão importantes ainda são estes espaços que a democracia integral (posto que seja meta desejável e possível) ainda está distante e é incerta. (BOBBIO, 2000, p.70).

Certamente esta citação nos faz entender que a ampliação do processo democrático, além de estar relacionada à criação de novos espaços, no âmbito da sociedade civil, para o exercício da democracia, também fornecem as bases para que a participação do cidadão na tomada de decisões se materialize.

## 1.4 TEORIA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A temática da democracia na perspectiva da participação é tratada por Pateman (1992). Esta autora explica que a palavra participação nos anos de 1960, foi amplamente requerida principalmente pelos estudantes universitários que reivindicavam a criação de espaços de participação. Os primeiros teóricos clássicos, no século XX que forneceram a fundamentação para a uma teoria da democracia participativa foram Rousseau e Stuart Mill, seguido pelo teórico político Cole, que além de ampliar os postulados de Rousseau e Mill, desenvolveram suas formulações no contexto da sociedade moderna industrializada.

Segundo Pateman (1992, p. 10), esses teóricos defendiam o ideal máximo de participação do povo, o que causou entre os principais teóricos da democracia na atualidade certo incômodo com relação à participação popular em política, ocasionando perigo para o sistema, entre esses teóricos Mosca (1858-1941) – a favor de instituições representativas e Michels (1876-1936) – com a Lei de ferro da oligarquia.

Rousseau foi considerado o teórico da participação, seus postulados sobre a democracia fundamentam-se na democracia participativa em um Estado democrático. Segundo Pateman (1992, p. 35-38) “[...] toda a teoria política de Rousseau apóia-se na participação individual de cada um no processo político de tomada de decisões”. A autora, ao analisar o sistema participativo proposto por Rousseau, elucida duas questões, a saber: a primeira é que para este teórico a “participação” ocorre na tomada de decisões; a segunda questão, a participação concebida nas teorias do governo representativo se constitui como forma de proteger os interesses privados e de assegurar um bom governo. Destaca que o ponto central da participação na teoria de Rousseau situa-se na função educativa que a participação exerce sobre os indivíduos, ou seja, em seu sistema participativo, Rousseau entende que através da função educativa da participação, o indivíduo aprende a considerar o bem comum, coletivo em detrimento de seus próprios interesses, agindo de acordo com seu senso de justiça. O resultado da participação do indivíduo na tomada de decisões pode levá-lo a ser tornar tanto um cidadão público quanto um cidadão privado.

Ainda conforme Pateman (1992), Rousseau defende um sistema participativo auto-sustentável, visto que as qualidades exigidas dos cidadãos para que sejam prósperos são as mesmas qualidades intrínsecas a ele, em outras palavras, “[...] quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo” (PATEMAN, 1992, p. 39).

Outro aspecto apresentado pela autora na teoria de Rousseau é a estreita relação entre participação e controle, no sentido de que o indivíduo por meio de sua participação na tomada de decisões, detém o real controle sobre sua vida bem como do meio em que vive. Nessa direção, a percepção de liberdade ou a liberdade efetiva dos indivíduos aumentam com a sua participação nos processos decisórios. Conseqüentemente, na teoria de Rousseau, segundo Pateman (1992, p. 40), “[...] a participação pode aumentar o valor da liberdade para o indivíduo, capacitando-o a ser (e permanecer) seu próprio senhor”. Por fim, a participação cumpre a função de favorecer integração do cidadão à sua comunidade.

Pateman (1992, p. 44), ao tratar de John Stuart Mill, de sua teoria social e política, ocupa-se em analisar o papel que exerce o governo e as instituições políticas sob o desenvolvimento mental da comunidade que se revelaria no caráter ativo e de espírito público dos indivíduos, no contexto de instituições populares participativas.

Pateman (1992, p. 48) observa que Mill rejeita o argumento de Rousseau sobre a necessidade política para a concretização da participação, e concorda com ele quanto às funções da participação, enquanto elemento de controle e de integração na medida em que amplia o caráter educativo da participação. Neste sentido, no que diz respeito ao controle, sua teoria preconiza a importância da participação no âmbito da sociedade no nível local, como no local de trabalho, como pressuposto necessário para a participação em nível nacional para se desenvolver a democratização das estruturas de autoridade presente nos sistemas políticos.

Pateman (1992, p. 42), ao analisar a teoria social e política de Mill, entende que este teórico, embora tenha feito críticas severas das doutrinas de seu pai James Mill e de Bentham, nunca deixou totalmente os ensinamentos que aprendeu, mas acabou fornecendo exemplo das diferenças existentes entre o governo representativo e das democracias participativas. Ressalta que a visão utilitária da função protetora da participação ecoou na teoria política de maturidade de Mill.

Segundo Pateman (1992), Mill considerava que um dos maiores perigos para a democracia está no interesse daqueles que detêm o poder o que causaria, conseqüentemente, a elaboração de uma legislação classista. A autora revela que Mill distinguia dois aspectos de um bom governo, os quais seriam: o primeiro é “[...] até que ponto ele promove a boa administração dos assuntos da sociedade por meio das faculdades morais, intelectuais e ativas que existem em seus vários membros” (PATEMAN, 1992, p. 42). De acordo com a autora e esse critério para um bom governo

analisado por Mill, relaciona-se ao governo visto como “[...] uma série de arranjos organizados para o negócio público” (PATEMAN, 1992, p. 43).

Para Pateman (1992), Mill avalia que o aspecto empresarial do governo é o menos significativo. O mais importante é o outro aspecto que o governo possui o de exercer influência e agir na mente humana. Assim sendo o critério a ser usado por Mill, segundo Pateman (1992) para o julgamento das instituições políticas é o grau em que é impulsionado o avanço mental geral da comunidade, pois, segundo Pateman (1992), para Mill o governo e as instituições políticas são educativos no sentido mais amplo do termo na medida em que ambos estão relacionados. Para ele, segue Pateman (1992), o bom governo no sentido empresarial se empenha em gerar um tipo correto de caráter individual e para tanto são necessários os tipos corretos de instituições e com base nesse fato, Mill considera “[...] o governo popular e democrático idealmente o melhor Estado” (PATEMAN, 1992, p.44).

Por isso, Mill defende, de acordo com Pateman (1992), que o desenvolvimento de um tipo de caráter “ativo”, de espírito público se desenvolve nas instituições populares participativas. Neste sentido, a autora compreende que:

[...] Encontra-se aí a asserção básica defendida pelos teóricos da democracia participativa da inter-relação e conexão existentes entre os indivíduos, suas qualidades e características psicológicas, por um lado, e os tipos de instituições, por outro; a ação social e política responsável dependem em larga medida dos tipos de instituições no interior das quais o indivíduo tem de agir politicamente. Como Rousseau, Mill considera que essas qualidades se desenvolveram pela participação que existia anteriormente, de modo que o sistema político tem um caráter de auto-sustentação. (PATEMAN, 1992, 44).

Em sua análise, Pateman (1992, p. 43) encontra semelhança entre o pensamento de Mill e Rousseau no que diz respeito à função educativa da participação, pois de acordo com seu entendimento de Mill se o indivíduo priorizar seus interesses privados, ou seja, sua atenção volta-se sobre si mesmo em detrimento das questões públicas, sua auto-estima é afetada e não pratica suas capacidades para uma ação pública responsável, no entanto esta condição pode se transformar na medida em que o indivíduo tomar parte nos assuntos públicos. Assim sendo, Mill e Rousseau, como assinala Pateman (1992, p.45) ponderam que o indivíduo precisa ser forçado a ampliar seus horizontes e a levar em consideração as questões de cunho público.

Outro aspecto que Pateman (1992) destaca que influenciou Mill na elaboração de sua teoria política foi o livro de Tocqueville, *A Democracia na América*, especialmente na parte que trata das instituições políticas locais quando o autor do livro mencionado

aborda sobre a centralização e os riscos próprios ao desenvolvimento de uma sociedade de massa.

Mill ocupa-se em afirmar, de acordo com as análises de Pateman (1992) que se “uma constituição democrática” não recebe apoio de instituições minuciosamente democráticas e se limita ao governo central, deixa de criar liberdade política, bem como cria um espírito exatamente contrário (PATEMAN, 1992, p. 46). Ainda, segundo o entendimento da autora, Mill argumenta que de nada servem o sufrágio universal e a participação no governo nacional, se o indivíduo não é preparado para essa participação em âmbito local, nível este o qual o indivíduo deve tornar-se capaz de se autogovernar. Como explica Pateman (1992):

[...] Para que os indivíduos em um grande Estado sejam capazes de participar efetivamente do governo da grande sociedade, as qualidades necessárias subjacentes a essa participação devem ser fomentadas e desenvolvidas a nível local (PATEMAN, 1992, p. 46).

Por conseguinte é em âmbito local que a função educativa da participação se realiza e o indivíduo aprende a democracia vivenciando primeiramente em pequena escala, tendo nesta experiência, a possibilidade de desenvolver as qualidades concretas necessárias para que participem em escala mais ampla, isto é, do Estado e do governo da sociedade nas tomadas de decisão a respeito das questões da coisa pública.

Pateman (1992) considera que um dos aspectos mais interessantes da teoria de Mill, seja a ampliação acerca do efeito educativo da participação na medida em que este teórico avança para indústria, um novo local da vida social, considerada por Mill mais um campo em que o indivíduo teria a possibilidade de vivenciar a experiência na administração dos assuntos coletivo da coletividade, ou seja, a participação do indivíduo em assuntos de interesse coletivo na indústria favoreceria seu aprendizado para as atividades públicas. Para tanto as relações de superioridade e subordinação teriam que se transformar em uma relação de cooperação ou de igualdade, isto é, se transformar em relações democráticas. Segundo Pateman (1992, p. 51), é possível compreender que Mill ao defender o efeito educativo da participação tanto no governo local como no local de trabalho poderia ser generalizado de modo que abarcasse “[...] todas as estruturas de autoridade ou sistemas políticos das esferas inferiores”. Nesse sentido, para a autora a sociedade é um conjunto de vários sistemas políticos, que por sua vez são dotados de mecanismos autoritários que agem sobre as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem em seu interior.

Sendo assim, Pateman (1992) diz que para o funcionamento de uma política democrática, em âmbito nacional, as qualidades necessárias para os indivíduos participarem, somente podem se desenvolver por meio da democratização das estruturas de autoridade presente em todos os sistemas políticos. Deste modo, quando se faz referência a uma “democracia participativa” se está indicando algo de maiores dimensões do que meramente uma série de arranjos institucionais em âmbito nacional.

Pateman (1992), ao analisar a teoria de G.D.H. Cole, observa que esta é construída no contexto de uma sociedade moderna, industrializada, por entender que é a “indústria que possui a chave que abrirá a porta para um governo verdadeiramente democrática”. Segundo a autora, Cole ao produzir uma teoria do socialismo de guilda detalhou um esquema para organizar e implementar uma sociedade participativa. Sua teoria política e social é elaborada a partir dos argumentos propostos por Rousseau de que “a vontade não é força, e sim a base da organização social e política”. Por isso Pateman reafirma que “A teoria de Rousseau fornece o ponto de partida e o material básico sobre a teoria participativa de democracia, e a teoria de Cole tenta transpor as análises de teoria de Rousseau para um cenário moderno (PATEMAN, 1992, p.52), ou seja, no contexto de uma sociedade moderna e industrializada.

Em seus estudos, com assinala Pateman (1992), Cole investiga os motivos pelos quais os homens se matem unidos em uma associação bem como o modo de agir dos homens através de associações com vista a preservar sua liberdade individual e infere que, para transformar sua vontade em ação “[...] os mesmos devem participar na organização e na regulamentação de suas associações” (PATEMAN, 1992, 53). De acordo com a autora, na acepção de Cole, os homens ao cooperar em suas associações satisfazem suas necessidades. Mediante as análises de Pateman (1992), sobre a teoria de Cole a participação e a cooperação dos indivíduos são aspectos centrais, pois “[...] seguindo Rousseau, que o indivíduo é mais livre onde ele coopera com seus iguais na feitura das leis” (PATEMAN, 1992, p. 53), isto é, a igualdade de se expressar e de se autogovernar.

Pateman (1992) entende que Cole “produz uma teoria de associações” definindo a sociedade como complexo de associações que se conservam unidas pelas vontades de seus participantes. Diante disso, o autogoverno de um indivíduo decorre do mesmo ter a competência de participar da tomada de decisões em todas as associações das quais participa, na mesma medida em que as associações também devem possuir a liberdade de controle sobre seus assuntos - autogoverno, tudo isso sem a interferência do Estado, como ressalta Pateman (1992), Cole via, aqui, “[...] na interferência do Estado o maior



perigo”. Portanto, para que se realize o autogoverno tanto as associações como seus participantes, o poder político deve ser igual.

Para Pateman (1992, p.54), a teoria de associações, elaborada por Cole, liga-se à sua teoria da democracia. Essa ligação ocorre “por meio do princípio da função, subjacente à organização social”, pois no pensamento de Cole a democracia só se realiza se for concebida em termos de função ou propósito, da mesma forma, a função de uma associação é fundamentada na finalidade para a qual foi constituída.

Nesse sentido, Cole, segundo Pateman (1992), a associação que se assenta em objetivos superiores a sua finalidade é obrigada a imputar tarefas e deveres para alguns membros para que se cumpram seus objetivos e nesse sentido é representada, isto é, o governo é representativo tornando-se imperativos nessas associações.

Assim sendo, Pateman (1992) diz que “[...] na perspectiva de Cole as formas de representação existentes são enganosas” em razão de dois motivos um relacionado ao princípio da função e o outro em razão da eleição. Desta forma:

[...] Em primeiro lugar por ter sido negligenciado o princípio da função cometeu-se o engano de se pressupor que o indivíduo pode ser representado como um todo e para todos os propósitos, em vez de ser representado em relação a alguma função bem definida. Em segundo lugar, sob as instituições parlamentares existentes, o eleitor não faz uma escolha real do seu representante, o homem comum, de acordo com essa teoria, não tem outra opção exceto deixar que os outros o governem. (PATEMAN, 1992, p. 54).

Nesse sentido, no sistema de representação funcional a participação do indivíduo ocorre constantemente em setores da sociedade que lhe dizem respeito diretamente, possibilitando a este maior probabilidade de compreender seu ato.

Contudo, Pateman (1992) analisa que na teoria de Cole existe uma “distinção entre a existência dos arranjos institucionais representativos em âmbito nacional e a democracia”. Em uma democracia, o indivíduo deve ser capaz de participar em todas as associações que lhe dizem respeito e isso só pode se concretizar em uma sociedade participativa. Nesse sentido, o princípio democrático no entendimento de Cole, segundo Pateman (1992) deve se aplicar a qualquer e toda forma de ação social, como na indústria e na economia quanto nos assuntos políticos.

Assim na visão de Cole, como assinala Pateman (1992) (1992), a indústria era o campo para que o efeito educativo da participação se efetivasse, pois é na indústria que o indivíduo vivencia relações de superioridade e subordinação, vive uma relação de

subserviência no local de trabalho, visto que o homem dedica boa parte de sua vida ao trabalho. Porém, isso só poderia ocorrer, como afirma Pateman se:

[...] A indústria fosse organizada sobre uma base participativa em que o treinamento para servidão poderia se transformar em treinamento para a democracia e o indivíduo poderia ganhar familiaridade com os procedimentos democráticos e desenvolver as características democráticas necessárias para um sistema efetivo de democracia em larga escala. (PATEMAN, 1992, p. 56).

De acordo com Pateman (1992, p.54), assim com Mill, Cole acredita que a função educativa da participação é crucial e sustenta que “pela participação em nível local e em associações locais que o indivíduo poderá aprender democracia”. Nesse sentido, o pensamento de Cole e Mill são relevantes para que a participação primeiramente ocorra no nível local para o nível nacional. Com expressa Cole (1920) citado por Pateman (1992):

[...] O indivíduo não tem controle sobre o vasto mecanismo da política moderna, não porque o Estado seja muito grande, mas porque o indivíduo não tem oportunidade alguma de aprender os rudimentos do autogoverno dentro de uma unidade pequena. (COLE, 1920, p.25 apud PATEMAN, 1992, p. 55).

Diante disso, podemos entender que a escola, como instituição de formação do homem, é um espaço que pode desenvolver a função educativa da participação, oferecendo os meios para que, não somente os alunos, mas todos aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, aprendam a participar.

Pateman (1992), após o exame das três teorias, sintetiza que a teoria da democracia participativa é formulada com base na afirmação de que indivíduos e suas instituições não podem ser considerados de modo isolados, as instituições representativas presente no âmbito nacional não é suficiente para a democracia, tal como defendia Mosca, uma vez que democracia requer socialização e para isso é vital a participação de todos. Para que se cumpra sua função educativa, o exercício da participação deve ser realizado em outros campos, de forma que promova o desenvolvimento de atitudes e qualidades psicológicas do indivíduo, obtidos pela prática e pelos procedimentos democráticos. Desta forma, o caráter educativo da participação oferece auto-sustentação ao seu processo. Por meio da participação, desenvolvem-se as qualidades que os indivíduos necessitam para participar seja nos assuntos particulares quanto nos de interesse coletivo, portanto como afirma Pateman (1992, p.60-61) “[...] quanto mais os indivíduos participam mais capacitados se tornam para participar”.

Ademais de acordo com Pateman (1992), um governo democrático somente existe se houver uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas. Nesta análise, a área em destaque é a indústria posto que, como já referenciado anteriormente, é no local de trabalho que a maioria dos indivíduos vive grande parte de suas vidas o que possibilita a educação na administração dos assuntos coletivos, o que provavelmente não exista em outros lugares.

Nesta direção, para que os indivíduos exerçam o máximo de controle sobre suas próprias vidas e sobre o ambiente, as estruturas de autoridade, precisam ser organizadas, nestas áreas, de tal modo que os indivíduos possam participar na tomada de decisões. Outra razão para a centralidade do papel da indústria na teoria democrática participativa relaciona-se com a medida de substancial igualdade econômica exigida para que o indivíduo tenha a independência e a segurança necessárias para a participação (igual). Com aponta Pateman (1992, p. 61): “[...] A democratização das estruturas de autoridade da indústria, ao abolir a permanente distinção entre ‘administradores’ e ‘homens’, significaria um grande avanço no sentido de satisfazer essa condição” e podemos transpor esse pensamento para a administração das instituições de Educação Profissional, isto é, a administração escolar democrática possivelmente eliminará relações autoritárias ainda presentes em seu interior, ao possibilitar a participação da comunidade escolar para além de ser apenas pelo cumprimento da legislação.

## CAPÍTULO 2: A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Neste capítulo abordaremos a administração escolar na perspectiva de entendê-la inserida no contexto de um Estado democrático. Iniciamos a discussão a partir do conceito de administração em geral, para melhor compreendermos seu sentido específico no campo escolar, visto que a escola é uma instituição de educação que, ao desenvolver seu projeto educativo, deveria ter como principal finalidade uma formação mais ampla do homem, formação essa que ultrapasse o nível de ensino apenas instrumental, mas promova uma cultura participativa. Por isso, entendemos que a escola deve ser administrada em conformidade com suas finalidades.

O termo administração escolar, desde a Reforma do Estado nos anos de 1990, vem sendo substituído pelo termo gestão escolar. Essa reforma apoiou-se na proposta de administração pública gerencial em resposta a crise dos anos de 1980 e a globalização da economia. Tais mudanças, segundo Santos (2008) propõe a “criação de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados”, trata-se portanto de democratizar as relações de poder nas instituições escolares.

Segundo Pereira (2006), um dos objetivos da reforma é tornar mais eficiente e moderna administração pública, voltando-se para o atendimento e satisfação do cidadão. Para autor a adoção de novas formas de gestão da coisa pública, era adequada para alcançar os resultados, além de ser mais possibilitar a participação mais direta da sociedade na gestão pública, nessa lógica podemos entender que a reforma do Estado possibilita o controle social.

Nesse sentido, o termo gestão implica práticas mais democráticas, descentralizadas e participativas na administração pública, e, particularmente, para as instituições públicas de ensino, abrindo um leque de oportunidades para substituir modelos racionais, mecanizados na forma de administrar a escola, por uma gestão mais flexível e aberta ao cidadão

Para Ferreira (2006, p. 306), gestão (do latim *gestio-ōnis*) significa ato de gerir, gerência, administração afirmando que gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, direção. É uma atividade desenvolvida nas organizações para que esta atinja seus objetivos, cumprir sua função e assim desempenhar seu papel.

Ainda de acordo com a autora, a gestão é um termo que vem se firmando na área educacional como sinônimo de administração e que “se “instala” no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação

(FERREIRA, 2006, p. 307). Diante disso, neste trabalho, trataremos dessa atividade pelo termo gestão.

## 2.1 ADMINISTRAÇÃO: CONCEITO GERAL

Com aporte nos estudos de Motta (2003), remontamos a história da administração e percebemos que as várias formas de administrar estiveram relacionadas ao contexto histórico de cada época. Simples ou complexas as organizações passaram a ser administradas, sistematicamente, com o advento da revolução industrial.

Nessa direção, as formas de administrar as indústrias, organizações que se constituíram neste processo, foram se materializando nas Teorias Administrativas, no contexto do Estado Moderno, no século XV. Sabe-se que o Estado Moderno passara a existir em decorrência do declínio da sociedade feudal, cedendo lugar ao processo de consolidação do modo de produção capitalista. Desta forma, Motta (2003) demonstra que as variadas formas de administrar estiveram vinculadas a um processo histórico vivido.

Motta (2003 p.1-2) conceitua administração sob dois aspectos: um meramente descritivo, onde afirma que, desde os primórdios, a administração é: “planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar”; e o outro político, comumente negligenciado, em que administrar é “exercer um poder delegado”. Este poder é delegado a uma minoria, uma elite econômica e política, detentoras dos meios de administração, todavia, o poder para esta elite é dada pela maioria de indivíduos que pertencem a determinado grupo social e é sobre esse mesmo grupo que o poder é exercido.

Segundo Motta (2009), o poder é entendido como:

[...] a posse de recursos que permite direcionar o comportamento do outro ou dos outros em determinada direção almejada por quem a detêm. Há muitas formas de se exercer poder. Pode-se impor, pode-se coagir pode-se corromper, pode-se persuadir, pode-se seduzir, pode-se manipular.[...] As várias modalidades de exercício de poder permeiam as relações sociais. Não vejo a possibilidade de qualquer relação social na qual pelo menos uma modalidade de exercício de poder não acabe ocorrendo. (MOTTA, 2003, p. 2).

