



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CARMEM LUCIA SANTOS

**A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Um estudo de caso**

**Belém/ Pará
2013**

CARMEM LUCIA SANTOS

A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na linha de Pesquisa em “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Belém/ Pará
2013

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Sistema de Bibliotecas da UFPA**

Santos, Carmem, 1978-

A Gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso / Carmem Santos. -
2013.

Orientadora: Terezinha Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Ensino médio - Pará. 2. Escolas - organização e administração - Pará. 3. Educação e estado
- Pará. 4. Ensino profissional. I. Título.

CDD 22. ed. 373.12



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Um estudo de caso**

BANCA DE DEFESA

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha F. A. M. dos Santos
Orientadora

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Examinador - UFPA

Prof^ª.Dr^ª. Dinair Leal da Hora
Examinadora - UERJ

Belém
2013

Dedicatória

A minha saudosa e amada mãe Ana Maria (*in memórian*) e ao meu amado pai Ivo pela sabedoria de terem me educado com amor e ensinado que vale a pena lutar pelos nossos objetivos.

AGRADECIMENTOS

Sou grata para com aquele que me fortaleceu, **Cristo Jesus**, meu salvador, o autor e consumidor da minha fé. A Ele toda honra glória e louvor por ter me concedido todas as condições necessárias para alcançar mais essa vitória acadêmica.

ao **CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa de estudos que me foi concedida durante os dois anos de mestrado.

A **minha família amada**, meu porto seguro e ponto de referência. Obrigada por compreender e apoiar minha ausência em vosso meio.

As **amigas para sempre da graduação**: Edileuza, Tereza, Michele, Adriane, Sthefane, Iza, Allyne, Jaqueline e Manu pela amizade consolidada, pelo companheirismo e momentos de descontração, pelos conselhos e incentivos.

As **meninas super-poderosas do mestrado**, Jaqueline e Manuela (Manu), essa caminhada não teria sido suportável se não fosse o companheirismo e a amizade de vocês. Obrigada pelos momentos de pressão que foram divididos, os conselhos e os desabafos que serviram para fortalecer nossos laços de amizade.

A minha orientadora, **Terezinha Monteiro**, obrigada pelo seu compromisso com a educação pública e de qualidade, por doar-se diariamente compartilhando experiências, conhecimento. Obrigada pelo seu exemplo de integridade e ética, pela paciência, compreensão e incentivos, por exigir de mim aquilo que, em sua sabedoria e maturidade, sabia que eu poderia dar. Obrigada pela companhia nessa feliz trajetória acadêmica!

A Adriana Porto, coordenadora de ensino da EET Professor Anísio Teixeira, pelo envio de material e pelo momento concedido para a realização da entrevista que muito contribuiu para o andamento da pesquisa. Às meninas do PIBID/GEPTE que estão pesquisando na EET Professor Anísio Teixeira, por compreenderem meu desespero na procura de documentos e por terem enviado o que eu precisava em momento hábil para o andamento da pesquisa. Obrigada, Adriane, por ter enviado as entrevistas e documentos que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos **professores** e **professoras** do mestrado que puderam compartilhar conhecimentos, experiências e fazer da sala de aula um espaço aberto para o diálogo, interação e crescimento.

A todas as pessoas que compõem os grupos de pesquisa: Observatório de Gestão Escolar Democrática – **OBSERVE** e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e

Educação – **GEPTE**, obrigada pela acolhida, pela parceria, por proporcionar um crescimento acadêmico diferenciado.

Aos professores Gilmar, Dinair e Terezinha, pela excelente aula no momento da qualificação a qual me impulsionou a continuar perseguindo meu objeto de pesquisa. Suas contribuições me ajudaram a enxergar além e a aprimorar o que eu já havia produzido para aquele momento.

Aos amigos e amigas conquistados ao longo do mestrado, tanto da linha de políticas educacionais, quanto da linha de currículo e formação de professores, desfrutar da