Essa citação esclarece as ações empreendidas pela administração, as quais são permeadas pelo “jogo de poder” em que os administrados são postos à obediência de quem detém o poder de administrar. O poder em Weber (2008) significa “[...] a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2008, p. 33).

No âmbito da administração, de acordo com Motta (2003, p.2), a relação de poder que se estabelece é de “mando e subordinação”, isto é de dominação. Assim sendo, administrar é exercício do poder com vista a exercer domínio sobre o outro, quem está sendo administrado. Neste contexto, Weber (2008) assevera que o poder está relacionado “[...] a uma situação de dominação para obter obediência a determinada ordem” (WEBER, 2003, p.33).

Nas administrações, o poder é legitimado, segundo Motta, sob o viés da “racionalização e do conhecimento”. A questão da racionalidade em administração vincula-se “à adequação mais eficiente entre meios e fins”, portanto se configura como uma “racionalidade instrumental”, desprendida de valores, ao que se percebe com desejável, adequado e inadequado, dentre outros. Enfim, a racionalidade instrumental<sup>12</sup> centra-se na utilidade de meios para atingir as metas previstas. Com relação ao conhecimento, Motta (2003) reconhece que existem assuntos na administração que requerem conhecimento especializado e isso nos faz entender que o conhecimento tem caráter pragmático e utilitarista, voltado apenas para a atividade específica de administrar. Daí, o autor questiona “se o conhecimento especializado é legitimamente suficiente para a dominação”, visto que esta questão se torna relevante na medida em que:

[...] se vive num mundo cada vez mais administrado, isto é, num mundo onde predominam as grandes organizações como o Estado, as grandes organizações, etc. A dominação mediante a organização é inseparável da opressão, na medida em que se retira do dominado a faculdade de pensar e decidir sobre o que faz, pelo menos em determinadas esferas da vida, como o trabalho. (MOTTA, 2003, p.2).

Nessa direção, o administrado não tem condições de refletir, sugerir e decidir sobre a organização e a execução de seu trabalho, em função da divisão do trabalho (intelectual e manual), isto é, na atividade de administrar há uma nítida separação entre os que pensam e os que executam. Aos que executam cabe a tarefa de cumprir o que os administradores profissionais planejaram, resultando em um controle do trabalho de outrem.

---

<sup>12</sup> Cf. SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas**. v. 37, n. 02. São Paulo: FGV, abr/jun 1997. p.18-30.

## 2.2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Quando pensamos acerca da administração escolar, devemos entendê-la a partir de seu conceito mais amplo, ou seja, apresenta-se como ato de gerir, de administrar, de gerenciar uma instituição escolar. Comumente, a gestão escolar é encargo do diretor, porém será por meio de suas ações administrativas que será revelada a qualidade de sua gestão, considerada como trabalho exercido em conjunto com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar.

Elegemos para guiar nosso estudo no campo da administração escolar: Paro (1995, 1997, 2001, 2003), Ferreira (2006); Felix (1989); Hora (2006); Santos (2000, 2001), e outros, que apresentam suas análises a administração numa perspectiva que se opõe à ótica empresarial, conforme o que apresentamos na seção anterior.

De acordo com Ferreira (2006), a direção da escola tem sido tratada prioritariamente como questão política, no sentido de que sempre se considerou o diretor de escola como portador de um cargo de confiança da administração pública e, em consequência disso, fica a ela comprometido.

Paro (2001, p. 63) se opõe a essa forma de escolha e defende o processo de eleição direta para o cargo de diretor escolar, visto que, uma importante característica do processo de eleição é a participação e o envolvimento da comunidade escolar nesta ação, muito embora o processo eleitoral, também se constitua em ato político.

De acordo com Paro (2003), os estudos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil, a partir da década de 1980, apontam a existência de duas tendências sobre a Administração Escolar: uma que defende a administração escolar a partir dos princípios da Administração das Empresas porque se relacionam à lógica do mercado e, outra, que se opõe a qualquer prática administrativa escolar sob esta lógica, visto que a escola é uma instituição social, cujo objetivo mais importante deve ser formar para a cidadania.

Paro (2003, p.18), em suas investigações, explicita que, para compreender a natureza da administração, convém examiná-la inicialmente em sua concepção mais simples, deslocando-a de suas determinações historicamente situadas para qualquer estrutura social determinada conceituada, de forma genérica, como: “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, entendendo que administrar é uma atividade que pertence exclusivamente ao homem e se materializa pelo trabalho, visto que, somente o homem projeta seus objetivos e suas ações, prevendo os resultados, diferenciando-a do trabalho realizado pelos animais.

Nesse sentido, Engels (1952, p. 1) afirma que o trabalho humano “[...] é condição fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”, manifestando que a formação do homem se deu pelo trabalho em sua relação com a natureza.

Para Marx (apud SAVIANI, 1987, p. 8), o homem, enquanto ser natural transcende a natureza, guiado por seus objetivos, exercendo domínio sobre ela, a transforma para produzir sua existência, ou seja, transcende sua condição natural para garantir sua existência adaptando a natureza às suas próprias necessidades, assim como, transforma-se a si mesmo produzindo história e cultura, diferente dos animais que não ultrapassam sua condição natural, agem instintivamente sobre a natureza se adaptando a ela:

[...] O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui com tal, à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer ao contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza (MARX apud SAVIANI, 1987, p. 8).

Nessa visão, o homem, ao planejar suas ações, por meio do pensamento consciente, para alcançar seus objetivos, necessita dispor de meios de trabalho<sup>13</sup> adequados para que suas ações se materializem, conforme o que foi pensado, determinando a necessidade de administrá-lo de maneira racional.<sup>14</sup>

Paro (2003, p. 19), ao afirmar que administração é uma atividade exclusivamente humana, porque se orienta por objetivos e somente o homem é capaz de planejá-los. “Torna-se imprescindível utilizar de modo racional, os meios de que esse homem dispõe para realizá-los, a fim de cumprir o que foi planejado”, isso porque a atividade administrativa além de ser exclusiva do homem, é necessária à sua sobrevivência.

Historicamente, a administração foi determinada, de acordo com Paro (2003), com o modo de produção de cada época, gerando contradições e conflitos que foram decisivos para superar uma forma de organização social substituindo-a por outra mais complexa e avançada.

---

<sup>13</sup> Sobre meios de trabalho, Paro (2003, p.20) resume o pensamento de Marx e o define como todas as condições objetivas necessárias à realização do processo de trabalho.

<sup>14</sup> A expressão “utilizar racionalmente os recursos” - utilizá-los de acordo com a razão (PARO, 2005, p. 19).



Expõe o autor mencionado que a administração da educação, na sociedade capitalista contemporânea, tendeu a desenvolver-se na perspectiva dos métodos oriundos da administração da empresa capitalista, cuja finalidade é alcançar a qualidade, por meio da racionalização científica da divisão técnica do trabalho e, na atualidade, apresenta a tendência de se adequar aos princípios da administração gerencial, em voga desde os anos 1990, cuja base é a Qualidade Total, com a finalidade de controle do trabalho como um todo, em oposição à concepção de Administração baseada na autogestão, entendida como o domínio do processo do trabalho como um todo pelos trabalhadores.

Paro (2001), com base nos estudos de Fidalgo, explica que a Gerência da Qualidade Total, possui como objetivo:

[...] o que a GQTE (Gerência da Qualidade Total em Educação) pretende é, de um lado, através da introdução de métodos e técnicas, buscar a contribuição 'voluntária' dos trabalhadores, impingindo-lhes o autogerenciamento e, de outro, padronizar estes conhecimentos no sentido de aumentar o controle sobre o trabalho (FIDALGO apud PARO, 2003, p. 26).

O autor, com o objetivo de superar os modelos tradicionais de administração escolar burocratizada e baseada nos modelos de administração aplicados nas empresas, propõe outra concepção de administração que atenda às finalidades da instituição escolar e envolva a comunidade escolar, a gestão democrática.

[...] Então, a escola básica [...] deve dar-se de forma a que, tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto à própria atividade fim, representada pela relação ensino-aprendizagem [...], estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. (PARO, 1997, p. 113).

Paro (2003 p. 103) defende uma administração escolar comprometida com a transformação social, entendida como “processo pelo qual a classe fundamental dominada, busca arrebatar a hegemonia social das mãos da classe dominante, construindo um novo bloco histórico sob sua direção”. Para tanto, considera necessário que a escola possua objetivos condizentes com os interesses daqueles que vivem do trabalho, para além dos discursos propagados pelos órgãos oficiais que deliberam sobre as políticas educacionais sem solicitar a participação dos mais interessados nesse processo.

Félix (1989, p. 35), ao investigar sobre a administração da empresa e sua relação com a Administração Escolar na sociedade capitalista, constata que são as Teorias da Administração Geral que fundamentam a Administração Escolar, e que assim constituídas, atendem aos interesses do capital. A autora aponta a semelhança entre ambas, no que se refere à função da administração que é a “de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador”, ou seja, na escola o planejamento cabe ao corpo pedagógico que, por sua vez, também tem a função de controlar o trabalho do professor – que, neste caso, executa o que foi demandado de cima.

Santos (2000) reafirma esse aspecto, explicando que a administração científica do trabalho se reproduziu na escola mediante várias funções especializadas, como a de administrador, supervisor e orientador, promovendo uma gestão e uma prática pedagógica fragmentada, burocratizada, onde as ações de planejamento eram executadas pelos administradores e supervisores, cabendo aos professores apenas sua execução.

Santos (2000) defende uma gestão voltada para a qualidade educacional que envolva administradores, professores, técnicos, funcionários, considerando suas participações em todas as fases de definição das políticas de educação, assim como o processo de ensino-aprendizagem como forma de garantir a qualidade, entendendo a qualidade no sentido de:

[...] uma educação socialmente includente, em todos os seus aspectos, uma qualidade de processo, em direção as mudanças requeridas notadamente em favor das populações sempre alijadas dos benefícios que a ciência e o progresso podem gerar. (SANTOS, 2000, p. 133).

Nessa direção, Santos (2001, 135-136) apresenta princípios que podem contribuir para uma gestão democrática como: a) **autonomia** – entendida com princípio norteador das práticas escolares, a fim de formar alunos que possam constantemente questionar as práticas escolares; b) **participação** – consiste em proporcionar a comunidade escolar condições para tomar parte dos objetivos educacionais, tornando-os co-responsáveis no processo educativo; c) **legitimação** – requer uma escola mais afinada com as mudanças científico-tecnológicas, no que se refere a novas concepções e linguagens, métodos de ensino-aprendizagem, que proporcionem ao aluno se abrir para novas fontes de conhecimento, participando das mudanças rápidas que ocorrem em nossa sociedade; d) **diversidade** – assegura o direito de ser diferente e se contrapondo a qualquer forma de

exclusão; e) **formação continuada** – consiste em permanente qualificação de acordo com o a proposta pedagógica escolar e que se realize dentro do espaço escolar; f) **transparência e lisura nos processos de decisão e execução** - consistem na exposição e satisfação da comunidade escolar e local e; g) **acompanhamento periódico e organização do desempenho escolar** – organiza um trabalho coletivo que vise melhor aproveitamento e desempenho docente e discente orientado pela coordenação pedagógica.

Kuenzer (2006, p. 35) contribui para esse debate, informando que a organização do trabalho na escola tradicional foi substituída, em virtude das transformações ocorridas no mundo do trabalho, solicitando desta, da administração escolar, uma nova forma de organização baseada no trabalho em equipe. Entretanto essa nova concepção de organização do trabalho, não é suficiente para modificar a realidade de uma sociedade e não contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois:

[...] Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. (KUENZER, 2006, p. 35).

A autora acima defende a necessidade da gestão democrática, através da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico: “[...] a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposições de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores” (KUENZER, 2005, p. 47).

Nesse sentido, é importante lembrar a questão da democracia representativa abordada por Bobbio (2001, p. 63) no capítulo anterior, no que se refere à representação dos interesses, quando o autor explica que “existem situações que ela não é só desejável como inevitável”. Bobbio (2001) segue exemplificando “um conselho de faculdade ou um conselho de fábrica executam o seu encargo e tomam as decisões que lhes são próprias num campo bem delimitado”, isto significa que os membros chamados a decidir devem ser operários e professores e não políticos, pois as deliberações que serão tomadas estão relacionadas aos interesses comuns de classe. No entanto, no caso do conselho de faculdade não basta a representação dos professores, é necessário abrir espaços para os alunos, os funcionários serem igualmente representados.

Para Santos (2001, p. 1), a gestão é compreendida como “[...] coordenação, monitoramento, liderança de um processo”, entendendo que, no caso da gestão da

educação em instituições escolares, o gestor deve ser um líder que conduz o processo educativo e não um gerente voltado para o cumprimento dos objetivos empresariais.

Kuenzer (2005) comenta que o modelo de organização do trabalho na perspectiva taylorista-fordista tem como característica fundamental, a divisão entre planejadores, que detêm o conhecimento do processo de produção e os trabalhadores, que executam esse trabalho sem dominar como ele se organiza e se processa. Afirma também que a “[...] heterogestão é institucionalizada definitivamente como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo” (KUENZER, 2002, p. 30).

Segundo a autora (2002, p.31), a educação encontrou nos fundamentos taylorista/fordista as bases para a constituição da gestão escolar, na medida em que, o “[...] projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, se desenvolvendo no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo”.

[...] A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequência rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista/fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. (KUENZER, 2002, p. 32).

Hora (2006) explicita que a administração escolar deve se balizar como “coordenação de um esforço coletivo”, entendendo que o processo de democratização das relações administrativas no interior da escola não ocorre de forma espontânea, mas se dá como uma ação intencional que envolve a participação da comunidade, tendo em vista atingir a autonomia nas decisões e no uso de recursos na escola. Opõe-se à concepção de trabalho escolar que separa o administrativo e o pedagógico e afirma a necessidade da Administração Escolar envolver a comunidade escolar, assegurando sua participação por meio:

[...] de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva que exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico. (HORA, 2006, p. 49).

Ferreira (2006, p. 306) ressignifica o conceito de administração da educação e a entende como gestão, visto que é: “administração, tomada de decisão, organização, direção”. Nesse sentido, a gestão escolar é dotada de princípios sociais, os quais caminham em direção à formação humana e à construção de uma nova sociedade. A autora parte da concepção de que a gestão democrática escolar possui um caráter formador da cidadania, haja vista que se abre para a participação da comunidade na construção coletiva do projeto político-pedagógico, possibilitando a autonomia da escola para pensar e realizar seu processo educativo.

Então, para se obter uma melhor qualidade dos serviços prestados pela escola, é necessário que a gestão da escola trabalhe em conjunto com os professores, com os funcionários e com a comunidade que é composta pelos pais e pelos alunos. Quanto maior for a interação entre essas partes, maiores serão as probabilidades de se tirar vantagens de seus esforços e resultados.

Compartilhamos das análises dos autores apresentadas acima, entendendo que a gestão democrática na escola pressupõe fundamentalmente a participação, que se materializa na prática, num processo de construção coletiva. Para isso, deve envolver a comunidade escolar nas discussões e tomada de decisões no processo de organização do trabalho educativo, a fim de construir novas relações de poder.

Diante disso, para melhor entendimento sobre a temática da gestão, no quadro 2, pontuamos algumas diferenças entre as concepções de administração e de gestão com base nos autores estudados neste trabalho.

### **Quadro 2 - Diferenças entre administração e gestão**

<b>ADMINISTRAÇÃO</b>	<b>GESTÃO</b>
Centralização de poder	Partilha de poder
Divisão Técnica do Trabalho	Cooperação
Responsabilidades centralizadas	Responsabilidades compartilhadas
Princípios econômicos	Princípios sociais
Organização hierárquica	Organização verticalizada
Submissão	Autonomia
Planejamento separado da execução	Participação
Organização do trabalho tradicional	Aberta à criatividade
Diálogo ausente	Diálogo
Heterogestão	Autogestão
Caráter Autoritário	Caráter Democrático

Fonte: Elaborado conforme os estudos de MOTTA (2009); Paro (1995) Kuenzer (2005) e Santos (2000, 2001).

Percebe-se, conforme este quadro, que as diferenças são significativas entre as formas de administrar e gerir uma organização social pública. Daí entendermos que a

escola, para cumprir suas finalidades, deve trilhar por caminhos mais democráticos, estabelecendo relações mais flexíveis mediante o diálogo constante com os sujeitos escolares e a participação destes deve acontecer como via que possibilita a concretização da gestão escolar democrática.

### 2.3 PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA: DESAFIO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SEU INTERIOR

Iniciaremos nossa abordagem sobre a participação no espaço escolar, a partir das pesquisas realizadas por Paro (1997) cuja relevância teórica e prática têm sido referenciadas no campo educacional, além de outros teóricos que abordam a temática como Lima (2008); Carvalho (2003) e Hora (2006).

No entendimento de Paro (2003), a democratização da escola pública não deve se deter apenas ao acesso da população a seus serviços, mas implica também a participação destes usuários da escola na tomada de decisões, no que se refere aos seus interesses, o que abarca a inclusão da comunidade escolar, a existência de mecanismos democráticos de participação nas decisões, como a eleição de diretores, conselho de escola, grêmios estudantis, associação de pais, dentre outros.

Ademais, o autor acima mencionado considera que, na “gestão democrática da escola”, está subentendida a participação da população usuária em tal processo, visto que os interesses da educação escolar devem estar voltados para o atendimento da comunidade e, neste sentido, esta deve integrar a gestão da escola, pois:

[...] por mais que colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2003, p. 16).

Nessa perspectiva, a democracia relaciona-se intrinsecamente com a participação, no sentido de que em uma gestão escolar democrática não pode prescindir da participação, por isso a democracia não deve ser entendida no sentido restrito do termo como “governo do povo ou governo da maioria”, que limita a participação da população somente durante as eleições, não permitindo a esta, depois deste período, controlar as ações dos dirigentes no que se refere às necessidades concretas da maioria

da população, o que demonstra, segundo Paro (2003, p. 16), “[...] a fragilidade de nossa democracia liberal”, no sentido de ser meramente formal.

Retornamos a Bobbio (2005) que, ao analisar a temática da democracia, afirma que no Estado liberal a democracia difere da democracia praticada na antiguidade, pois nesta as decisões eram tomadas diretamente pelo povo. Segundo Bobbio (2005, p. 32, grifos do autor), o que foi modificado “[...] na passagem da democracia dos antigos à democracia dos modernos não é “o povo” enquanto titular do poder político, mas o modo de exercer o direito de tomar as decisões coletivas”, pois na democracia moderna “o povo não toma ele mesmo as decisões, mas elege seus representantes, que devem decidir por ele” (BOBBIO, 2005, p. 33). Nessa direção, a democracia representativa deveria vincular-se aos interesses coletivos ao invés de limitar-se ao atendimento dos interesses daqueles que detêm o domínio político e econômico na sociedade, a classe dominante, e que são representados pelo Estado.

Decorre que, para se contrapor ao domínio exercido pela classe dominante, há de se buscar meios para que a população exerça, de forma democrática, o controle sobre a atuação do Estado, no que diz respeito aos serviços ofertados por ele, entre eles o da educação, pela via da participação direta dos cidadãos em defesa do direito de receber educação de qualidade.

Paro (1997, p. 40), ao estudar a gestão da escola na perspectiva democrática, afirma que esta “[...] implica na necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola, de modo que esta, a escola, ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado”, ou seja, a participação da comunidade enquanto instrumento para mediar a constituição do processo de gestão democrática no interior da escola.

Paro (1997, p. 16) entende esta participação como “partilha do poder [...] na tomada de decisões” por parte daqueles que são os sujeitos essencialmente interessados em uma escola que ofereça ensino de qualidade e que também lhes permita contribuir para o enfrentamento dos problemas que ocorrem no cotidiano escolar, bem como da sociedade em geral, formando cidadãos participativos, críticos e criativos.

Nessa perspectiva, Paro (2001, p. 38-39) defende a necessidade de uma educação que forme o cidadão para a democracia, tomando a democracia como elemento que falta na pauta de discussão para que a escola ofereça um ensino de qualidade e cumpra seus fins sociais que, entre outros, é de formar o cidadão. Para o autor, citado acima, dentre outros aspectos, o que caracteriza a democracia é a participação ativa dos cidadãos na vida pública.

É nesse sentido que a participação torna-se relevante, pois é por meio de sua prática que a comunidade pode compreender e intervir nas ações do Estado, reivindicando o cumprimento de seu dever para que possa se constituir uma sociedade legitimamente democrática.

Segundo Paro (1997), no âmbito da educação, o Estado, que é o mantenedor da escola pública, não se propõe a assegurar a universalização do ensino de qualidade e a distribuição do saber escolar. Esta situação conduz a comunidade a reivindicar este direito, exercendo pressão sobre o Estado na perspectiva de que, este cumpra seu dever Constitucional, por isso Paro (1997) afirma que:

[...] Isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, concluiu-se que o Estado não tem se interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. [...], por parte daqueles que se supõe, serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino. (PARO,1997, p.17).

Diante disso, há de se constituir novas instituições voltadas para o exercício do controle social pautadas por uma visão emancipatória que se contraponha ao poder político exercido pelo capital, através das instituições criadas que a este servem, ou seja, com relação à educação, o controle sobre o Estado, em direção de que este oferte as condições para que exista uma educação de qualidade.

Entretanto, para que se torne realidade, há de se investigar as condições para que a participação seja concretizada e busque exercer o controle. Assim, Paro (1997) identifica os condicionantes internos e externos à escola que podem determinar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios institucionais, tais como:

1. Condicionantes internos da participação: a) materiais – refere-se às precárias condições de trabalho e à falta de recursos; b) institucionais - identificados com a existência de relações verticais entre os sujeitos no interior das escolas, devido ao caráter hierárquico e autoritário centrados na figura do diretor; c) político-sociais - que consistem nos interesses imediatos, que geram conflitos entre os grupos atuantes da escola e d) ideológicos - percebidos mediante as concepções e crenças presentes em cada sujeito, se revelando nas práticas, comportamentos e relações pedagógicas;

2. Condicionantes externos determinantes da participação: a) econômico-sociais - determinados pelas condições de vida da população; b) culturais ou a visão da população - relacionados à concepção de escola e de sua



participação, quase sempre expresso como negação, dessa participação; c) institucionais da comunidade - os mecanismos coletivos de participação, institucionalizados ou não - consiste na presença de entidades dotadas de mecanismos, na qual a população pode dispor, para reivindicar seus interesses.

A partir desses aspectos, partilhamos com o autor, que a participação no âmbito da escola, requer o enfrentamento desses condicionantes que vêm ao longo da história obstaculizando a participação da comunidade escolar, influenciando de modo negativo para a construção de uma escola mais participativa capaz de acolher e assegurar à comunidade sua participação nas discussões e deliberações de seus projetos políticos e pedagógicos.

Lima (2008, p. 71) contribui para a discussão sobre participação, acrescentando que esta, além de ser presente no discurso político, se apresenta também nos discursos normativos e pedagógicos. Para o autor, o estudo da participação está para além de técnicas de gestão e dos domínios dos procedimentos pedagógicos, e a compreende na perspectiva de fenômeno social e político. Por isso, o autor entende que a participação:

[...] por referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consenso negociados (LIMA, 2008, p. 71).

Nessa perspectiva, o autor observa que a participação é vinculada a um projeto maior de sociedade democrática, que consagrada à participação, constitui-se um instrumento para a realização da democracia. No campo educacional, especificamente, na escola a participação segue caminhos normativos, ou seja, é assumida como princípio normativo e, desta forma, torna-se um aspecto negativo em relação ao princípio, democrático, conquistado e consagrado como direito.

Lima (2008) informa que a participação foi praticada nas escolas antes de ser consagrada e decretada, portanto conquistada, se configurando em “participação organizada”. Esta participação, segundo o autor, surge da luta e de oposição ao regime autoritário. Contudo, a participação organizada, na escola, possibilitou a criação de espaços para que a participação se concretizasse configurando uma “situação democrática”, conseqüentemente foi ampliada a participação da comunidade escolar na administração dessas instituições escolares.

No Brasil, na década de 1980, segundo Gohn (2007b), a criação dos canais de participação da população nos assuntos que se referem à coisa pública foi uma conquista

oriunda da sociedade civil organizada. Particularmente, nas escolas, os espaços de participação da comunidade escolar interna e externa foram institucionalizados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n° 9.394/96 conforme expresso no Art. 14, Parágrafo II – “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Como assinala Lima (2008, p. 70), a participação “[...] é um direito reclamado e conquistado através de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada ou imposta”. Na acepção Lima, para o estudo da participação na escola devemos considerar o plano de ação organizacional, entendido como *participação praticada*. Assim sendo, o autor classifica esta participação praticada mediante aos critérios de: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, para explicar as várias formas e graus de participação.

No critério da democraticidade, a participação, enquanto instrumento para a realização da democracia, representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, ao mesmo tempo em que garante a expressão de interesses e dos projetos em curso na instituição escolar. O tipo de intervenção relaciona-se ao acesso, a capacidade de influenciar a decisão e de decidir.

Deste modo, a participação pode ser: **direta** quando o indivíduo intervém diretamente na tomada de decisão, caracteriza-se pelo exercício direto do voto, não requerendo, portanto representação; **indireta** quando a participação ocorre por meio de representantes designado para este fim, por diversas formas como: o da eleição, da nomeação e do concurso.

Ressalta o autor, que na participação indireta, quanto à representação pode assumir tipos diferenciados e o representante pode se declarar como **fiduciário**, representando interesses gerais ou na qualidade de **delegado**, representando interesses particulares e, por fim a participação **semidireta ou intermediária**, representação de mandado revogável, que emerge dos representados.

O critério da regulamentação consiste em estabelecer regras formais-legais detalhadas e precisas, visando legitimar determinadas formas de intervenção e as regras/regularidades, mais imprecisas e espontâneas. Diante dessa classificação das regras, Lima (2008, p. 74-76) distingue três tipos de participação: a formal, não-informal e informal. A participação formal, estruturada formalmente, é sujeita às regras formais expressas em documentos dentre esses, estatuto, regulamento, cujo objetivo é organizar e estruturar o exercício do direito de participar, além de legitimar as formas de

intervenção e não permitem que outras sejam exercidas. Ademais, esse tipo de participação pode ser entendida como participação legal.

Com relação à participação não-formal, esta é realizada por meio de regras menos estruturadas formalmente, produzidos na própria organização. A intervenção dos sujeitos na produção de regras organizacionais visando a participação pode ser maior.

E a participação informal é realizada com base nas regras informais, não estruturadas formalmente e produzidas na organização e partilhadas em pequenos grupos.

Segundo Lima (2008), toda participação possui algum tipo de envolvimento que se traduz na forma de ação e de comprometimento praticadas. A participação pode ser:

a) ativa, quando se caracteriza pelas atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização individual ou coletiva, traduzidas pela capacidade de mobilização para ação, pelo conhecimento de direitos, deveres e possibilidades de participação. Esse tipo de participação consiste em enfatizar a atenção e vigilância aos aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e ampliação das margens de autonomia dos indivíduos e sua capacidade de influenciar as decisões. Procuram implementar as garantias formais existentes, ao mesmo tempo em que conquistam novas garantias. Utiliza uma variada gama de recursos que dependem da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições, etc. até formas de contestação e de oposição, com recurso a lutas sindicais, greves e etc.

b) reservada, quando, teoricamente, situa-se entre a participação ativa e a passiva. Caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou calculista. Representa a posição de grupos que empenham esforços, por meio da persuasão, cuja conquista pode depender do sucesso de certas ações. A participação reservada quando evolui para a participação ativa, o faz em razão de algo extremamente intenso, justificados e publicitados. Para ocorrer a intervenção, antes, é negociada e condicionada visto que procura resguardar seus interesses; e

c) passiva, no momento em que se caracteriza por apresentar atitudes e comportamento de desinteresses, de falta de informação e desconhecimento da regulamentação vigente na instituição sobre participação, alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento das possibilidades mesmo que sejam formais de participar; de absentismo e de falta de comparecimento às reuniões, de dificuldade de eleição de representantes, de resistência em assumir cargos e funções, de utilização de estratégias de não envolvimento ou de um

envolvimento mínimo, sem expressão na ação e ao tipo de políticas e de decisões tomadas.

O critério de orientação, segundo Lima (2008, p. 79) aponta que a participação poderá ser orientada para atingir determinados objetivos organizacionais, tomados como referência pelos elementos que compõe a organização. A participação, desta forma é praticada segundo o critério da orientação e pode ser: **convergente e divergente**.

A participação **convergente** é orientada para realizar os objetivos formais que vigoram na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos indivíduos participantes. É uma participação orientada para o consenso, neste sentido a consecução dos objetivos formais pode vir a justificar e a legitimar formas alternativas de intervenção.

Já a participação **divergente** opera uma ruptura nas orientações oficialmente estabelecidas, podendo ser diferentemente interpretada como forma de contestação e boicote ou como uma forma de intervenção indispensável com vista à renovação, desenvolvimento a inovação e a mudança.

Em síntese, a participação no plano das orientações externas para a ação organizacional se constitui **participação consagrada** instituída por um ato normativo mais elevado, ou seja, é assegurada pela Constituição da República, no âmbito do Estado e, particularmente, na educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando a constituir um princípio democrático. Já a **participação decretada** instituída é regulamentada formalmente por meio de regras e de qualquer forma a participação passou a ser um direito instituído legalmente.

Do ponto de vista da ação organizacional interna, no caso da escola, o movimento de transposição do plano das orientações externas para o plano de orientações internas, as regras já formalizadas vão se estruturando em níveis menores dando sustentabilidade para as formalidades que irão produzir o exercício da **participação praticada**. Esta, por sua vez, apresenta diversos tipos e graus de participação, estabelecido mediante os critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

No quadro a seguir, ilustramos a classificação dos tipos de participação estudados por Lima (2008) delineados de acordo com os critérios acima citados.

**Quadro 3 - Tipos de Participação segundo os critérios da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação**

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO			
DEMOCRATICIDADE	REGULAMENTAÇÃO	ENVOLVIMENTO	ORIENTAÇÃO
Direta Indireta Semidireta	Formal Não-formal Informal	Ativa Reservada Passiva	Convergente Divergente

Fonte: Reproduzido conforme Lima (2008).

O quadro ilustra os distintos tipos de participação, que segundo Lima (2008, p. 81) “[...] será possível estudar e qualificar a participação praticada pelos atores na organização”. Porém, ressalta o autor que os conceitos idealmente selecionados para o estudo, não devem ser considerados com juízo positivo ou negativo, sem antes analisar o contexto, para que esses juízos sejam considerados legítimos.

Já no âmbito da Educação Profissional, de acordo com Carvalho (2003, p. 115), há a necessidade da participação dos trabalhadores desde a elaboração das políticas públicas para educação, visto que o Estado tem assumido, historicamente, o papel principal de ator dinamizador das políticas educativas, o que tem significado, fundamentalmente, a exclusão histórica dos trabalhadores na formulação e implementação dessas políticas educacionais.

Assim, a participação da comunidade escolar torna-se importante, porque “através da administração participativa, o indivíduo passa a assumir a responsabilidade de suas ações, com poder de influir sobre o conteúdo e a organização dessas atividades” (HORA, 2006, p. 135), compreendendo também que a participação tem a finalidade de superar a dicotomia entre o pensar e o executar no interior da escola. Desta forma:

[...] A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de administração da mesma, será tão mais efetivamente democrática, na medida em que o componente domine o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber. (HORA, 2006, p.135).

Diante dessas incursões, percebe-se que a participação da comunidade escolar na gestão da escola é um desafio a ser enfrentado coletivamente em favor da democratização da gestão, na perspectiva de oferecer condições que favoreçam o

exercício da cidadania, por meio da participação efetiva de todos. No que tange ao objeto de estudo da pesquisa, verificaremos como processo de participação ocorre no contexto da Educação Profissional e Tecnológica que historicamente foi marcada por processos centralizadores e autoritários.

## 2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

A Educação Profissional vem sendo foco de discussões realizadas por intelectuais que vislumbram uma formação humana para aqueles que vivem do trabalho, para que possam participar de forma consciente da vida social, política e econômica do país na perspectiva de sua transformação o que implica a sua universalização, uma formação que integre conhecimentos gerais e específicos e uma gestão democrática que garanta a participação de comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico. Para tanto, faz-se necessário compreender sua historicidade e suas características na história da educação brasileira.

Kuenzer (2005) afirma a necessidade da gestão democrática porque : “[...] cabe a cada escola a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposições de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores” (p. 47), para fazer frente às gestões que negam a participação da comunidade.

A história dessa modalidade de ensino no Brasil é marcada pela dualidade, como afirma Kuenzer (2005). Por um lado, se desenvolve uma formação de cultura geral para atender aos alunos oriundos dos grupos da classe dirigente com a finalidade de assegurar a continuidade dos estudos culminando com o ingresso no ensino superior “[...] para a formação daqueles que desenvolverão as funções de dirigentes” (p. 28). De outro, desenvolve a educação profissional, com o objetivo de formar mão de obra demandada pelos setores produtivos nos diferentes momentos do desenvolvimento econômico e político do país, ou seja, focada no atendimento das demandas requeridas pela divisão social e técnica do trabalho, que induz processos educativos no Brasil distinto, constituindo duas redes: uma de educação geral – para as elites, e uma de educação profissional – para a classe trabalhadora.

Diante desse entendimento, trataremos brevemente sobre a constituição dessas redes entendendo por redes o conjunto inter-relacionado de instituições públicas e privadas (MANFREDI apud ARAUJO, 2007, p. 19).

Reafirmamos com Kuenzer (2005) que esta dualidade tem origem nas diferenças entre as classes sociais determinadas pelo desenvolvimento do modo de produção, típico da sociedade capitalista, cabendo a cada classe uma concepção de educação no nível médio, sendo que:

[...] não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2005, p. 26).

Na 1ª República (1898 - 1930), no Brasil, se delinearão novos caminhos para a educação profissional, na medida em que exigia uma formação voltada para atender a organização produtiva e social em função da industrialização, mesmo incipiente, mas que motivou o crescimento das cidades dos grandes centros, como São Paulo, entre outros.

Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha por meio do Decreto n. 7.566/1909 criou as Escolas Aprendizes Artífices que em sua gênese eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, voltado para formar para o trabalho, através do ensino de ofícios o segmento excluído da sociedade denominado “desfavorecidos da fortuna” (CUNHA s/d, p.17), de forma que, concluída a aprendizagem, pudessem ocupar um posto de trabalho. A partir de então se constituíram oficialmente as políticas públicas para a classe trabalhadora, com mínimo de conhecimentos gerais e maior número de aulas práticas em oficinas.

Sobre a administração, nessas escolas, de acordo com Cunha (s/d), a escolha do diretor era feita por indicações políticas de forma que em cada Estado houvesse um representante do governo federal. Nota-se com isso, a ingerência direta do grupo de poder dominante na determinação da direção das escolas com fins políticos, desprovidos de conhecimento acerca do ensino profissional (p.19-20).

Mantém-se, por outro lado, as escolas de formação geral destinadas aos filhos da classe dominante que envolve o seguinte percurso: ensino primário, secundário com a finalidade de prepará-los para o acesso ao ensino superior obtendo, neste grau, sua profissionalização em funções socialmente reconhecidas e necessárias aos interesses do grupo em questão.

Desse modo, com Kuenzer (2005) se estrutura a dualidade na educação entre formação geral e profissional, ou seja, entre trabalho intelectual e manual, reproduzindo a divisão social e técnica do trabalho. A primeira como ensino propedêutico, através das matérias científicas e literárias, o ensino profissional desenvolvimento com foco nas habilidades psicofísicas.

Na década de 1930, ocorrem mudanças econômicas, políticas e sociais, quando Getúlio Vargas assume o poder, fazendo de acordo com Santos (2000), uma opção pela intensificação da industrialização através da substituição das importações e aceleração da urbanização que passou a requerer um novo perfil de trabalhadores cuja formação deveria atender as novas demandas produtivas. O governo cria o Ministério da Educação e da Saúde promovendo nova reestruturação no ensino no país.

A reestruturação organiza o sistema educacional mediante as Leis Orgânicas (1942 a 1946) envolvendo o ensino primário, ensino médio, secundário e profissional dividido em ramos: ensino industrial, comercial e agrícola subdivididos em dois ciclos, com clara separação entre as funções intelectuais e manuais. Contudo, estabeleceu para o ensino profissional uma equivalência restrita, posto que os alunos do ensino profissional apenas pudessem se candidatar ao ensino superior no curso que haviam estudado no nível técnico (MANFREDI, 2002, p. 12).

Paralelamente, o governo induziu a criação da rede privada de educação profissional onde foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1942, estabelecendo parceria com essas instituições para atender a crescente demanda pelos postos de trabalho que exigia mão de obra mais qualificada.

Havia também a intenção política de amenizar a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e trabalho: “[...] gestaram um projeto de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado. [...] pela construção da ideologia da outorga dos direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidades” (MANFREDI, 2002, p. 96).

Outras mudanças na educação ocorreram com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 4.024/61, influenciada por mudanças no mundo do trabalho, com o crescimento dos setores secundário e terciário, que, sob a influência do sistema de produção taylorista/fordista<sup>15</sup>, exigia novos saberes

---

<sup>15</sup> O termo Taylorismo refere-se a seu idealizador Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915). Taylor (2008) em sua Teoria apresenta os princípios pelos quais a Administração Científica se fundamentou. Tais como: a) princípio do Planejamento: visa substituir a improvisação pela racionalização científica, através do planejamento metódico e sistemático para a execução do



não apenas os de caráter acadêmicos tradicionais, compostos da seguinte estrutura: ensino primário, ensino ginásial, ensino médio secundário e profissional -, estabelecendo a equivalência entre o ensino profissional e médio “regular”. Entretanto manteve a rede paralela de ensino profissional de cunho instrumental (KUENZER, 2005; MANFREDI, 2002).

A equivalência amplia as condições de acesso ao ensino superior, em relação às Leis Orgânicas, uma vez que ocorre maior flexibilidade de passagem dos cursos profissionalizantes a outros cursos no ensino superior. Kuenzer (2005) comenta a nova legislação dizendo que “a equivalência não supera a dualidade, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela [...] de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais” (2005, p. 29).

Com a organização do trabalho a partir do sistema produção taylorista/fordista em nível mundial, o Brasil, no auge do milagre econômico (1960-1970), desencadeia o desenvolvimento industrial que conduziu os governos militares a reformar a educação

---

trabalho; b) princípio do Preparo: baseia-se na seleção de trabalhadores (seleção científica) de acordo com prescrições sobre aptidões psicofísicas, para depois treiná-los para o trabalho mecânico; c) princípio do controle: consiste no controle do trabalho com o objetivo de certificar se o operário executa sua tarefa no tempo previsto, determinado pelos métodos e o plano estabelecido pela direção; d) princípio da execução: consiste na distribuição das funções e responsabilidades aos operários para que executem o trabalho de forma disciplinada. Com isso, percebe-se que esses princípios reforçam o controle e a divisão social do trabalho, ao atribuir grande significância ao papel da gerência. A difusão do método de Taylor foi significativa para o empresariado considerando o contexto histórico da época, na medida em que representou para a administração das empresas um modelo eficiente para a acumulação do capital através da organização do trabalho, porém não possibilitou maior participação do operário no processo de seu trabalho, tendo em vista que cabia a este somente a sua execução. Para Taylor (2008, p. 34), para que o trabalho pudesse ser desenvolvido de acordo com as leis científicas, era necessária a divisão de responsabilidades entre a gerência e os trabalhadores. Com esse entendimento, ele fez emergir a divisão social do trabalho na fábrica, que consistia na distribuição das tarefas entre indivíduos, de acordo com a posição que cada um ocupa no interior da fábrica, ou seja, os que planejam (diretores, chefes, coordenadores) e os que executam o trabalho (os operários). Segundo Motta e Vasconcelos (2005, p.40) o Fordismo é compreendido como: “Termo relacionado a Henry Ford (Henry Ford (1862-1947), empresário norte-americano, que [...] aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. Introduziu a esteira no processo de produção em linha de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção. Essa inovação permitiu o deslocamento da peça trabalhada até ao trabalhador, a diminuição do tempo de produção, a sincronização do ritmo de trabalho e a eliminação do controle realizado anteriormente mediante o uso do cronômetro. O Fordismo se desenvolveu baseado nos princípios da: intensificação do trabalho humano, onde o emprego das máquinas impunha o tempo e o ritmo do processo de trabalho; da economicidade, com o objetivo de reduzir o estoque de matéria-prima em transformação e; da produtividade, consistindo em maior nível de produção (SANTOS, 2000, p.8). O Fordismo agregou um conjunto de medidas que visavam o controle e gerência do processo de trabalho, de tecnologias, hábitos de consumo e de configurações do poder político-econômico. Santos (2000, p. 8) informa que dentre seus propósitos, o Fordismo “objetivava criar um novo tipo de trabalhador e de homem”

para atender as demandas do mundo do trabalho com mão-de-obra qualificada, barata e em grande quantidade, também adotando o princípio educativo taylorista/fordista.

Nesse contexto é que a Lei n. 5.692/71<sup>16</sup> foi criada pelo governo federal, na década de 1970, de forma autoritária, instituindo a profissionalização compulsória para o ensino de 2º Grau, ou seja, todas as escolas de 2º Grau passaram a ser obrigadas a ministrar o ensino profissionalizante que, segundo Manfredi (2002), visava atribuir ao sistema educacional o papel de formar recursos humanos e conter a luta pela expansão do ensino superior.

Para Cunha (1985) a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não se sustentou, visto que o sistema de ensino brasileiro não foi capaz de implantar uma reforma desse porte em razão da falta de recursos humanos e materiais, o que acabou resultando na desativação das escolas normais e o descrédito das escolas técnicas industriais, que não conseguiram manter um ensino de alta qualidade, pois elevaram-se os cursos improvisados em outras instituições, “as escolas públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se num amontoado de disciplinas que estavam de acordo com interesses do momento [...]” (CUNHA, 1985, p. 71).

Com a Lei n. 5.692/71, a estrutura organizacional da educação ficou assim organizada: ensino de 1º Grau, de 2º Grau profissionalizante compulsório, estabelecendo a equivalência plena, mas persistiu a dualidade de modo implícito e explícito. No 2º Grau, mantiveram-se duas redes a pública e a privada, a primeira para a classe trabalhadora, a segunda frequentada pelos grupos privilegiados economicamente, além da rede privada profissional com cursos de educação básica. Assim Kuenzer (2005, p. 30) se manifesta sobre a dualidade: “[...] Retorna a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar”.

As escolas técnicas, em virtude da tradição formativa para o trabalho, continuaram a desenvolver um ensino de qualidade, enquanto que o ensino médio oferecido pela rede pública transcorria de forma precária, pois as escolas não eram dotadas de infra-estrutura adequada para ministrar o ensino profissional. Em razão disso, a estrutura educacional não se sustentou por pressões sociais e foi sofrendo modificações até que a Lei n.

---

<sup>16</sup> A Lei n. 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, que reformulou a Lei n. 4.024/61.

7.044/82<sup>17</sup> fosse promulgada, flexibilizando a oferta e a obrigatoriedade da profissionalização no antigo 2º grau, porém atendia aos interesses dos grupos sociais dominantes, na medida em que regressava ao modelo anterior de 1971, retomando a dualidade.

A luta pela redemocratização do país na década de 1980 viabilizou a Constituição Federal de 1988, pelo envolvimento da sociedade civil organizada. No que tange a educação a CF/88, no Capítulo III, Artigo 205 – apontou conquistas importantes, dentre estas, a universalização do ensino, isto é, todos têm direito a educação.

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A partir do reconhecimento que o Estado tem o dever de ofertar educação para todos visando assegurar seu acesso e permanência na escola, deste modo, a educação passa a ser tratada como direito conquistado. Entretanto, se verifica que a Lei propiciou avanços na escolarização em nível fundamental, no ensino médio e profissional permanecem grandes *déficits* que, aliados a falta de condições infra-estruturais fornece um ensino de qualidade duvidosa.

Após a Constituição Federal de 1988, os embates continuaram na elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em que atuou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública composto por educadores, alunos e a sociedade civil, apresentando propostas que visavam superar a dualidade educacional por meio de uma nova concepção de ensino politécnico: “propiciar a educação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas ao processo produtivo” (FRIGOTTO, 2005, p.42).

Na década de 1990, no cenário da globalização da economia, do Estado neoliberal e da produção flexível que em grande parte começa a substituir o modelo taylorista/fordista pelo toyotista, a organização e gestão do trabalho passa a requerer outro perfil de trabalhador. Vê-se que a educação vai se ajustando para atender as demandas do mundo do trabalho (KUENZER, 2005).

---

<sup>17</sup> Lei n. 7.044, de 1982. Altera dispositivo da Lei n. 5.692/71, referente à profissionalização do ensino de 2º grau.

A acumulação flexível advoga o trabalho em equipe, maior participação do trabalhador nas decisões que podem beneficiar a produção, requer uma formação mais ampla, polivalente, flexível, visando adaptá-la a produção de novas mercadorias, respondendo à necessidade de uma produção enxuta e flexível (RAMOS; SILVA, 2007).

Segundo Frigotto (2005), do embate entre as forças conservadoras as forças progressistas no Congresso Nacional, prevaleceu a intenção das forças conservadoras na LDB que, embora indique a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, não o fez na visão da politécnica.

Reconhece-se que na LDB ocorreram ganhos com a definição de um sistema básico de educação incluindo a educação infantil, ensino fundamental e como última etapa o ensino médio. Sobre a gestão democrática, indica através do art. 13, e inciso I a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica (BRASIL, 2008).

No que tange ao Ensino Médio, a LDB n. 9.394/96 preconiza no Artigo 35, Capítulo II Seção IV que este, é a etapa final da Educação Básica e possui como finalidades:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Mediante essas finalidades, a LDB n. 9.394/96 sinaliza a superação da dualidade educacional, na medida em que propõe a articulação do ensino médio, contemplando a profissionalização, visando formar para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania para aqueles que vivem do trabalho.

No que se refere à Educação Profissional, sua regulamentação se deu pelo Decreto n. 2.208/97 que estabeleceu a separação entre ensino médio e ensino profissional instituindo os níveis de ensino: básico, técnico e o tecnológico, visando atender aos interesses do mercado por meio da qualificação, reprofissionalização e atualização de trabalhadores para o desempenho de funções advindas do mundo do trabalho (MANFREDI, 2005), retornando a dualidade no ensino profissional.

Ressalta-se, nesse contexto, a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no país, onde se observa que as reformas, entre esta o Decreto n. 2. 208/97 atendiam aos interesses do sistema capitalista, impondo as políticas dos organismos multilaterais: “[...] propõe modernizar o ensino médio e profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade” (MANFREDI, 2002, p.89).

O Decreto 2.208/97 prevaleceu até 2004, quando foi revogado e substituído pelo Decreto 5.154/04 que propõe a integração entre educação profissional e ensino médio. Com o Decreto n. 5.154/04 retorna a possibilidade de articular o ensino médio e o profissional mediante a concepção de formação integrada, visando integrar conhecimentos gerais e técnicos de modo que contribua para a formação integral do aluno de modo crítico.

Frigotto (2005) e Ciavatta (2005), autores que se debruçam sobre formação integrada, a concebem na perspectiva de superação da dualidade educacional entre ensino médio profissionalizante tendo em vista a realização de uma formação que integre a teoria e prática, trabalho manual e intelectual e não mais instrumental.

[...] Formação humana [...] o direito a formação completa para a leitura o mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrando dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 83).

Entendemos que a formação integrada pode contribuir para superar no ensino profissional o ensino reducionista atrelado unicamente aos interesses do mercado e formar cidadãos capazes de atuar no mundo do trabalho de forma crítica, comprometidos com a transformação da sociedade, porém é preciso considerar as análises de Araújo:

- 1- Reconhece que Kuenzer questiona o uso do Decreto por entender que sinaliza para uma “acomodação conservadora” (p.6);
- 2- O decreto não possui o conteúdo da educação politécnica e não rompe a estrutura dualista existente na educação profissional;
- 3- Reconhece que o Decreto 5.154/04 indica para a integração superando a dualidade, mas admite que esta já estava consagrada na LDB;
- 4- O Decreto possibilita uma “gestão educacional está sob a influência mais evidente de forças políticas democráticas” (ARAUJO, 2008, p.17).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, criados a partir do disposto na Lei n. 8.948/94 e na regulamentação contida no Decreto n. 2.406/97, passam a gozar de autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos cursos de graduação tecnológica.

Dez anos depois, em 1994, o Decreto n. 5.224 de 1 de outubro de 2004, traz em seu bojo as formas de organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, detectando-se uma ampliação de suas funcionalidades na administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, que passam a poder atuar em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação, inclusive dedicando-se à pesquisa aplicada, prestação de serviços e à oferta de licenciaturas, conforme abaixo:

Art. 2º Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004).

Em um período em que as instituições da Rede Federal de EPT ainda estavam adaptando-se às suas especificidades, aparece uma nova nomenclatura que traz em seu bojo uma nova reestruturação da Rede (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e novas atribuições: os Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais e por 24 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais.

A identidade de Instituto Federal ainda é muito recente para análises mais aprofundadas, mas traz em seu interior uma proposição de atuação em rede na perspectiva da gestão escolar e, ao mesmo tempo, surgem em um contexto de expansão e valorização da Educação Profissional do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em que o principal desafio é integrar sistemicamente, através de uma reitoria, os diversos *campi* situados numa determinada extensão territorial e, ao mesmo tempo, garantir a oferta de uma educação pública de qualidade.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Nesta seção discutiremos as estratégias administrativas utilizadas para organizar do trabalho escolar, à luz dos teóricos que estudam os fundamentos necessários para assegurar uma gestão democrática, tendo a participação como princípio, para sua elaboração e implementação. Dentre estes situam-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), tomados aqui como formas de planejamento.

### 2.5.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

De acordo com Vasconcelos (2006, p. 16), planejar “[...] é uma atividade que faz parte do ser humano”, significa projetar as nossas, as ações da escola para que sejam alcançadas as finalidades previstas.

De acordo com Fonseca (2001), o planejamento das ações da escola seguiu as orientações do Banco Mundial (BIRD) de forma mais incisiva nos anos de 1990, nos países que apresentavam alto índice de pobreza, sobretudo no setor social (educação, saúde e desenvolvimento rural). Com o objetivo de implementar uma gestão escolar, sob o prisma da eficiência e da qualidade total, que foram retratados pelas taxas de desempenho escolar, esses objetivos foram transportadas para gestão da escola e consolidados no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ambos fundamentados nos modelos gerenciais de planejamento estratégico desenvolvidos e praticados com eficiência na iniciativa privada, cujo foco é o serviço ao cliente. Nessa ótica orientam-se para o controle e a estabilidade por meio dos planos de ação de curto prazo.

Assim sendo, de acordo com Fonseca (2001), os projetos financiados pelo Banco para a área educacional apresentavam ações que apontavam para o melhor desempenho da escola e para a melhoria da qualidade do ensino devendo incidir na elevação das taxas dos indicadores escolares de desempenho. Nesse sentido, o desempenho da escola consistia na expansão de matrículas, diminuição da evasão e repetência.

Segundo Veiga (2001), o PDE caracteriza-se pela racionalização do processo de trabalho pedagógico e enfatiza em seu interior aspectos como produtividade,

competência e controle burocrático. Já o PDI expressa a garantia do padrão de qualidade como condição de realização de ensino, constituindo-se um dos requisitos para o credenciamento e credenciamento das instituições educacionais junto ao Ministério da Educação.

Portanto, o PDE e o PDI são planos que se processam de fora para dentro, ou seja, são pensados pelos órgãos superiores da administração para serem executados de forma descontextualizados nas instituições escolares.

Sander (2005, p. 112-113), ao analisar o movimento das reformas educacionais, contribui dizendo que as palavras-chave que norteiam as propostas educacionais idealizadas internacionalmente são: “eficiência, produtividade, competitividade, descentralização, qualidade total, padrões e avaliação de desempenho”.

Para Sander (2005), as palavras-chave de gestão educacional se constituem versões atualizadas de teorias, anteriores a estes processo de reformas, que foram desenvolvidas entre aos anos de 1950 a 1960. Propõe a superação desta visão pragmática e utilitarista da educação, por meio de práticas pedagógicas e formas de organização e administração voltada para a valorização do “espírito público, a solidariedade, a justiça social, a convivência construtiva e a participação democrática”.

Veiga (2001, p.47) analisa o plano de desenvolvimento da escola sob o ponto de vista estratégico-empresarial e expõe que a gestão empresarial opera mediante a seguinte separação do trabalho. São elas: “o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias”, isto é, a divisão do trabalho.

Nesse sentido, a autora considera que o projeto é concebido como “instrumento de controle”, visto que se vinculam aos mecanismos essencialmente funcionais, pois se valem de um conjunto de técnicas e estratégias gerenciais, para obter indicadores que revelem seus resultados, além de:

[...] Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser *eficiência e custo*, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo. (VEIGA, 2001, p. 48).

Nesse contexto, Veiga (2001) situa a gestão escolar desenvolvida mediante um processo autoritário de tomada de decisões, voltada para cumprir meramente a burocracia e com organização política verticalizada que objetiva controlar a qualidade do



ensino por meio de avaliações quantitativa e pontuais. Portanto, para Veiga (2001, p. 51) “trata-se de uma visão reducionista da escola [...], sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar”.

Na perspectiva de superar esta visão de gestão empresarial presente nas escolas e ir além do cumprimento das formalidades burocráticas presentes no PDE, tal como os organismos internacionais as compreendem, a Lei n. 9394/96, estabelece princípios que devem orientar o ensino público, entre esses, o da gestão democrática (art. 14 da LDB), que prevê a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola. Ainda assegura a participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares. Observamos que, nesse contexto, não há possibilidade de construir uma gestão democrática na escola sem a participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, a construção do projeto pedagógico, balizada pela participação dos sujeitos escolares, deixa de possuir características de um documento elaborado por alguns, de forma fragmentada e isolada, cuja finalidade é voltada para o cumprimento das formalidades e passa a ser um projeto construído a partir da reflexão do “coletivo da escola” acerca da concepção da educação (VEIGA, 2001, p. 55), isto é, um projeto construído coletivamente.

## 2.5.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP/PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI)

Segundo Veiga (2001, p. 57) o termo “[...] *projetar* etimologicamente vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio”. É uma projeção de um futuro que aspiramos seja realizado na esfera particular de nossas vidas ou em nosso campo profissional. No campo da educação, particularmente na escola, o projeto abarca duas dimensões indissociáveis: a pedagógica e a política. A citação da autora é esclarecedora:

[...] O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características

necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2009, p.12-13).

Nesse conceito, entendemos que é por meio do projeto político-pedagógico que a escola busca os caminhos para cumprir sua finalidade, definindo as ações educativas que contribuam para a formação do cidadão capaz de participar da sociedade de forma coerente, crítica e ativamente.

De acordo com Veiga (2009, p.11), a escola é o lugar para a “[...] concepção, realização e avaliação do projeto político-pedagógico”, tendo em vista que o mesmo, não deve ser elaborado e apresentado como prova de uma tarefa cumprida, mas ser “[...] vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2009, 13), além de proporcionar a vivência democrática necessária para a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

Para a autora, o projeto político-pedagógico organiza o “[...] trabalho escolar como um todo, assim como a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social, procurando preservar sua totalidade”; portanto as ações administrativas e pedagógicas inerentes à dinâmica da escola não podem ser pensadas separadamente, porque, como ressalta Veiga (2009, p. 11), “[...] o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”, requerendo a participação de todos que compõem a comunidade escolar, no processo de construção do projeto político-pedagógico para que a gestão vá se consolidando como democrática.

Diante dessa perspectiva o projeto político-pedagógico, para Veiga (2009):

[...] O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico é um instrumento de luta que busca superar a fragmentação e a divisão do trabalho que historicamente domina o ambiente escolar, na medida em que é construído coletivamente possibilitando o resgate da escola como espaço destinado ao público, por meio do diálogo e da reflexão coletiva vai esboçando sua identidade e conferindo autonomia a instituição escolar em relação ao poder autoritário dos órgãos superiores que demandam metas para serem alcançadas,

sem prévio conhecimento da realidade da escola, bem como de sua relação imediata com o contexto social.

Veiga (2009, p. 16) aponta que a elaboração do projeto político-pedagógico deve ser balizada pelos princípios norteadores para a construção de uma da escola democrática, pública e gratuita, quais sejam:

a) igualdade de condições para acesso e permanência dos alunos na escola - requerendo ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade;

b) qualidade de ensino – implica a articulação das dimensões técnica e política para formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país.

Segundo Veiga (2009, p. 16), a **qualidade técnica ou formal** é empreendida no sentido de prover o ensino com instrumentos, métodos e técnicas para enfrentar os desafios do desenvolvimento, já a **qualidade política**, volta-se para os fins, os valores e os conteúdos do ensino ministrados como condição imprescindível da participação;

c) gestão democrática - princípio consagrado pela Constituição de 1988 e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática compreende a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas na instituição, rompendo com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática com vistas a resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

d) liberdade - associada à idéia de autonomia, ambas são inerentes a natureza do ato pedagógico. A autonomia pedagógica e política dos sujeitos da ação educativa, superadas as determinações externas, remetem para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente, no sentido dos sujeitos que nela atuam: professores, funcionários e alunos, definir sua ações como um todo, assumindo suas responsabilidades.

e) valorização do magistério - devem ser previstas no projeto político-pedagógico ações, a fim de elevar a qualidade do ensino, propiciada por meio da formação (inicial e continuada) dos docentes, bem como melhorar suas condições de trabalho e remuneração.

Veiga (2009, p. 23-33) enfatiza em seus estudos que “[...] a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios”, pois os elementos constitutivos da organização trarão contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, a autora indica os elementos básicos que podem ser discutidos no processo de tomada de decisão para a elaboração do projeto político-pedagógico como:

**1- Finalidades da escola** - há necessidade de se refletir e decidir coletivamente sobre as finalidades e os objetivos da ação educativa desenvolvidas na escola para atingir a almejada cidadania;

**2- Estrutura organizacional** – as escolas são formadas em geral por duas estruturas: administrativas e pedagógicas. A estrutura administrativa garante o funcionamento da escola no que diz respeito à utilização dos recursos (humanos, físicos e financeiros), equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, organização dos espaços escolares, manutenção do prédio, dentre outros, ou seja, é o meio que viabiliza as ações pedagógicas. A estrutura pedagógica inclui todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (as questões de ensino-aprendizagem e as de currículo). Nesse contexto, cabe analisar e verificar as relações funcionais entre elas, na perspectiva de realizar ensino de qualidade e assim cumprir as finalidades da escola. Para tanto, faz-se necessário que, por meio do projeto político-pedagógico, rompa-se com a organização burocrática que ainda regula o fazer pedagógico ocasionando a fragmentação entre os que pensam e executam;

**3- Currículo** – segundo Veiga (2001, p. 28), “a seleção do conhecimento escolar não é um ato neutro, desinteressado e descontextualizado”, pois a delimitação do que é considerado válido e legítimo a ser ensinado, sofre influências políticas, econômicas, sociais e culturais. Veiga entende que o currículo deve ser construído de forma que supere a lógica conservadora que induz à transmissão de um conteúdo fragmentado ao aluno e propõe a elaboração do currículo de forma integrada e interdisciplinar, a fim de reduzir o isolamento e a fragmentação;

**4- Tempo escolar** – é um dos elementos partícipes da organização do trabalho pedagógico. É expresso no calendário escolar cujo objetivo é ordenar o tempo, todavia é necessário que a instituição escolar reformule seu

tempo, incluindo no calendário momentos para estudo, reflexão, acompanhamento e avaliação sobre as ações desenvolvidas na instituição. Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada;

**5- Processo de decisão** – a estrutura administrativa da instituição escolar adequada à realização dos objetivos educacionais deve se munir de mecanismos que possibilitem a participação de todos nos processos decisórios. Nesse sentido, a escola deve ampliar os espaços institucionalizados (Conselho Escolar, Colegiado, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, etc.) de participação política da comunidade escolar;

**6- Relações de trabalho** – consiste em propiciar a construção de novas formas de relações de trabalho, mediante a promoção de espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal dos sujeitos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. Nessa direção, as relações de trabalho no interior da escola devem estar baseadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e de participação coletiva em oposição à organização onde imperam os princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico e, por fim.

**7-Avaliação** - consiste em acompanhar a avaliar, com base em dados concretos, como a escola se organiza para implementar seu projeto político-pedagógico. Partindo da necessidade de conhecer a realidade escolar, procura-se conhecer as causas da existência de problemas, não negando as contradições, os conflitos, mas buscando alternativas através do coletivo. Nesse sentido a avaliação não se resume apenas a mensurar a eficiência e eficácia das propostas conservadoras, mas volta-se para avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, a avaliação se constitui um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico na medida em que produz uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

Desse modo, o projeto político pedagógico é o caminho que se constrói para romper com o que existe e avançar para reorganizar de dentro para fora as instituições

escolares criando condições para que a comunidade escolar participe de sua gestão no sentido de promover uma reflexão coletiva para definir suas finalidades, a concepção de sociedade, de homem e de educação, sobretudo da educação profissional que se pretende adotar.

Veiga (2001, p. 48), ao analisar o projeto da escola sob a ótica estratégico-empresarial, sublinha que sua elaboração parte de pressupostos que sustentam sua concepção e infere que estes pressupostos vinculam-se ao contexto da reestruturação do capitalismo. Para a autora o plano de desenvolvimento da escola sob o ponto de vista estratégico-empresarial realiza-se mediante a divisão do trabalho

Veiga (2001, p. 55) explica que para “superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático” presente no projeto estratégico-empresarial, é necessário que ocorra a inclusão do coletivo escolar e dos diversos segmentos que atuam no campo da educação. Diante disso, anuncia pressupostos teóricos que podem embasar o projeto na concepção de uma educação emancipatória da educação.

Para maior compreensão, o Quadro 4, a seguir, resume as características do projeto de escola na perspectiva de uma educação emancipatória.

#### **Quadro 4 - Características de um Projeto Político-Pedagógico Emancipatório**

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DO PROJETO</b>
<b>ESCOLA</b>	Emancipadora e cidadã por ser: Estatal quanto ao funcionamento; Democrática quanto à gestão e Pública quanto à destinação; Inclusiva.
<b>DESAFIO</b>	Garantir qualidade técnica e política para todos.
<b>PRESSUPOSTOS</b>	Unicidade da teoria e da prática Ação consciente e organizada; Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo; Articulação da escola, família e comunidade.
<b>GESTÃO DA ESCOLA</b>	Processo democrático para construir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino; Construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: aluno, família, professores, funcionários e demais forças sociais. Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.
<b>CURRÍCULO E CONHECIMENTO</b>	Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico. Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Visa à emancipação voltada para a construção do sucesso escolar e inclusão, como princípio e compromisso social.

Fonte: Reprodução Veiga (2001).

Na estrutura dos Institutos Federais, a nomenclatura utilizada é PPI constituído de objetivos próprios a partir das bases regimentais da instituição e das identidades, características e formação das pessoas que trabalham, estudam, aprendem juntas e separadas, enfim da cultura organizacional.

De acordo com Libâneo (2001):

[...] De certo modo o projeto pedagógico curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade. [...] (LIBANEO, 2001, p.125):

Durante a pesquisa teórica para estruturação do PPI, percebemos que ele pode possuir nomes diferentes em contextos diversos. Nas referências consultadas encontra-se a idéia de Projeto Político Pedagógico – PPP, em Libâneo (2001), ele dá o nome de Projeto Pedagógico Curricular (PPC).

## 2.6 CANAIS DE PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS NA ESCOLA: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Retornamos a Paro (2003), que ao tratar da democratização e gestão da escola pública, explica que esta perspectiva direciona-se a um novo modo de entender o ato de administrar estas instituições de formação, visto que tradicionalmente, estas instituições organizaram-se de forma autoritária, no contexto de uma sociedade autoritária, onde os determinantes (econômicos, sociais e políticos) imediatos do autoritarismo operam para manter tal prática e dificultam no interior da sociedade e, conseqüentemente, na escola a participação. Paro (2003) assinala que:

[...] Sem a transformação nas práticas das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É, aí na prática escolar cotidiana que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 2003, p.19).

Essa transformação na prática das pessoas incidirá, certamente, na transformação da sociedade em geral e, sobretudo na escola, que ao criar mecanismos

que assegurem a participação da comunidade escolar na tomada de suas decisões administrativas e pedagógicas.

Na Constituição Federal, Capítulo III, Art. VI, fica claro que as instituições escolares devem se pautar pela gestão democrática. A LDB e o Plano Nacional da Educação o preveem que os sistemas de ensino definam normas para a gestão democrática em consonância com suas peculiaridades, seguindo para tanto os princípios “[...] da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

No entendimento de Bordignon (2005, p. 8), de acordo com a LDB, os Conselhos Escolares, têm o significado de “expressar a voz da sociedade, como exercício de poder, via participação, das “comunidades escolar e local” (LDB, art.14)”. Nesta direção, informa o autor, que a atribuição do Conselho Escolar é “dizer ao governo (da escola) o que a comunidade quer o que deseja ver feito, deliberando e aconselhando os dirigentes, no que julgarem prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola”.

Cury (2005, p. 18) explica que a gestão democrática é um princípio do próprio Estado Democrático de Direito, para tanto é essencial a “[...] presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”, pois como o autor afirma “[...] os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão”, o que implica em maior transparência e autonomia em sua administração.

No âmbito da escola, este processo de democratização também requer a presença da comunidade escolar, para que esta participe das tomadas de decisões que dizem respeito aos projetos escolares. Como afirma Cury (2005):

[...] É neste sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intra-escolares como os Colegiados, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação. A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. (CURY, 2005, p.18).

Assim sendo, a gestão escolar na educação profissional, deve seguir na direção de promover a participação, criando instrumentos e espaços para que a comunidade possa exercer o direito de participar de sua gestão, na perspectiva de se construção democrática. Para tanto, concordamos com Gracindo (2005) ao expressar que:



[...] Para a concretização do Estatuto da Gestão Democrática, estabelecido em lei, exige-se, entre outras coisas, a criação de espaços propícios para que novas relações entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Nesse sentido, o Conselho Escolar surge como um desses espaços que, juntamente com o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres, desempenham um papel importante no exercício da prática democrática (GRACINDO, 2005, p. 40).

Parente e Luck (1999) entendem que:

[...] O conselho escolar é um órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para tanto, desempenha funções normativas, deliberativas e de fiscalização das ações globais da escola. [...]. No entanto, é a partir de 1986 que passa a exercer função deliberativa, superando o seu caráter até então consultivo. (PARENTE; LUCK, 1999, 157).

Diante dessas posições, reafirma-se que os espaços de participação da comunidade, citados acima pelas autoras, devem integrar a estrutura organizacional das instituições escolares e da educação em geral, a fim de que efetivamente a comunidade escolar e local participe e expresse suas vozes, atuando como interlocutores da vontade do coletivo.

Aproximando a discussão para a Educação Profissional, a constituição de órgãos colegiados se estabelece na gestão administrativa e pedagógica das escolas, em 1959, com a criação dos Conselhos de Representantes com a função de administrar as escolas técnicas federais e do Conselho de Professores, responsável por deliberar sobre as questões didático-pedagógicas.

Nesse contexto, Peixoto e Mendonça (2009) analisam que:

[...] A conjugação dessas duas mudanças promove, em função da autonomia e da colegialidade, a desconcentração do poder da administração do Governo Federal e do Diretor, para os órgãos colegiados e, por consequência, agiliza os procedimentos internos das escolas técnicas federais e traz para o interior de cada escola as discussões relativas ao desenvolvimento e às suas necessidades individuais. (PEIXOTO; MENDONÇA, 2009, p.7).

No bojo da transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), ressalta-se uma alteração relacionada à administração escolar no que tange aos órgãos colegiados: a obrigatoriedade de

organização de apenas um conselho – o Conselho Diretor – com incumbência de ser um órgão deliberativo e consultivo, presidido pelo Diretor Geral da Escola.

A criação do Conselho Diretor como um órgão colegiado deliberativo, por si só, guarda a importância da desconcentração de poder no executivo da instituição, com a predominância da comunidade interna – 4 (quatro) membros mais o presidente, enquanto a comunidade externa participa com apenas 1 (um) membro e o Governo Federal com 2 (dois) membros. Toda essa estrutura, de acordo com (PEIXOTO e MENDONÇA, 2009) denuncia o arquetipo do plano de manutenção da centralização do poder sob o controle do executivo federal e da restrição ao avanço da participação da comunidade acadêmica e do entorno da escola, nas duas deliberações e planejamentos.

Em relação aos processos participativos proclamados para os Institutos Federais em 2008, observa-se desde seu início uma forma não impositiva do governo federal, que ocorre através de adesão das instituições que compunham a Rede de EPT à chamada rede pública do MEC/SETEC para constituição dos Institutos.

No texto da Lei de criação dos Institutos, estão previstos, como órgãos superiores de administração, o Conselho de Dirigentes, de caráter consultivo, e o Conselho Superior com caráter consultivo e deliberativo, ambos presididos pelo reitor, com previsão de participação da comunidade acadêmica, dos egressos, da sociedade civil, do Estado, através do Ministério da Educação e do Conselho de Dirigentes, ressaltando-se que aos *campi* não há previsão legal, de órgão de deliberação colegiada.

Nesse sentido, na História da Educação Profissional brasileira encontramos indícios da participação colegiada que ora se expande, ora se estreita, ora se dá em caráter minimalista, dependendo da conjuntura existente, mas que foi e é um espaço de lutas e tensões que deve ser apropriadas pelos atores do processo.

## **CAPÍTULO 3: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO DO IFPA/CAMPUS BELÉM**

Neste capítulo, objetivamos apresentar a metodologia da pesquisa de campo, bem como o resultado das análises empreendidas. Inicialmente, apontamos o tipo de pesquisa, *locus* da pesquisa, os sujeitos que contribuirão com a investigação e forma de seleção dos mesmos e o instrumento utilizado para a geração de dados.

### **3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que melhor responde à natureza do problema e ao objetivo geral que pretendemos alcançar: analisar a participação da comunidade escolar na gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, para verificar se a gestão está democratizando as relações de poder no âmbito da instituição.

Tencionamos com este objetivo responder ao problema de pesquisa: qual a participação da comunidade escolar, de acordo com os critérios adotados por Lima (2008), quais sejam: da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação na gestão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém, visando verificar se a gestão está se encaminhando para democratizar as relações de poder no interior da instituição, com vistas a oferecer não somente uma formação de qualidade, mas formar politicamente o profissional e a comunidade escolar como um todo.

Partimos da suposição de que a participação da comunidade escolar na gestão é condição necessária para o processo de construção de relações mais democráticas que podem edificar o trabalho coletivo da escola.

Diante dessas colocações, buscamos conciliar a relação entre a dimensão teórica e empírica, de modo que essas dimensões estejam organicamente articuladas, fazendo uso do referencial teórico eleito, conforme apresentado nos capítulos anteriores, cuja finalidade é dar sustentabilidade à nossa discussão.

Por isso, recorreremos aos estudos de Ludke e André (1986, p.5) que, ao refletirem sobre pesquisa em educação revelam que “[...] um dos desafios lançados à

pesquisa educacional é de tentar compreender o fenômeno educacional dentro de uma realidade dinâmica e complexa”.

Ludke e André (1986, p. 13) com base em Bogdan e Biklen (1982) informam as características da abordagem qualitativa ou naturalística sintetizando que estas: “[...] envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Entendemos que a pesquisa qualitativa procura compreender como a realidade é percebida pelos sujeitos, mediante a ocorrência de um fenômeno em seu contexto natural.

É pertinente a contribuição de Minayo (1994), ao informar que a pesquisa qualitativa:

[...] Responde a questões muito particulares. [...], nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...], ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Tendo em vista o tipo de abordagem assumida neste estudo, optamos pelo estudo de caso, entendido conforme Yin (2005, p. 32) como “[...] uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, e justificamos a escolha, em razão de termos desenvolvido a pesquisa de campo no contexto do IFPA/*Campus* Belém, lócus onde ocorre o problema de pesquisa.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Pesquisar acerca da Educação Profissional implica falar necessariamente da forma como nos posicionamos frente às questões gerais e específicas da Educação no Brasil, como ela vem sendo desenhada ao longo da história.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Estado do Pará possui sua historicidade iniciada como instituição de Educação Profissional pelo Decreto n. 7.566, do Presidente Nilo Peçanha em 23/09/1909, recebendo o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Pará. Situava-se nos primórdios, na Avenida 22 de julho, hoje conhecida como Alcindo Gacela, ofertando o ensino primário, oficinas de marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria e o curso de desenho (BASTOS, 1988).

Nesse contexto, Cunha (2009, p. 17) explica que a administração das Escolas de Aprendizes e Artífices, de modo geral, possuía diretores indicados por governadores dos Estados, articulados ao presidente da República, visando atender a objetivos político-partidários. Corroborando essa visão, Bastos (1988, p. 22) informa que o primeiro diretor da Escola de Aprendizes de Artífices do Pará foi nomeado, em 1910, pelo então presidente, Nilo Peçanha.

Nesse sentido, torna-se pertinente salientar o pensamento de Leão (*apud* Souza 2006, p. 28) acerca da administração escolar, e em especial, quando, se refere ao cargo de diretor, atribuindo a este, a responsabilidade de defender as políticas educacionais propostas pelo Estado, tendo em vista que é o Estado que o nomeia para o cargo e por isso é seu representante oficial.

Araujo (2007, p.58) informa que o Decreto Presidencial n. 13.064/18, proposto pelo Ministério da Agricultura, anunciava novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, destacando o concurso público para provimento do cargo de diretor das escolas e concurso de prova prática para professores, mestres e contramestre.

Em 1937, a educação profissional ofertada pelas instituições federais ficou sob a gestão do Ministério da Educação e Saúde Pública, em correspondência com o avanço do processo de industrialização do país. Nesse contexto, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará passou a denominar-se Liceu Industrial do Pará (BASTOS, 1988).

Já em 1942, mediante a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, passou a denominar-se Escola Industrial de Belém - EIB, através do Decreto nº 4.073, de 30/01/1942, transformando-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

Segundo Costa et al (2009, p. 27), por meio do Decreto-Lei n. 3. 552, de 16/02/1952, foi criado o Conselho de Representante da Comunidade, cuja função do presidente era a de nomear e escolher o diretor da instituição e o Conselho de Professores - órgão consultivo e deliberativo pedagógico-didático. Com relação à participação da comunidade na época, esta era limitada ao Conselho de Representante, na figura do presidente a quem cabia em última instância tomar decisões acerca da direção da escola.

No ano de 1966, a Escola Industrial de Belém passou a chamar-se Escola Industrial Federal do Pará – EIFPA, localizando-se na Rua Dom Romualdo de Seixas, nº 820. Nesse período, a EIFPA, inicia sua atuação no Ensino Profissional em nível de 2º grau oferecendo os cursos técnicos de Edificações e de Estradas, sendo que, o curso ginásio-industrial foi extinto. Ressaltamos que, no ano de 1967, “[...] foram admitidas as

matrículas de alunos do sexo feminino e criados os cursos de Agrimensura e de Eletromecânica” (BASTOS, 1988, p. 87)

Em 1968, a EIFPA, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará - ETFPA, situada na Av. Almirante Barroso, n. 1155, no Bairro do Marco. No ano seguinte, foram criados os cursos técnicos de Saneamento e de Prótese Dentária. Os cursos de Eletrotécnica e Mecânica surgiram em 1970, a partir do desdobramento do curso de Eletromecânica (BASTOS, 1988, p. 89).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>18</sup> (2005-2010), com a implantação da Lei n. 5.692/71, a ETFPA, ampliou seu universo de cursos, a saber: em 1972, foi criado o curso de Telecomunicações; em 1973, o curso de Eletrônica; em 1975, os cursos de Mineração e Metalurgia, visando acompanhar a informatização crescente do setor industrial e, por fim, o Curso de Processamento de Dados.

Do ponto de vista da gestão, a indicação para o cargo de diretor da instituição era uma atribuição exclusiva do Conselho Consultivo da ETFPA que elaborava a lista tríplice com os nomes dos indicados ao cargo para Ministério da Educação, este nomeava o novo diretor. Porém, a comunidade do ETFPA através de Associação dos Servidores da ETFPA e com apoio da Federação das Associações das Escolas Técnicas do Brasil – FENASEFE mobilizaram-se em favor do direito de participar da elaboração da lista tríplice através de eleição. Mediante essa mobilização, no ano de 1987 foi vivenciada na instituição a eleição direta para a escolha do diretor (BASTOS, 1989, p. 185).

Com base no desenvolvimento da Região e com o surgimento de novos pólos de expansão industrial e agrícola no Estado do Pará, a ETFPA implantou, em 1987, as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico, a fim de atender às solicitações do mercado de trabalho nos municípios de Altamira, Marabá e Tucuruí, conforme registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional em vigor (CEFET-PA, 2005).

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a Educação Profissional se inseriu, no âmbito desta legislação, como modalidade de ensino que consagra a participação da comunidade na elaboração de seu projeto pedagógico, principal instrumento de organização das ações na escola. Nesse sentido, a LDB sinaliza a necessidade de a gestão escolar promover espaços que visem à participação, na perspectiva de partilhar com os alunos, os professores e os técnicos administrativos as decisões sobre seus objetivos.

---

<sup>18</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2010) em vigor. Disponível em: <[www.ifpa.edu.br](http://www.ifpa.edu.br)>. Acesso em: 10 mai. 2009.

Com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n. 8.948/94, o CEFET- PA passou a ofertar o Ensino Médio, os vários níveis e modalidades da Educação Profissional e o Ensino Superior, bem como a desenvolver a pesquisa tecnológica em articulação com as demandas dos setores produtivos e da sociedade.

Mediante o Decreto n. 2.208/97, o ensino profissional passou a ter nova configuração e é organizado em níveis: básico, técnico e tecnológico. Nesse contexto, a então ETFPA passou a oferecer os cursos técnicos (pós-médio) nas áreas de Química, Radiologia Médica, Registro de Saúde, Pesca e Turismo, para atender à necessidade de formação profissional na área tecnológica (BRASIL, 2009).

No ano de 2000, consubstanciado pelo Decreto Federal nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, a instituição assumiu um novo desafio de implantar os Cursos Superiores de Tecnologia e a oferta os Cursos de Licenciatura – Graduação Plena e Curso Normal Superior para Formação de Professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com ênfase nas ciências e suas tecnologias, em Belém e nos Municípios do Estado (Parauapebas, Tucuruí, Santarém e Redenção) visando a atender à demanda de professores tidos como leigos a partir da LDB n. 9.394/96. Esses cursos atendiam às mudanças propostas pela reforma da Educação Profissional.

Conforme dados colhidos no terreno institucional, atualmente o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, oferta Cursos Superiores de Tecnologia em Belém e nos Campi e nas Unidades Descentralizadas localizadas nos municípios do Estado, que compreendem 05 (cinco) cursos de Tecnologia, 07 (sete) cursos de licenciatura e 02 (dois) cursos de Engenharia, contribuindo desta forma para a formação profissional e tecnológica da sociedade paraense.

A instituição, em consonância com as políticas educacionais de inclusão oriundas do Ministério da Educação, implanta o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais, em Dezembro de 2004, objetivando desenvolver o Programa Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais.

Com a instituição do Decreto n. 5.154/04<sup>19</sup>, o CEFET-PA, no ano de 2005, oferta doze cursos na forma integrada, sendo eles: Mecânica, Telecomunicações, Eletrotécnica,

---

<sup>19</sup> De acordo com o Decreto n. 5.154/04 a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: integrada - oferecida somente àqueles que já concluíram o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com

Informática, Eletrônica, Mineração, Edificações, Agrimensura, Design de Interiores, Estradas, Química e Eventos. Convém ressaltar que este projeto, requer a participação como condição

No ano de 2006, mediante o Decreto n. 5.840/06, a instituição passa a ofertar os Cursos Técnicos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA em: Mecânica, Edificações e Eletrotécnica e, em 2008, o curso de Informática na Sede e na UNED/ Tucuruí, o curso de Edificações na mesma modalidade.

No ano de 2006, em consonância com a Lei n. 10.639/2003 foi criado o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEAB para o trato das questões étnicorraciais no âmbito institucional.

Dados constantes no ambiente institucional apontam que, a partir do ano de 2006, o CEFET-PA oferta cursos de Pós-Graduação: Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas de Relações Étnico-Raciais, Curso de Aperfeiçoamento em Aplicação da Lei n. 10.639/2003, Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico Raciais e o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

No ano de 2007, por meio do Edital n. 09/07 (*mimeo*), oferece vagas para os cursos de licenciatura, na modalidade de educação à distância, para os municípios que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que de acordo com o disposto no Decreto n. 5.800/06, tem como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.

Em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei n. 11.892 Art. 10 - § 3º, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará passa a utilizar a nomenclatura de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, ampliando sua autonomia no sentido de criar e extinguir cursos, registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos mediante a deliberação do Conselho Superior - Órgão Superior de caráter deliberativo e consultivo, que compõe a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, observados os limites de sua atuação territorial (BRASIL, 2008).

Com isso, o IFPA em sua longa e experiente trajetória na história da Educação Profissional brasileira, configura-se como uma das instituições mais afetadas pelas mudanças de nomenclatura ao longo desses cem anos, implicando mutações culturais

---

matrícula única para cada aluno; concomitante - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e subsequente - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.



em sua missão e finalidades da gestão, influenciando os sujeitos que direta ou indiretamente compõem a comunidade escolar, sobretudo em seus posicionamentos participativos nesse processo.

Segundo Araujo (2007), ao abordar a institucionalização da Educação Profissional no Pará, informa as diferentes intervenções ocorridas na instituição, motivadas por problemas administrativos e financeiros e que, por isso, acabaram culminando na descontinuidade das ações pedagógicas e administrativas bem como, na cultura organizacional da instituição, em virtude da nomeação de diretores *pró-tempore* designados para exercício do cargo na instituição, no período de 2002 a 2004.

De acordo com o sítio institucional o IFPA/*Campus* Belém está organizado pelos órgãos: **executivos** composto pelas Diretorias, Departamentos e Coordenações, de **controle** - auditoria interna e órgãos **colegiados** - Conselho Diretor (ANEXO A). Deste modo sendo, o IFPA/*Campus* Belém possui uma Diretoria Geral, vinculados a esta se situa: a) Diretoria de Pesquisa Pós-graduação e Inovação (DPPI), b) a Diretoria de Extensão e Integração Instituto-Empresa (DIREI) c) Diretoria de Administração (DA) e d) Diretoria de Ensino (DE). Ressaltamos que cada Diretoria agrega Departamentos e Coordenações.

Assim sendo, a Diretoria de Ensino é formada pelos Departamentos de Ensino. A saber: a) Departamento de Ensino de Infraestrutura, Recursos. Naturais. Produção Cultural e Design (DIRD), b) Departamento de Ensino de Informação e Comunicação (DIC), Departamento de Ensino de Processos Industriais (DEPIN), c) Departamento de Ensino de Serviço, Saúde, Ambiente e Gestão (DESSAG), d) Departamento de Ensino de Ciências e Linguagem (DECIL), e) Departamento de Formação de Professores e Apoio Escolar (DFPAE) e f) Departamento de Apoio ao Estudante e ao Ensino (DPAEE). Neste sentido cabe a Diretoria de Ensino, seus Departamentos e suas respectivas Coordenações viabilizar a ações para o ensino, bem como implementar as políticas educacionais no IFPA/ *Campus* Belém com vistas a oferecer uma educação de qualidade.

Ainda, sob gestão da Diretoria de Ensino situam-se os setores cuja finalidade é oferecer sustentáculo as atividades acadêmicas relacionadas ao ensino médio integrado, técnico e superior, dentre esses: a Secretaria Acadêmica, a Biblioteca, Gabinete Médico. Por fim, a Diretoria de Administração que conta com o suporte das “divisões” para organizar as ações financeiras e orçamentárias do *Campus* Belém.

Com a intenção de captar a participação da comunidade escolar sob a ótica dos gestores, optamos por ouvi-los, e sorteamos os informantes entre os diretores e

coordenadores conforme o organograma atual da instituição. Após o primeiro contato com um dos gestores sorteado, ficou claro que este não tinha intenção de colaborar, visto que muitas vezes fui ao seu encontro e não obtive sucesso. Da mesma forma aconteceu com um dos professores sorteados que justificando seu volume de atribuições não pôde comparecer aos nossos encontros.

### 3.3 AMOSTRA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A seleção dos sujeitos para compor a amostra, nesta investigação, seguiu as recomendações de Thiollent (1987), que expressa em seus escritos que esta “[...] seleção resulta de uma avaliação da relevância ou da representatividade social (não estatística) das pessoas. Segundo o autor, essa avaliação fica por conta da “intuição” do pesquisador. Neste sentido, optamos por buscar de cada segmento que compõe a comunidade escolar (docentes, técnicos administrativos e discentes) seus representantes, considerando a relevância destes sujeitos no cotidiano escolar, mais especificamente, no cotidiano do IFPA/*Campus* Belém.

Após o cumprimento dessas recomendações, adotamos o sorteio dos sujeitos participantes da pesquisa (docentes, técnico-administrativos, discentes e pais). A opção pelo sorteio foi feita com o propósito de oportunizar a igualdade da participação dos sujeitos na investigação. Assim sendo, foram sorteados 3 (três) sujeitos de cada segmento escolar sempre visualizando a relevância desses para o estudo.

#### 3.3.1 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

Inicialmente estavam previstos para compor a amostra docentes, técnicos-administrativos e pais. Entretanto, a presença dos pais na amostra não foi possível dado o fato de esses alegarem falta de tempo para conceder a entrevista e até mesmo se recusarem participar do estudo proposto, embora deixássemos claro que se tratava de um trabalho científico. Atribuímos isso ao momento de tensão provocado pela eleição para diretor do *Campus* Belém.

Com a intenção de captar a participação da comunidade escolar sob a ótica dos gestores, optamos por ouvi-los, e sorteamos os informantes entre os diretores e coordenadores conforme o organograma atual da instituição. Após o primeiro contato com um dos gestores sorteado, ficou claro que este não tinha intenção de colaborar,

visto que muitas vezes fui ao seu encontro e não obtive sucesso. Da mesma forma aconteceu com um dos professores sorteados que justificando seu volume de atribuições não pôde comparecer aos nossos encontros.

Assim sendo, a amostra desta pesquisa é composta por: 2 (dois) professores; 3 (três) alunos; 3 (três) técnicos administrativos e 2 (dois) gestores. Optamos por gestores, técnico-administrativos e docentes, pertencente ao quadro permanente da instituição; alunos – que estivessem regularmente matriculados em um dos cursos oferecidos pela instituição, totalizando 10 (dez), sujeitos. A caracterização desses sujeitos está demonstrada no Quadro 5 a seguir.

Após, a definição do número de sujeitos que fariam parte da amostra, realizamos um sorteio entre os alunos, professores e técnico-administrativos para identificá-los nominalmente e assim facilitar nosso contato. Em seguida, decidimos realizar uma consulta acerca da disponibilidade e aceitação na contribuição do estudo, segundo as orientações de Thiollent (1987, p. 34) “[...] a disponibilidade dos entrevistados, a qual não é previsível, antes do primeiro contato”.

**Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos entrevistados**

<b>ENTREVISTADOS</b>			
<b>TÉCNICO-ADMINISTRATIVO</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO IFPA</b>	<b>VINCULO INSTITUCIONAL</b>
TA1	Economista	23 anos	Servidor/ Quadro permanente
TA2	3º grau incompleto	26 anos	Servidor /Quadro permanente
TA3	Lic. História	11 anos	Servidor/ Quadro permanente
<b>GESTORES</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO IFPA</b>	<b>VINCULO INSTITUCIONAL</b>
G1	3º grau incompleto	32 anos	Servidor /Quadro Permanente
G2	Psicóloga	1 ano	Servidor /Quadro Permanente
<b>DOCENTES</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO IFPA</b>	<b>VINCULO INSTITUCIONAL</b>
D1	Bacharel em Direito	2 anos	Quadro Permanente
D2	Engenharia Química	32 anos	Quadro permanente
<b>ALUNOS</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>CURSO</b>	<b>VINCULO INSTITUCIONAL</b>

A1	Estudante	Ensino Médio Integrado – Telecomunicações	Aluno
A2	Estudante	Ensino Médio Integrado – Telecomunicações	Aluno
A3	Estudante	Ensino Superior- Lic.em Pedagogia	Aluno

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2010).

### 3.4 INSTRUMENTO ADOTADO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Nesta investigação utilizamos a entrevista como instrumento para a geração de dados por ela se constituir, segundo Yin (2005, p. 116), “[...] uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso”. Observa o autor que as entrevistas no estudo de caso requerem do pesquisador dois níveis de atuação simultâneos: um que segue a própria linha de investigação cumprindo o ritual do estudo e outra de fazer das questões uma conversa, que embora não tendenciosa “[...] atenda às necessidades de sua linha de investigação” (YIN, 2005, p. 117).

Ludke e André (1986) e Alves; Mazzotti e Gewarndsznajder (2004) afirmam que a entrevista se constitui instrumento essencial para a geração de dados, na abordagem qualitativa e possibilita maior interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

O processo de investigação empírica iniciou-se com a elaboração de um roteiro de perguntas, semi-estruturado, baseado no referencial teórico e orientado pelos objetivos da pesquisa. O roteiro de perguntas que norteou o trabalho encontra-se em anexo nesta dissertação.

Iniciamos a geração de dados, fazendo nosso contato inicial, com os sujeitos que foram sorteados, indagando se participariam da entrevista, ao que responderam afirmativamente. Posteriormente, marcamos horário e local da entrevista, de acordo com as possibilidades de cada um.

As entrevistas ocorreram individualmente, na sede do IFPA/Campus Belém, nos dias e horários diferenciados e antecipadamente marcados com os informantes. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 40’ (quarenta minutos), e realizadas no período de novembro e dezembro/2009 a janeiro/2010.

Procuramos seguir as recomendações de Ludke e André (1989) para a concretização da entrevistas. No início de cada sessão, nos identificamos como

pesquisadora e esclarecemos nossas intenções e os objetivos de nosso estudo, visando estabelecer uma relação de confiança entre o entrevistado e entrevistador. Informamos que seria garantido o sigilo das identidades dos informantes, assim como a confidencialidade das respostas.

Em seguida, apresentamos aos informantes o Termo de Consentimento para participação de entrevista (ANEXO A), cujo teor explicitava nossos objetivos com relação ao trabalho realizado, bem como a autorização do entrevistado para a utilização do gravador de voz, como um recurso auxiliar para os registros das informações.

O roteiro de perguntas (ANEXO B) foi construído com uma linguagem clara e objetiva, conforme as sugestões de Ludke e André (1989, p.34). Após a conclusão de cada entrevista, agradecemos ao informante sua contribuição para com a investigação.

### 3.6 ANÁLISES DOS DADOS

Nossas análises foram realizadas utilizando a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009):

[...] A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Para Ludke e André (1989, p. 49), no entanto, é preciso que “[...] a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Nesse sentido, buscamos extrair os aspectos mais relevantes das falas dos sujeitos entrevistados, seguindo as etapas apontadas por Bardin (2009), quais sejam: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No primeiro momento, após a realização de todas as entrevistas, organizamos as mesmas, atribuindo um código a grupo de participantes. Como indicado no Quadro 6 a seguir:

### Quadro 6 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

SEGMENTOS ENTREVISTADOS	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	SIGLAS DE IDENTIFICAÇÃO
<b>GESTOR</b>	02	G1, G2
<b>TÉCNICO ADMINISTRATIVO</b>	03	TA1, TA2,TA3
<b>DOCENTE</b>	02	D1, D2
<b>ALUNO</b>	03	A1, A2,A3
<b>TOTAL ENTREVISTADOS</b>	10	

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2010).

Posteriormente, contratamos duas técnicas especialistas em transcrição oral para a escrita. Estas duas pessoas realizaram as transcrições que foram por nós conferidas com a entrevista original, mantida no gravador e computador.

Em seguida, organizamos as transcrições por grupos de participantes, separando cada tópico com as categorias analíticas. Quando iniciamos a análise do conteúdo das categorias procuramos “[...] identificar nele tendências e padrões relevantes e, no segundo momento, de reavaliação das tendências e padrões, em que se procura buscar as relações e inferências todo material num nível da abstração mais elevado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.48).

### 3.7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico faremos apresentação e discussão acerca dos resultados que foram colhidos das falas dos entrevistados, a partir das perguntas contidas no roteiro de entrevistas. Optamos pelas seguintes categorias de análise: Conhecimento e Participação na Elaboração do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI); Conhecimento e Participação na Construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Participação na Decisão do Orçamento do IFPA e Conhecimento e Participação no Conselho Superior do IFPA.

#### 3.7.1 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

Segundo a definição do Dicionário Aurélio (2001), **conhecimento**, é ato ou efeito de conhecer, de ter informação, ideia, noção sobre algo. Na filosofia, segundo Aranha e Martins (2003, p. 52), o conhecimento refere-se ao **ato de conhecer**, quando é

estabelecida uma relação entre a consciência que se conhece e o objeto a ser conhecido ou ao **produto do conhecimento** resultante do ato de conhecer e que se materializa no conjunto de saberes acumulados e recebidos pela tradição.

Neste tópico nosso interesse é captar o conhecimento acerca do Plano de Desenvolvimento Institucional a partir das falas dos entrevistados, entendendo aqui o conhecimento como o ato de conhecer.

O Decreto n. 5.773/2006, no Art. 16. estabelece que o Plano de Desenvolvimento Institucional deva ser estruturado, a partir dos seguintes elementos:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - projeto pedagógico da instituição;
- III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
- VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos e,
- VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando (BRASIL, 2009, p. 7).

Nas palavras dos sujeitos entrevistados, conferimos que os mesmos definem o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola, a partir da noção estabelecida no Decreto n.º 5.773/2006, apresentando conhecer sua função e elementos:

[...] ele é um **Plano...**, que irá nortear as ações da Instituição por um certo período e nele está contido lá, a **identidade da Instituição ...**, o **seu histórico os seus objetivos e finalidades e metas estratégicas** esse, essa **identidade ela é construída através e com a participação da comunidade.** (G2).

[...] Agora com a sigla seria ...como se fosse o **planejamento das metas, dos objetivos** de alguma coisa discorrendo sobre os problemas, e dá soluções, talvez seja isso. (A2).

[...] ele será, deveria ser sempre assim, o nosso norte, a nossa bússola, a nossa Bíblia. (TA1).

[...] **são planos, são metas** é, digamos assim é, elaboradas ..., [...], pra conseguir alcançar por exemplo [...], digamos assim a própria é, a melhor, a melhor maneira de, de **como direcionar por exemplo as atividades e ensino, direcionar as atividades administrativa.** (TA2).

[...] **o planejamento geral da Instituição [...], no qual comporta inclusive o Projeto Político Pedagógico** [...] é então a noção que nós temos de PDI é justamente aquele **planejamento que orienta as ações, todas as ações da Instituição.** (G2).

Eu penso assim, que esse Plano [...], é pro desenvolvimento da Instituição, **mas que muitas vezes a gente não conhece realmente,** então, eu acredito que esse **Plano deveria ser melhor divulgado pra Comunidade** porque [...], nesse Plano esta contendo todas as atividades, todas as, decisões que serão tomadas dentro daquele período tipo quatro anos, cinco anos [...]. **É um Plano Institucional e que deve estar digamos, mas assim, mas próximo das pessoas, principalmente dos coordenadores dos diretores pra que a gente, não só os diretores, não só a cúpula, mas todas, toda a comunidade escolar,** é isso o que eu penso. (TA3).

[...] ele é **instrumento** que serve para desenvolver aquele órgão **no qual ele está implantado, através de diretrizes, normatização, metas.** (D1).

Por estas manifestações, o significado de PDI, é entendido, como um plano, um instrumento ou um planejamento geral que orienta as ações, os objetivos, as metas que a instituição escolar deve formular para o desenvolvimento de suas atividades. É significativo o reconhecimento da importância do PDI para a escola, sobretudo quando um sujeito reconhece que deve ter em vista o desenvolvimento das atividades de ensino e das atividades administrativas.

Ressalvamos as palavras do sujeito TA3, quando identifica que o PDI, deve incluir o Projeto Político Pedagógico e o direito da comunidade escolar ter conhecimento do mesmo e problematiza o fato de o PDI ficar apenas em nível de cúpula dos Gestores. No entanto, não identificamos posições em torno da garantia da participação da comunidade escolar em sua construção.

Nenhum dos entrevistados expressa uma visão crítica desse modelo de planejamento de gestão da educação profissional. Como afirma Fonseca (2001), na origem do PDE/PDI emergem as orientações do Banco Mundial (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que se articulam às reformas educacionais, para atrelá-las à “política de ajuste econômico” (Idem, p. 18), que se desenvolveu no Brasil de modo mais acurado, a partir de 1990.



Esses instrumentos de gestão ou de administração da educação, nessa lógica, visam apenas aumentar a eficiência educacional. Esta eficiência se traduz em indicadores de rendimento das ações nas escolas, sob a alegação da melhoria da qualidade do ensino.

Fonseca (2001) explica que a qualidade da educação será medida pela relação entre “insumos escolares” e um modelo de gestão gerencial capaz de promover o ensino com eficiência. A eficiência nada mais é que administrar a escola, com poucos recursos, seguindo a lógica da privatização do ensino médio e superior, de acordo com a concepção neoliberal de Estado.

Para a escola tornar-se eficiente, promoveu-se o processo de descentralização financeira e a flexibilidade do sistema de ensino, sendo que esta última, na Educação Profissional, é sistematizada legalmente incorreu no Decreto n. 2.208/97. A descentralização fora entendida como transferência do ensino para a iniciativa privada.

A gestão escolar, nesse processo, revestiu-se do conceito de autonomia, em que as decisões são tomadas pelos quadros administrativos, com isso os resultados das referidas decisões seriam responsabilidade da própria escola e de sua gestão, o que demonstra a ausência de responsabilidade e compromisso do Estado com relação à educação.

Encontramos no grupo de gestores entrevistados G1 e G2, o depoimento de um gestor que indica não conhecer o significado do PDI. Esse fato demonstra que dentre os gestores entrevistados, apenas um conhece o significado do PDI

Eu sei tão pouco sobre o PDI aqui dentro.  
Eu tenho pouco conhecimento dele na realidade.  
Eu já ouvi falar, eu já ouvi falar, eu sei que existe uma comissão aqui dentro trata desse assunto, mas a fundo eu não sei te dizer.  
Eu não conheço os objetivos dele, desse PDI. (G1).

Em síntese, o conhecimento sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPA acontece partir da noção estabelecida no Decreto n.º 5.773/2006, cuja estrutura comporta entre outros elementos, a missão, os objetivos e metas da instituição e, desta forma, se configura como um Plano essencialmente funcional para cumprir com as regras burocráticas. Por outro lado, embora não seja muito bem seja entendida a finalidade do PDI, reconhece-se sua importância, enquanto instrumento de gestão que orienta as ações institucionais abarcando as dimensões pedagógicas e administrativas e, por isso, as entrevistas manifestam o direito de a comunidade escolar de conhecer o Plano e não

ficar apenas sob posse dos Gestores. Ademais, não identificamos posições em torno da garantia da participação da comunidade escolar na construção do PDI.

Com relação à participação na elaboração do PDI, segundo Bordenave (2007) ela deve iniciar em nível de microparticipação, em grupos como a família, comunidade, associações e na escola. O autor atribui ao sistema educativo, a escola situada neste nível, função de colaborar para a construção de uma sociedade participativa, na medida em que pode desenvolver uma mentalidade participativa, formando cidadãos aptos para atuar na sociedade de forma ativa e crítica e, sobretudo comprometidos com a construção de uma nova realidade.

Na perspectiva de formar o cidadão por meio do exercício da participação, Pateman (1992) em suas análises acerca da temática retorna a teoria clássica de Rousseau, Mill e Colle para reafirmar que a participação no pensamento desses teóricos cumpre uma finalidade educativa.

Para Lima (2008, p. 71), uma sociedade democrática consagra a participação como direito e como instrumento para a realização da democracia, ou seja, a participação é “[...] vinculada a um projeto maior de sociedade democrática e deve se constituir como uma prática normal esperada e institucionalmente justificada”.

Paro (2003) entende que a democratização da escola pública não deve se deter apenas ao acesso a escola, mas na participação destes usuários da escola na tomada de decisões no que diz respeito às ações administrativas e pedagógicas. Para tanto, é indispensável à inclusão da comunidade escolar e a existência de mecanismos democráticos de participação nas decisões, como a eleição de diretores, conselho de escola, grêmios estudantis, associação de pais, dentre outros. Entendemos que o exercício de participação comunga com o direito de ser cidadão e deve, portanto, ser exercido com plenitude. Nessa direção, intencionamos analisar como ocorre a participação da comunidade escolar (professores, alunos, técnico-administrativos e gestores) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém, com base nos critérios apontados por Lima (2008) quais sejam: da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

A participação do ponto de vista do critério da democraticidade é, segundo Lima (2008), instrumento para a realização da democracia. Representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, ao mesmo tempo em que garante a expressão de interesses e dos projetos em curso na instituição escolar. O tipo de intervenção relaciona-se ao acesso, à capacidade de influenciar a decisão e de decidir.

Com relação ao critério da democraticidade a participação na elaboração do PDI é indireta, pois consiste em uma participação que ocorre por meio de representantes designados para este fim. A representação pode ser feita pela eleição, nomeação e pelo concurso. As falas captadas dos sujeitos TA1 e TA3 demonstram esse tipo de participação:

[...] eu fui em algumas reuniões mas depois as reuniões foram ficando escassas enquanto **cada um fazia o seu**, contribui com a parte daqui do, aspecto financeiro daqui da instituição que eu fiquei como representante da parte da administração. **(TA1)**.

[...] **teve representante** que, por exemplo, teve representante do Campus Belém através da, da antiga DIREC, que agora é DIREI né, [...] tinha o, [...] que agora é da Secretaria também, mas ele tava pela GIRAD que também é PRODIN né, mas também teve membro que só foi uma reunião, duas, depois não foi mais, então, sempre é assim entendeu? **(TA1)**.

[...] Agora houve participação é, é, maciça, não houve participação maciça, não é. Porque das reuniões que, que eu participei eu observei a presença de alguns professores né, alguns administrativos e alguns alunos ta entendendo? Então ficou muito na questão assim de, **de representativa né, muito na questão representativa, há, vai fulano e siclano representando os docentes, beltrano representando os técnico-administrativos e mais uma meia dúzia representando os alunos e isso basta e pronto né.** **(TA3)**.

[...] Do PDI, a comissão do PDI ela foi constituída por todas as, as unidades organizacionais é, unidades de gestão dentro, dentro do Instituto né, então **representação** dos campi né, algumas representações lá dos campi que são de pessoas veiculadas ao órgão financeiro, ao órgão de recursos humanos ao, ao ensino, a pesquisa e a extensão, então essas pessoas elas, elas, como foi que a gente construiu a dinâmica do PDI. **(G2)**.

O critério de regulamentação baseia-se pela existência de regras formais-legais detalhadas e precisas de participação. Ademais, esse tipo de participação pode ser entendida como participação legal. Com relação a este critério, a participação é formal, na medida em que segue as regras formais estabelecidas em documentos dentre esses, estatuto, regulamento.

Dessa forma, podemos entender que do ponto de vista da legalidade a participação no IFPA/*Campus* Belém segue a formalidade pronunciada na LDB e pelo Plano Nacional de Educação que versam sobre a participação da comunidade escolar e local na gestão da escola pública.

Quanto ao critério de envolvimento, Lima (2008, p. 76) observa que “[...] toda participação possui algum tipo de envolvimento que se traduz na forma de ação e de

comprometimento praticadas”. Daí ela apresenta três tipos de participação: **ativa** - caracteriza-se pelas atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização individual ou coletiva, **reservada** - caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou calculista e a **passiva** - apresenta atitudes e comportamento de desinteresses, de falta de informação e desconhecimento da regulamentação vigente na instituição sobre participação, alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitar as possibilidades, mesmo que sejam formais, em participar, absentismo e a falta de comparecimento às reuniões, dificuldade de eleição de representantes, a resistência em assumir cargos e funções, utiliza-se de estratégias de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação e ao tipo de políticas e de decisões tomadas.

Pelo exposto podemos entender que a participação na elaboração do PDI se dá de forma **passiva**, pois:

[...] Digamos, **não**, não me recordo não, assim que eu tenho certeza que eu já passei, mas eu não me lembro assim. **(TA2)**.

[...] **Não que eu me lembre. (A1)**.

[...] Não, foi, **foi escolhida, foi indicada**, foram nomes que foram indicados. Inclusive teve uma servidora que veio de Castanhal né, e que tá trabalhando exclusivamente nessa parte aí [...]. **(TA3)**.

Estes depoimentos clarificam o tipo de participação apontado por Lima (2008), conforme mencionado acima. O que nos chama atenção é o fato de não existir a eleição para compor a comissão que é responsável pela elaboração. Quanto ao fato de a participação ser passiva, entendemos que os sujeitos pouco estão envolvidos neste processo visto a forma desinteressada de atuação dos sujeitos TA2 e A1.

Do ponto de vista do critério da orientação, segundo Lima (2008, p. 79), a participação praticada nas organizações segue por referencia determinados objetivos da instituição escolar. Neste sentido, a participação pode ser **convergente** na medida em que aponta orientações para atingir determinados objetivos organizacionais, É uma participação orientada para o consenso. Sendo assim, a consecução dos objetivos formais pode vir a justificar e a legitimar formas alternativas de intervenção e, **divergente** orienta-se em sentidos contrários aos objetivos formais previstos pela instituição.

[...] **contribui com a parte daqui, do aspecto financeiro da instituição. (TA1)**.

[...] Sim, nós tivemos na época da elaboração, **nós tivemos uma aproximação** por conta da atividade que nós desenvolvíamos junto aos *Campi*. (TA3).

[...] no PDI nós dividimos em equipes por afinidade então o pessoal do orçamento ele foi trabalhar, colher os dados do orçamento né, o pessoal dos recursos humanos, a parte toda do pessoal, todas as informações de ensino né, e de alguma forma todos nós nos **convergemos lá na, na identidade** quando a gente trabalhou as necessidades do Instituto, quando a gente foi fazer diagnóstico, depois a gente foi trabalhar nas equipes. (G2).

Diante dos depoimentos compreendemos que a participação praticada é do tipo **convergente**, pois se orienta de acordo com os objetivos formais previstos pela a instituição a fim de se chegar ao consenso.

Observamos nas falas dos Diretores e dos Técnico-administrativos que a participação é casual e fragmentada, como verificamos nas falas seguintes:

[...] **Não**, não tive nenhuma participação. (G1).

[...] PDI,[...] está em construção e **eu sou presidente da comissão** de elaboração do PDI, então hoje [...], eu conheço o PDI que está sendo que está nascendo na verdade [...], do IFPA. (G2).

[...] Do PDI passado eu não participei do anterior a este, deste agora **fiz parte da comissão** [...]. Eu fui em algumas reuniões mas depois as reuniões foram ficando escassas enquanto **cada um fazia o seu**, contribui com a parte daqui do, aspecto financeiro daqui da instituição que eu fiquei como representante da parte da administração. (TA1).

[...] Digamos, **não**, não me recordo não, assim que eu tenho certeza que eu já passei, mas eu não me lembro assim. (TA2).

[...] Sim, nós tivemos na época da elaboração, **nós tivemos uma aproximação** por conta da, da atividade que nós desenvolvíamos junto aos *Campi*. (TA3).

A participação “seletiva” exclui os docentes e alunos, do processo de elaboração do PDI. Como falam este grupo de sujeitos:

[...] efetivamente **não participei**. (D1).

[...] Já, [...] até participei da elaboração acho que foi um dos primeiros, primeira vez que foi feito o PDI, quer dizer primeira vez assim, porque eu sabia que existia uma pessoa antes [...], que fazia o PDI da instituição ai depois..... (D2).

[...] **Não**. Na verdade eu acho assim, agora que se tornou instituto, na visão do estudante, agora ficou mais burocratizado. A gente não sabe onde ir, mudaram os nomes dos órgãos, mudaram as responsabilidades,

a gente ficou mais distantes do que a gente já era antes né, mas por causa que tá chegando agora....tá ajustando as coisas... Tá passando por esse período de adaptação. **(A2)**.

[...] **Não**, eu já ouvi falar, já, [...], dei uma olhada assim muito rapidamente do que tá postado [...], no site da escola assim, mas ainda não tive tempo assim pra ler realmente do que se trata. **(A3)**.

Portanto, diante das falas apresentadas podemos entender que a participação, no IFPA/Campus Belém é exercida de forma: indireta, passiva, formal e convergente, de acordo com os critérios da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação apontados por Lima (2008).

### 3.7.2 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP), PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI)

Analisando as falas dos gestores e de um técnico-administrativo, identificamos as dificuldades em precisar o significado do Projeto Político-Pedagógico, como se pode constatar a seguir:

[...] **Não, não conheço**. Não, sinceramente eu não sei te dizer, eu desconheço. **(G1)**.

[...] **É um desdobramento do PDI**. **(G2)**.

[...] **Não, não sei, não sei**. Eu nunca vi, eu nunca vi, eu nunca li, trabalhei de oitenta e sete, eu sei que tem uns que sempre, também tão igual assim, estão, ainda não concluíram tá, estão fazendo os ajustes, Assim foi o regimento, o estatuto, que o [...], sempre ouvi dizer assim, até quando eu era do conselho diretor, sempre eu pedi, eu pedi cópia do estatuto e tal, não o estatuto ainda é aquele porque o outro ainda não veio de Brasília, pelo menos até agora eles disseram que, bom, nós já estamos Instituto agora, foi rápido até, verdade, eu nunca tinha visto. **(TA1)**.

[...] **Isso é superficialmente**, só, por exemplo, por causa, é, nossa situação, bem pequena que eu ainda não entendi, eu acho que tem um porque, por exemplo, sabe que quer dizer estão querendo extinguir a supervisão de turno né, ai alguma coisa assim parece que a supervisão de turno, a pedagogia, ai eu tiro assim, eu não sei com quem eu tava conversando a respeito desse assunto, mas porque eles querem? [...], aí uma outra pessoa disse não porque existe todo o planejamento político- pedagógico, eu não sei quem era que tava na sala que começou a questionar, a tá colocando entendeu, mas em perguntarem se **eu tenho conhecimento eu não tenho**. **(TA2)**.

Nessas falas, o conhecimento sobre o significado do Projeto Político-Pedagógico, fica mais aproximado do conceito definido por Veiga (2009) do que nas falas dos gestores, conforme exporemos a seguir:

[...] Bem, o Projeto Político Pedagógico, é como eu falei, ele tá inserido dentro [...], do Projeto, do Plano de Desenvolvimento Institucional o PDI .... Então [...] **o Projeto Político Pedagógico** ele é uma etapa, é onde também não é a comunidade como um todo tá, ela **vai traçar** [...]o, **as diretrizes pedagógicas da Instituição né, as diretrizes pedagógicas da Instituição** tá, **seria um tipo de construção coletiva da escola** né, é, seria teoricamente, **mas a gente sabe o que é nunca se faz um Projeto Político Pedagógico dessa forma o ideal é que fosse feito assim bem. Projeto Político Pedagógico é consciência também** né, então se, se não se tem um sentido, se não se tem uma, uma noção formada do que é um Projeto Político Pedagógico dificilmente vai se construir né, porque o Projeto Político Pedagógico é uma construção né, é uma construção. [...] É muito, é muito complexo porque é, [...], o próprio sentido do, do, do projeto tá, é **alguma coisa coletiva, alguma coisa de consenso, vontade do, de quem tá na Instituição, de quem faz a Instituição** né, é, é, já explica isso tá. (TA3).

[...] **Que é um ser maior, é algo maior, é algo que engloba o instituto como um todo, é política pedagógica, como vai se processar.** Efetivamente, **eu não tive contato com o Projeto**, com o Plano, mas gostaria e quero ter esse contato futuramente, e que possivelmente, se eu **puder minimamente colocar uma colaboração**, no que diz respeito, é, no que diz respeito a esse plano político pedagógico. (D1).

[...] **Acho que ele tem a função de organizar a instituição** um pouco mais, ajudar um pouco mais e de por um pouco de ordem na instituição. (A1).

[...] Eu vejo que o projeto político é muito importante porque no **projeto político estão traçadas todas as metas, os objetivos da instituição**, o quê que a instituição vai fazer né, de **melhoria no nível pedagógico, no nível político, isso a gente não sabe então quer dizer que fica muito restrito a um grupo de pessoas, as vezes três, quatro pessoas e que deveria ser uma coisa mais divulgada, mais democrática, falo assim participação democrática a gente não vê essa participação democrática aqui na escola**, eu pelo menos vejo assim. Porque eu sou aluna e eu não vejo essa participação do alunado né, tem que ver onde é **que tá a falha se é na divulgação, se faltou uma aproximação, mas** [...], **das pessoas que realmente estão na construção desse PPP, porque desde que eu vejo aqui falando de PPP eu nunca ouvi falar de que as pessoas participaram, de que os alunos participaram, de que os docentes participaram, se participaram os docentes foi muito pouco, o aluno eu acho que nenhum aluno participou do PPP.** (A3).

Nesses discursos percebemos que o Projeto Político-Pedagógico significa: as diretrizes pedagógicas da Instituição, que engloba o instituto como um todo, com a função de organizar a instituição, tendo em vista a melhoria do nível pedagógico. Um aluno fala que no nível político, o PPP, fica restrito a um grupo de pessoas.

Para Veiga (2009, p. 1), o Projeto Político-Pedagógico: “[...] é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, e possuidor de dimensões pedagógicas e política, pois segundo explica Veiga:

[...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2009, p.1).

Por meio do projeto político-pedagógico a escola procura cumprir com sua finalidade, definindo as ações educativas que contribuam para a formação do cidadão capaz de participar da sociedade de forma coerente crítica e ativamente.

O projeto político-pedagógico, para Veiga (2009, p. 2), visa organizar o “trabalho escolar como todo assim como a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social, procurando preservar sua totalidade”. Neste significado, as ações administrativas e pedagógicas inerentes às atividades da escola não podem ser pensadas separadamente, devendo envolver a comunidade escolar como um todo na sua construção.

De acordo com Veiga (2009), o PPP envolve a participação efetiva da comunidade escolar para tratar da **qualidade técnica ou formal e da qualidade política**, dos meios necessários para a realização do ensino e dos valores e os conteúdos que devem ser ministrados na escola. Para Veiga, os elementos constitutivos do PPP:

**1- Finalidades da escola** – que envolve a reflexão e decisão coletiva sobre as finalidades e os objetivos da ação educativa, para atingir a almejada cidadania;

**2- Estrutura organizacional** – envolvendo a reflexão e decisão sobre o funcionamento das ações administrativas e pedagógicas, para assegurar que o ensino seja realidade de acordo com a finalidade e objetivos previstos coletivamente, na perspectiva de sua qualidade.

**3- Currículo** – deve atentar para o planejamento do currículo que envolve a seleção do conhecimento escolar. Veiga entende que o currículo deve ser construído, visando superar a lógica do ensino como transmissão de um conteúdo fragmentado ao aluno, propondo sua elaboração de forma integrada e interdisciplinar.



**4- Tempo escolar** – não pode ser esquecido, pois procura organizar o tempo de ação dos professores e alunos na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem, assegurando períodos de estudo e reflexão dos educadores, incluindo formação continuada. Dessa maneira, o projeto político-pedagógico é um processo que se constrói para avançar na organização da instituição escolar criando condições para que a comunidade escolar participe da gestão da escola, promovendo reflexões coletivas para definir suas finalidades, a concepção de sociedade, de homem e de educação, sobretudo da educação profissional que se pretende adotar.

**7-Avaliação** – as ações definidas para a escola devem ser acompanhadas e avaliadas, com base em dados concretos, para que possa reestruturar as ações administrativas e pedagógicas. Avaliar não significa mensurar a eficiência e eficácia do ensino, mas significa oferecer subsídios para retroalimentar suas atividades, identificando os problemas, para superá-los.

Diante do exposto, as informações geradas com os participantes da pesquisa caminham na direção de entendimento sobre o significado geral do PPP/PPI, porém, não ocorre a identificação de todos os seus elementos. É significativa a expressão de que este projeto envolve a dimensão pedagógica como função da escola, pois visa compreender que a Educação Profissional e Tecnológica se fundamenta para atender o processo de ensino, a pesquisa e a extensão, da população, não os interesses burocráticos sob a lógica do Banco Mundial.

Já em relação à participação na construção do PPP/PPI, na visão do gestor que é presidente da comissão de elaboração do PDI, a concepção filosófica e metodológica do Projeto Político-Pedagógico está contida no PDI, confundindo os conceitos entre os dois instrumentos de gestão (PDI e PPP), que partem de concepções diferentes.

[...] **Sim**, nós construímos lá pro PDI tem uma parte do PDI que nós temos que ter as políticas de ensino, os princípios teóricos, metodológicos e filosóficos de ensino então tudo isso é a base do PPP, então nós pegamos através dos objetivos estratégicos e metas [...], que é na verdade a diversidade do Campus nós fomos, nós construímos, por exemplo, os valores os princípios estão todos lá, agora o PPP, o que falta do PPP é melhorar a fundamentação teórica, filosófica e metodológica né, mas ela já esta sendo indicada em síntese no PDI. **(G2)**.

Veiga (2001) explica que o PDI é decorrente da visão empresarial e adotado como instrumento de gestão da educação com o objetivo de elevar os indicadores de desempenho na escola enquanto que o PPP/PPI parte de uma concepção emancipatória da educação, cuja participação da comunidade escolar é o princípio para sua elaboração.

Posições contrárias são informadas, nas falas abaixo, pelos demais sujeitos que participaram desta pesquisa, quando alegam não terem participado da elaboração do PPP.

[...] Não, **não tive nenhuma participação. (G1).**

[...] Digamos, não, **não me recordo não**, assim que eu tenho certeza que eu já passei, mas eu não me lembro assim. **(TA2).**

[...] Efetivamente, **eu não tive contato com o Projeto**, com o Plano, mas gostaria e quero ter esse contato futuramente. **(D1).**

[...] **Não**, sei como foi elaborado. **(A1).**

[...] **Não**. Na verdade eu acho assim, agora que se tornou instituto, na visão do estudante, agora ficou mais burocratizado. A gente não sabe onde ir, mudaram os nomes dos órgãos, mudaram as responsabilidades, a gente ficou mais distantes do que a gente já era antes né, mas por causa que ta chegando agora....tá ajustando as coisas... **(A2).**

[...] **Não, não sei, nunca participei**. Então também outro problema que a gente vê é que esse projeto político pedagógico eu acho que fica só na, **entre a cúpula da escola porque as pessoas não conhecem também, os alunos não conhecem e principalmente os alunos porque a parte mais interessada ai são os alunos porque a partir, cada um no seu curso, na sua área tem que saber o que é o projeto político pedagógico pra poder desenvolver suas atividades**, saber o que vai acontecer, quais são os planos, quais são as metas os objetivos do, do, do PPP pra que realmente as pessoas possam se envolver, se as pessoas as vezes são convidadas não entendem não sabem o que é o PPP fica muito difícil. **(A3).**

[...] que fica muito restrito a um grupo de pessoas, as vezes três, quatro pessoas e que deveria ser uma coisa mais divulgada, mais democrática, falo assim participação democrática a gente não vê essa participação democrática aqui na escola, eu pelo menos vejo porque eu sou aluna e eu não vejo essa participação do alunado né, tem que ver onde é que tá a falha se é na divulgação, se faltou uma aproximação mas da, da, das pessoas que realmente tão, que estão na construção desse PPP. porque desde que eu vejo aqui falando de PPP eu nunca ouvi falar de que as pessoas participaram, de que os alunos participaram, de que os docentes participaram, se participaram os docentes foi muito pouco, o aluno eu acho que nenhum aluno participou do PPP. **(A3).**

Como aborda Veiga (2009), o Projeto Político-Pedagógico tem como objetivo superar a visão de gestão empresarial, que privilegia os resultados em detrimento do

processo cumprindo o lado formal e técnico do projeto. Neste sentido, Veiga (2009) propõe a construção de um projeto político-pedagógico a partir da participação coletiva de todos envolvidos no processo democrático, da mesma forma como a Lei n. 9.394/96 (Art. 14) estabelece que a gestão democrática deve prever a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola e nas decisões dos Conselhos Escolares.

O que concluímos com essas informações é que as estratégias de participação (PDI e PPI) do IFPA/*Campus* Belém não acontecem pela eleição de seus pares, mas por meio de comissões. As falas dos entrevistados, por sua vez, refletem a falta de legitimidade nas representações de participação o que implica o caráter altamente seletivo dessa participação porque inclui grupos de pessoas indicadas. Consequentemente, não cumpre com as determinações legais, que requerem eleição paritária para compor os órgãos colegiados da instituição; tampouco se direcionam para a perspectiva de compreender a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, o que compromete a organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém, chegando mesmo a demonstrar a ausência dessa organização.

### 3.7.3 A PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO DO ORÇAMENTO DO IFPA

A discussão e a participação na gestão do orçamento do IFPA indicam vários fatores: apenas um gestor participa da discussão sobre o emprego do orçamento que é repassado, para a instituição, informando que as prioridades para aplicação dos recursos são os contratos. Outro gestor, não participa das decisões orçamentárias, mas informa que existem diversos projetos governamentais, para os quais os recursos já vêm definidos. Para participar destes projetos é preciso haver concorrência quando os editais são veiculados e a participação gira em torno de elaborar projetos ou parcerias para garantir o atendimento das políticas públicas do Instituto.

A participação de um técnico-administrativo ocorreu quando este exerceu a função de direção de um setor da instituição. A participação é estabelecida, se circunscreve aos representantes das instituições, aos diretores gerais, em reunião com o órgão central da educação, o MEC. Isso reafirma a questão da necessidade do controle social no âmbito central da gestão.

O depoimento do sujeito TA1 evidencia que a distribuição do orçamento é feito pelos diretores gerais, em reunião no âmbito do Ministério da Educação, o que ocasiona

para a instituição inviabilidade no atendimento das necessidades institucionais principalmente para o ensino.

[...] quem faz a fatia do bolo do MEC do orçamento **eles reúnem com os diretores dos Institutos que se dá no encontro que é o FORPLAN, que é o Fórum de Planejamento, onde antes só os dirigentes que se reuniam, [...] os dirigentes, os gerentes de planejamento, os diretores de planejamento eles se reuniam separadamente (Sujeito TA1)**. Quando a gente chega, realmente já existe, já está a receita do bolo que você pode é, tirar um pouquinho do açúcar, pode acontecer, mas é muito difícil, já tá ali, já foi. (TA1).

[...] Eu, como economista que nunca tinha visto como era dividido esse orçamento eu confesso que eu fiquei assim..., eu achei estranho a forma como foi dividido, **porque tipo assim, duas pessoas, três pessoas dividiam um orçamento que é pra ser dividido em todos e tal e que não tinha um representante, que nós estávamos fazendo aquilo pra depois levarmos já, aquela história da receita quase pronta para os diretores.** (TA1).

[...] **então às vezes os dirigentes, tomavam umas decisões** que quando eles iam trazer para o planejamento não batia muitas coisas porque **o planejamento mostrava que tinham coisas ali que não podiam fazer, então com isso, acharam melhor se reunir a partir, parece que de dois mil e sete pra dois mil e oito.** (TA1).

Os demais técnicos administrativos e os professores decidem apenas sobre materiais e equipamentos por ocasião da elaboração do Plano de Trabalho Anual<sup>20</sup> (PTA) enquanto os alunos são excluídos da participação e discussão sobre orçamento do IFPA.

[...] **nós sentamos e discutimos a respeito do orçamento que nos é repassado** [...], dando prioridade pra que a Instituição tenha um bom funcionamento, a gente dá prioridade, tem certos pontos que é prioridade que a gente dá. (G1).

[...] Como eu falei pra você **às prioridades que nós temos, nós damos, primeiro são os contratos da instituição** a gente procura cumprir pra que a Instituição não venha a ser penalizada, então, **baseado nos contratos que nós vamos dispendo desses orçamentos.** (G1).

[...] **Não, eu participo de longe,** [...] tem um departamento que é de acompanhamento de programas e projetos institucionais tá, é acompanhamento, então pra que a gente não vá, porque tudo isso vai, vai influenciar no desenvolvimento da Instituição então é, são vários programas, **são vários projetos governamentais que as verbas vêm e muitas das /vezes você tem ate que é, é lançar, eles lançam o edital você tem que concorrer edital, buscar verbas, para lá, então nós temos um compromisso de garantir o atendimento das políticas públicas do Instituto.** (G2).

---

<sup>20</sup> O Plano de Trabalho Anual (PTA) foi um instrumento criado internamente com o objetivo de organizar as demandas dos setores da instituição.

[...] Não. **Eu comecei a participar da matriz orçamentária**, do detalhamento, da divisão do bolo, com a gente diz da fatia orçamentária de dois mil e sete pra dois mil e oito, de dois mil e sete o orçamento pra dois mil e oito e agora o de dois mil e oito pra dois mil e nove e **estamos com o de dois mil e dez que ainda não fechamos é, de dois mil e sete pra dois mil e oito foi à primeira vez que nos sentamos**, pelo menos que eu sentei, que a diretora de administração ainda do CEFET né, sentou **com o vice-diretor [...], e o gerente de planejamento e definiram tudo. (TA1).**

[...] É aquele PTA geralmente vem, todo ano vem a gente **tem que fazer aquele levantamento do que a gente utiliza, o que a gente precisa de um ano pra outro. (TA2).**

[...] É, digamos o orçamento, a questão, **a questão da aquisição de materiais e equipamento, essas coisas não, isso a gente discute, isso a gente discute porque sempre a gente tem que elaborar aquele plano PTA. (TA3).**

[...] Bem a, a questão da gestão orçamentária na Instituição né, **ela é administrada por um setor específico né, nós não temos eu diria assim o acesso direto as questões orçamentárias [...], um momento que nós participamos é o momento da construção do plano de trabalho que é o PTA. (TA3).**

[...] Bom, aqui **eu tenho pouco a falar**. Por quê? A minha coordenação o nome dela é coordenação de Estágio, Gestão, Segurança e Normas do Trabalho, não tem um curso vinculado a minha coordenação, por isso que, verbas financeiras não chegam até nós, porque nós não temos que fazer manutenção de um curso, que demanda laboratórios, demanda práticas, ok? **(D1).**

[...] **Não**, eu sei que um tempo, no tempo do [...], outro coordenador que saiu agora recente, ele falava assim que, que tinha um Projeto, ai no Projeto tinha uma verba né, que ia ser pra, pra, destinada tanto pra metalurgia e **o que a gente podia comprar mas era coisa pequena tipo alumina, lixa, sabe**. É assim, a gente fala das nossas necessidades e o que tem acontecido é assim, **a gente pega o PTA do ano anterior ai olha vê o que foi atendido o que não foi entendeu, ai olha assim dependendo do setor, olha não foi atendido nada mantém isso ai. (D2).**

[...] Não sei. [...] **Os alunos não têm essa informação. (A1).**

[...] porque assim, agora com que virou instituto a coordenação do superior é a mesma do profissional e nosso coordenador nunca ta, porque ele é professor então ele ta sempre dando aula, ele ta sempre correndo, pra encaminhar as coisas pra resolver, **então não tem isso**. Outra coisa que eu vejo, é a ausência da coordenação, porque já falei, **o nosso laboratório é todo sucateado**, mas eu não posso ir com o professor [...], com o professor [...], ah! **Eu quero que atualize o meu laboratório**, sem um projeto nenhum e eu não vou fazer...porque eu não sei do que precisa, do custo, do equipamento, eu não sei. Acho que a coordenação se ausentou durante muito tempo do próprio curso mesmo, não ta apoiando, tem projeto ainda dentro do próprio curso que é a questão de criar um outro novo curso; um curso de sonorização, de criar, de criar um estúdio de gravação de simulação, de sonorização e também o nosso laboratório de rádio, só que aí a coordenação não está engajada

nisso, apoiando isso. Outra coisa que eu acho que deveria ser feito, que eu não sei como é feita, é a escolha do coordenador. **(A2)**.

[...] Não, essa parte financeira a gente participa não. Não sou convidada. **(A3)**.

Podemos constatar por estes pronunciamentos que o orçamento geral do IFPA é decidido em nível nacional, no Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (FORPLAN) com a participação restrita aos gestores dos Institutos, sobretudo os da área financeira. Entre os gestores entrevistados um gestor participou quando exercia função na direção. No Plano de Trabalho Anual, os técnico-administrativos e professores participam indicando a necessidade de aquisição de materiais e equipamentos. Finalmente, os alunos, não participam da discussão e proposição do orçamento e sentem a falta de audição de suas reivindicações em torno da melhoria da infra-estrutura de ensino, principalmente no que diz respeito aos laboratórios onde devem acontecer as aulas práticas.

#### 3.7.4 CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO SUPERIOR

Conforme é estabelecido na LBD n. 9.394/96 e a Lei n. 1.0174/01 e Plano Nacional da Educação, a gestão democrática é uma forma de gestão consagrada nestas leis que se institucionalizaram no país. Portanto, devem exercidas, sobretudo nas instituições públicas, como a escola, por exemplo. É correto afirmar que a participação é um princípio norteador da gestão democrática. Deste modo, para que se materialize a participação da comunidade escolar e local nos assuntos da escola é necessário que esta crie e assegure espaços para que a participação se realize.

Santos (2007) afirma que, desde a redemocratização do Brasil, medidas mobilizadoras para a construção de relações democráticas estão sendo incorporadas às formas de gestão, como: a) eleições diretas para dirigentes escolares; b) criação de Colegiados multipartites ou outros espaços formais de participação; c) autonomia na gestão de recursos financeiros diretos e d) elaboração de projetos pedagógicos, pelas próprias unidades escolares, dentre outras.

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, a estrutura organizacional se compõe de espaços que permitem a participação da comunidade escolar e local. Dentre estes, citamos o Conselho Superior- CS, como atualmente é denominado.

O Conselho Superior do IFPA foi instituído pelas disposições da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais. Este Conselho Superior de acordo com a citada Lei é o órgão máximo, de caráter consultivo e deliberativo, que integra a estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Sendo assim, é no Conselho Superior do IFPA, que se expressa a participação da comunidade conforme determina o Parágrafo 3º da Lei nº 11.892:

[...] O Conselho Superior de caráter consultivo e deliberativo será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2009).

Como proclama a Lei, é no CS que as vozes poderão se manifestar; no entanto, o posicionamento dos gestores indica que eles conhecem apenas em parte a função do Conselho Superior, como órgão consultivo e deliberativo das decisões das ações do IFPA. Eles alegam que as decisões tomadas não são informadas para a comunidade escolar, como um todo, assim como, admitem a necessidade de aprender a conviver com a participação e com as diferenças de posições.

[...] O meu conhecimento sobre o Conselho Superior é **o órgão Máximo da Instituição onde ali se toma as varias decisões, muitas decisões e às vezes essas decisões não sei se eu estou errado, mas essas decisões não chegam de forma plausível a comunidade, muitas decisões que são tomadas no Conselho a comunidade ela não tem conhecimento, eu também acho que a comunidade ela deveria ter uma divulgação maior na Instituição a respeito disso. (G1).**

[...] Mas ele, ele, alias ele já esta funcionando sim, ele já esta funcionando sim que já teve eleição e tudo e o Conselho Superior é ele que **vai estar deliberando as principais decisões pro crescimento** de forma participativa embora eu, eu observe assim, **nós ainda precisamos aprender muito sobre participação, sobre construção coletiva, uma das coisas que a criação do Instituto ela veio contingenciar pra nós foi nós sabemos é, é conviver com diferentes**, o Instituto ele veio unir duas formas, duas visões de educação dentro da educação profissional a educação agrícola e a educação industrial a educação agrícola com varias nuanças né, a educação agrícola com, com a visão é, mais holística e uma visão mais cartesiana, mas voltada pra, pra industrialização. **(G2).**

Outro fato que se torna relevante nos depoimentos do **G1 e do G2** expostas acima é a compreensão desses sujeitos com relação à função do Conselho, que para ambos é somente decisória.

Na sequência, apenas um técnico-administrativo evidencia conhecer a função do Conselho Diretor, como podemos observar na fala seguinte:

[...] Olha o Conselho Superior, eu, eu tenho assim, eu acho que é, é aquela, é digamos, deixa eu ver como é que eu posso classificar, **o conselho eu acho que a principal função dele é fiscalizar as ações, as ações das gerencias, os gestores é e tipo implementar ações pra que seja realizada aquela, aquelas metas, aqueles planos, aqueles projetos que o próprio organograma da Instituição exige**, mais ou menos isso, esse conselho são, é digamos assim resumindo ele serve para, para fiscalizar as ações desses gestores, é isso? **(TA2)**.

Um dos professores, em sua fala, demonstra ser o Conselho Superior a “última instância das decisões burocrático-administrativas do instituto”.

[...] Bom, sobre o Conselho Superior eu tenho, realmente, pouco a falar. Eu participei sim da votação que houve pra eleição dos conselheiros, do conselho superior. Sei que é o órgão máximo, até mesmo acima do reitor, ok? **Onde é tomado a decisão, é a última instância das decisões burocrático-administrativas do instituto, até então, ao que eu sei da competência e das atribuições que os conselheiros tem, a questão de ser a última instância para decisões de grande monta, para o instituto.** Bom, no mais, quanto ao regimento propriamente dito, eu sei muito pouco, até porque, até motivo este que eu não posso esclarecer melhor, a respeito das diversas diretrizes aí que deve existir dentro desse conselho diretor. Até porque, até porque ele é novo, ok? Ele surgiu não tem muito tempo, ele é uma novidade que surgiu agora esse conselho diretor, e que eu acho muito bem vinda porque eu acho mesmo, que deva existir um colegiado superior para as decisões, que não cabem somente um representante na figura do reitor e sim a todo um conselho, é aquela questão várias cabeças pensam melhor que uma. Eu acho que é por aí. **(D1)**.

Já nas falas dos sujeitos D2 e do A1, fica claro que seu conhecimento acerca do CS circunscreve ao momento que estava ocorrendo a eleição para os conselheiros.

[...] **Só de ouvi falar** né. É, e a gente elegeu o professor representante pra lá. Não, especificamente assim, não, eu sei que tem coisas que tem que ser decididas né, que é o conselho que, só, mas tem coisas que pra acontecer é preciso a autorização do conselho né, ai o pessoal faz uma reunião e ai lá vota-se, discute-se. **(D2)**.

[...] Já ouvi falar, tanto que teve uma eleição agora para escolher um representante de aluno. Eu quase não ia votar porque não conhecia os candidatos, mas aos candidatos mostraram suas propostas e eu resolvi votar. **(A1)**.

É importante ressaltar que com relação à finalidade do conselho superior o depoimento do sujeito D2 se assemelha ao dos demais, na medida em que todas



compreendem que o órgão tenha o caráter decisório. Ao mesmo tempo, sinalizam que o conselho não se reúne regularmente, mas no momento em que precisa decidir sobre algo.

Quanto aos alunos, A2 e A3, seus pronunciamentos indicam que compreendem a função do Conselho Superior do IFPA, embora não tenham clareza sobre suas reais finalidades, sua composição e a regularidade das reuniões.

[...] Pelo que assim, entendo vagamente, **o Conselho Superior ele é superior mesmo, assim ele vai decidir as coisas maiores**, e tem necessidade de vários segmentos, estudantes, técnicos, os professores, através da educação e da direção não sei se aqui tem representantes da empresa privada. **(A2)**.

[...] No caso seria de, apreciar os projetos e aprovar, agora assim qual é o projeto que eles vão aprovar ninguém sabe se é da parte pedagógica, se é da parte administrativa ninguém sabe que prioridade eles vão dar né, assim, então eu digo assim que setor do pedagógico eles vão aprovar é do lado do técnico, é do lado do médio, é do pessoal do ensino técnico ou o pessoal das licenciaturas também ninguém não sabe quais são as atribuições deles, só sabe que existe o conselho pra aprovar alguma coisa né, **que existe todos esses conselheiros, que eles se reúnem, tem um dia marcado pra eles se reunirem lá conforme o presidente determinar.** **(A3)**.

Sobre essa questão, na perspectiva de Bordignon (2005), a atribuição do conselho escolar via participação da comunidade é:

[...] Dizer ao governo (da escola) o que a comunidade quer, o que deseja ver feito, deliberando e aconselhando os dirigentes, no que julgarem prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola (BORDIGNON, 2005, p. 8).

Os depoimentos deixam claro que as decisões são tomadas, mas a comunidade não tem conhecimento do que se aprovou, demonstrando como o Conselho deixa de cumprir uma das mais importantes funções, de socialização das informações de interesse geral, já que, segundo o entendimento de Gracindo (2005, p. 40): “o desenvolvimento da prática educativa, na qual o processo ensino-aprendizagem deve ser o foco principal”.

O relato do Sujeito TA3 demonstra seu entendimento sobre a função do Conselho Superior, na instância da função de controle e fiscalização as que são implementadas na instituição.

[...] Olha o Conselho Superior, eu, eu tenho assim, eu acho que é, é aquela, é digamos, deixa eu ver como é que eu posso classificar, **o conselho eu acho que a principal função dele é fiscalizar as ações**,

**as ações das gerências, dos gestores. É tipo implementar ações pra que seja realizada aquela, aquelas metas, aqueles planos, aqueles projetos que o próprio organograma da Instituição exige, mais ou menos isso, esse conselho são, é digamos assim resumindo ele serve para, para fiscalizar as ações desses gestores, é isso? (TA2).**

Conforme o entendimento de Gracindo (2005), a função do Conselho Escolar não deve ficar restrita ao controle a fiscalização, mas deve configurar-se como instrumento que ajuda na condução das atividades que se desenvolvem no interior da instituição escolar, objetivando contribuir para a prática social da educação, visto que, do contrário, pouco cumpre esse objetivo, pois:

[...] O Conselho Escolar, como órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não deve configurar-se como instrumento de controle externo, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. [...] Os Conselhos Escolares, em sua grande maioria, têm desenvolvido uma ação meramente fiscalizadora, que pouco contribui para a melhoria da prática social da educação. (GRACINDO, 2005, p. 40-41).

Particularmente, a fala do sujeito TA1 nos chama atenção para a utilização de diversas terminologias, que correspondem a um espaço de participação na instituição. Isso é decorrente do movimento de reformas educacionais que foram implementadas na década de 1990, que, além de outras modificações, reorganizaram a estrutura das instituições escolares adaptando-as à nova realidade.

[...] Conselho assim, eu sei algumas coisas por causa do próprio PDI e do próprio relatório de gestão, [...] a formação do Instituto [...] também porque eu já fui do **Conselho Diretor quando era CEFET**, mas **eu já fui também do Conselho Superior quando era Escola Técnica**, eu fui do Conselho Superior quando era Escola Técnica, inclusive aqui nessa sala da diretoria, numa sala aqui dentro diretoria. [...] ai depois veio o CEFET, ai eu fui do Conselho Diretor e agora voltou a ser Conselho Superior, eu fui candidata, mas não fiquei. (TA1).

[...]Sim, o Conselho Superior, o Conselho é, o Conselho Diretor, atualmente foi eleito **a comissão que vai cuidar da, da eleição** que tá se aproximando né, não participo de nenhuma delas. (TA3).

Nessa seção, os participantes da pesquisa evidenciam ter noções gerais sobre a definição e a função do Conselho Diretor no IFPA, por isso identificamos que estes não expressam a importância da necessidade deste colegiado, como meio significativo para a tomada de decisões das ações da instituição.

Conforme explica Gracindo (2005):

[...] O Conselho Escolar, como órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não deve configurar-se como instrumento de controle externo, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. (GRACINDO, 2005, p. 40).

Diante desta compreensão, percebemos que os entrevistados não têm compreendido que o Conselho Superior é um instrumento de gestão democrática que deve se configurar como aliado da comunidade, cujo objetivo é desenvolvimento das atividades no interior do instituto.

Neste sentido, também a aceção Parente e Luke (2009, p. 156) acerca da finalidade do conselho é pertinente ao afirmarem que o mesmo “[...] visa assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos”.

Os achados da pesquisa evidenciam que a participação, de acordo com os critérios adotados por Lima (2008), quais sejam: da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, ocorre de forma indireta, passiva, formal e convergente.

Isso porque os sujeitos apresentam uma visão estreita do PDI e PPI não identificando seus elementos principais. A participação nestas duas estratégias democráticas acontece através de indicação do gestor, inexistindo eleição entre os diversos segmentos para sua composição. O orçamento geral do IFPA é decidido em nível nacional, pelos gestores em reunião com o órgão central - MEC e no interior da instituição é distribuído, de acordo com o que consta no Plano de Trabalho Anual (PTA). Observa-se que no Conselho Superior, com base em regras estatutárias e por determinação do Decreto, a participação ocorre por meio de representação e em decorrência dessa necessidade de eleição é cumprida, mas este mecanismo não garante a democratização de poder na escola, pois democracia não se realiza por meio de Decretos ou por qualquer ato obrigatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises que fizemos dos dados gerados com os sujeitos envolvidos nas práticas educativas da IFPA/Campus Belém, sobre a questão da participação, procuramos aqui sintetizar os resultados alcançados e apresentar ainda algumas recomendações no que concerne à realização de novos estudos sobre a temática.

No estudo detalhamos as formas de participação na gestão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém, a partir das entrevistas com gestores, professores, técnico-administrativos e alunos visando verificar se a gestão está se encaminhando para democratizar as relações de poder no interior da instituição, com vistas a oferecer não somente uma formação de qualidade, mas formar politicamente o profissional e a comunidade escolar como um todo e que fatores interferem na participação da comunidade escolar.

De modo geral, o IFPA-*Campus* Belém também se organiza segundo as contingências das opções político-econômicas que perpassam o contexto mais amplo da história da educação brasileira. Isso quer dizer que alguns resultados constatados nesta pesquisa foram similares a pesquisas anteriores sobre a temática, no sentido de se constatar a ausência de estratégias que visem proporcionar a participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Para que circunscrevêssemos esse quadro, como explicitamos no capítulo 1 desta dissertação, optamos pelas seguintes categorias de análise: conhecimento e participação na elaboração do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI); conhecimento e participação na construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); participação na decisão do orçamento do IFPA e conhecimento e participação no Conselho Superior do IFPA.

Agrupando os objetivos de refletir sobre a participação na gestão do IFPA, a partir da análise da dinâmica dessa gestão, que organiza e coordena as ações político-pedagógicas dentro do *Campus* Belém, chegamos aos seguintes que passaremos a expor a seguir.

No que diz respeito ao Conhecimento acerca do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), os entrevistados o definem a partir da noção estabelecida no Decreto n. 5.773/2006 e o entendem como um instrumento, um plano elaborado por poucos para cumprir com as finalidades burocráticas. Contudo, a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do PDI é reconhecida pelos sujeitos, visto que este

Plano orienta as ações administrativas e pedagógicas do IFPA com um todo e assim sendo, é direito de todos os sujeitos conhecerem o PDI. Devemos ressaltar um agravante nesse eixo de análise: o fato de apenas um dos gestores entrevistados ter conhecimento acerca do significado do PDI.

Quanto à Participação na elaboração do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), constatamos que, em relação ao critério da democraticidade, a participação é **indireta e formal**, pois ocorre por meio de representantes designados pela Reitoria. Dessa forma, é uma participação **passiva** porque nela detectamos a não existência de eleição para compor a comissão de elaboração do documento. Do ponto de vista do critério da orientação, segundo Lima (2008), a participação é **convergente**, pois se orienta de acordo com os objetivos formais previstos pela instituição a fim de se chegar ao consenso e é uma participação “seletiva”, pois exclui os docentes e alunos, do processo de elaboração do PDI.

Quando indagamos sobre o conhecimento dos entrevistados em relação ao Projeto Político-Pedagógico, constatamos que há uma noção permeada pelo senso comum sobre o que se faz num projeto desse tipo, e assim, os significados abstratos atribuídos ao PPP apontam que ele abarca as diretrizes pedagógicas da Instituição, que engloba o instituto como um todo, com a função de organizar a instituição, tendo em vista a melhoria do nível pedagógico. Tais abstrações caminham na direção de entendimento sobre o significado geral do PPP, porém não evoluem e não identificam os elementos que constituem o projeto. Além disso, constatamos que há ainda muita confusão entre os conceitos dos dois instrumentos de gestão (PDI e PPI).

Um dos pontos de estrangulamento das estratégias de participação (PDI e PPI) do IFPA é a falta de legitimidade coletiva nas comissões que não são eleitas pela comunidade e sim indicadas pela Reitoria o que as faz assumir um caráter altamente seletivo e excludente da democracia dentro da Instituição. Como consequência, não cumpre com as determinações legais, nem se direciona na perspectiva de compreender a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, indicando a ausência da organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Pará/*Campus* Belém.

Outro aspecto que faz parte desse contexto diz respeito à participação na decisão do orçamento do IFPA, que desde o topo da pirâmide já decidido em nível nacional. Não há participação no PTA dos Técnicos e Professores e alunos. Na qualidade de servidores, técnicos e professores limitam-se a indicar a necessidade de aquisição de materiais e equipamentos.

Quanto ao conhecimento acerca do Conselho Superior do IFPA, os entrevistados evidenciam ter noções gerais sobre a definição e a função do Conselho Diretor, mas suas falas não expressam a importância da necessidade deste colegiado, como meio significativo para a tomada de decisões das ações da instituição.

O quadro assim não acompanha as preconizações teóricas sobre o real significado da participação e da democracia como elementos integrantes da gestão da coisa pública. Essas constatações, no entanto, seriam estereis se não nos preocupássemos em relacionar aqui algumas indicações que poderiam reverter em prol do interesse da representatividade democrática da comunidade escolar.

Trazemos, assim, algumas recomendações no sentido de contribuir com os estudos futuros sobre a Participação na Gestão do IFPA – *Campus* Belém, numa perspectiva mais alargada de Gestão Democrática:

a) ampliar espaços de divulgação das instâncias colegiadas a toda a comunidade escolar com vistas a participação para o controle social no IFPA/*Campus* Belém;

b) propiciar formação continuada acerca das instâncias colegiadas existentes na instituição na perspectiva de municiar a comunidade em relação às possibilidades de participação;

c) divulgar os pressupostos do PDI e do PPI a todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Recuperando o histórico que remonta desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, passando pela transformação em Escolas Técnicas e pelo processo de *cefetização*, a comunidade do *campus* Belém, que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passa por novo momento de reestruturação. Desta feita, o desafio é organizar a gestão do Instituto Federal do Pará, dando início a um novo ciclo, a *ifetização*, com uma nova história de superação, para viabilizar e concretizar o processo de participação e de aplicabilidade efetiva da gestão democrática consciente no bojo dos Institutos Federais, como instituições de referência nacional na educação profissional e tecnológica do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Silva de. **A gestão da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET-PA**. Dissertação. Instituto de Ciências da Educação. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima et al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

BASTOS, P. A. B. **A Escola Técnica Federal do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial, 1909/87: um estudo histórico**. Belém, 1988.

BOBBIO, Norberto. **Três ensaios sobre a democracia**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Cardim-Alario, 1991.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BORDIGNON, Genuino. **Gestão democrática na educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: Boletim nº19/ outubro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 23 mar.2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional da Educação, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2009. Publicado no DOU, em 30 dez. 2008. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=120>>. Acesso em: 30 de dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959a. “Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências”. **Coleção das Leis de 1959 – Atos do Poder Legislativo – Leis de janeiro a março**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 1, p. 31-36, 1959. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1959v1p111/parte-4.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 47.038**, de 16 de outubro de 1959b. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Coleção das Leis de 1959 – Atos do Poder Executivo – Decretos de outubro a dezembro. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 8, p. 80-98, 1960. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1959vIIIp692/parte-16.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.



CABRAL NETO, Antonio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de psicologia**. Natal, vol. 2, nº2 – Jul/Dez, 1997. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalc/pdf/261/26120>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano, 2003.

CARVALHO, Maria do Carmo Albuquerque. **Participação social no Brasil hoje**. Disponível em: <[www.polis.org.br/obras/arquivo\\_169.pdf](http://www.polis.org.br/obras/arquivo_169.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHÂTELET, François et al. **História das ideias políticas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIA, Maria Valéria Costa. **O conselho de saúde e os da saúde brasileira: mecanismo de controle social frente às condicionalidades dos organismos financeiros internacionais**. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2005.

COSTA, Lairson (Org.). **Instituto Federal do Pará 100 anos de educação profissional**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <[http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14\\_07\\_Luiz\\_Antonio\\_Cunha.pdf](http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14_07_Luiz_Antonio_Cunha.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, de Moacir. **O Golpe Na Educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática da educação pública. In: **Gestão democrática da educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: Boletim nº19/ outubro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 23 mar.2010.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Escrito por Engels, em 1876. Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zeit. Publica-se segundo a edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito em alemão. Traduzido do Espanhol.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIDALGO, F; MACHADO, L. **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

FINLEY, M. I. **Democracia: antiga e moderna**. Tradução de W. Barcellos e S. Bedran. Rio de Janeiro: Graal 1988.

FONSECA, Marília. A Gestão da Educação Básica na ótica da cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 7. ed. Campinas: São Paulo, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênese do Decreto nº 5.154/04: um debate controvertido no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Conselho escolar e educação com qualidade social. In: **Gestão democrática da educação**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: Boletim n°19/ outubro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. Tradução de Mário Duayer. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1987.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Administração e participação**: reflexões para a educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. Administração Escolar e Qualidade do Ensino: o que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999, p. 57-72. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 156-162, fev./jun. 2000.

PARENTE, M. de A.; LUKE, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais de ensino fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEDROSA, J. I. S.; SILVA, S. F. C. **Saúde com direito de cidadania**. Disponível em: [http://www.escoladegestores.mec.gov.br/site/8\\_biblioteca/pdf/texto03\\_saude\\_como\\_di\\_reito.pdf](http://www.escoladegestores.mec.gov.br/site/8_biblioteca/pdf/texto03_saude_como_di_reito.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

RICCI, Rudá. Controle social: um conceito e muitas confusões. **Revista Espaço Acadêmico**. Universidade Estadual de Maringá/PR, n. 98, julho de 2009. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile>>. Acesso em: 07 mai. 2010.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Das teorias de administração geral à gestão escolar democrática**. (Versão preliminar – Relatório de Pesquisa). Coordenação do Laboratório de Gestão – LAGE/UFPA, 2000.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma gestão democrática na escola. **Revista Ver a Educação**, Belém, v.8, n. 1, p. 129-150 janeiro/junho 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais Públicas no Contexto da Democratização da Gestão Escolar. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/I COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. ANPAE. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. vol. único. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/.../obras.asp?...>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.polis.org.br/obras/arquivo\\_169.pdf](http://www.polis.org.br/obras/arquivo_169.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas**. v. 37, n. 02. São Paulo: FGV, abr/jun 1997. p.18-30. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/artigo/280.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **FUNDEB**: novo fundo, velhos problemas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado em: 19 mai. 2009.

VASCONSELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: \_\_\_\_\_; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. 8. ed. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 2008.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009 (reimpressão). vol. I.

PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da Escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política pública e gestão da educação no Brasil**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da política**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Book, 2001.

## APÊNDICES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA**

Prezados docentes, discentes, técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém.

Conforme está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.393/96 – Artigo 14, a participação é o princípio que define a gestão democrática escolar, sinalizando que os sujeitos que atuam na área educacional, possam se envolver na discussão e tomada de decisões no que tange às suas metas e finalidades em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

Nesse sentido, pesquisa que estamos desenvolvendo possui o objetivo de analisar a participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém.

Sua contribuição neste trabalho é muito importante para que os objetivos propostos nessa pesquisa sejam alcançados, entretanto para que você participe, solicitamos através deste Termo, sua permissão. Será garantido o anonimato dos participantes pela utilização de pseudônimos e as informações obtidas serão utilizadas para fins da pesquisa permanecendo sob sigilo. Esclarecemos que as entrevistas serão realizadas nos meses de novembro e dezembro/2009, será individual e gravada, sendo que o local, data e hora serão previamente combinadas.

Cabe informar que esta entrevista está sob a responsabilidade Elizabete Batista Ramos, aluna do Curso de Mestrado da Universidade de Brasília- Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, ficando esta pesquisadora a disposição para qualquer esclarecimento.

Agradecemos antecipadamente sua contribuição.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009.

De acordo: \_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora (91) 3224-8548/9164-1224



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

**1. Identificação**

- Formação Acadêmica
- Tempo de trabalho no IFPA
- Vínculo com o IFPA

**2. Sobre a participação na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional**

- Você sabe o que é PDI? Conhece o PDI do IFPA? Já leu? Conversou sobre ele, com alguém?
- Sabe como foi construído o PDI, quando foi? Você participou? Como?
- Você considera que este PDI está sendo implementado? Fale um pouco sobre isso.

**3. Sobre a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico/Projeto Pedagógico Institucional**

- Você conhece o projeto pedagógico do instituto? Já leu? Já conversou sobre ele com alguém? Já viu?
- Sabe como foi construído este projeto pedagógico, quando foi? Vc participou? Como?
- Você considera que este projeto pedagógico está sendo implementado? Fale um pouco sobre isso.

**4. Sobre a participação nos Conselhos**

- Fale um pouco sobre o Conselho Superior (é assim que se chama?) e os demais conselhos existentes no IFPA, eles funcionam? Como? Você participa?

**5. Sobre a participação no Orçamento**

- Como o seu departamento toma as decisões sobre o uso dos recursos? Você participa? Como? E seus colegas, alunos e servidores, também participam?
- Quais são as prioridades para aquisição/compra/obra do IFPA? Você já conversou com alguém sobre isso? Com quem? Quando?

**ANEXO**

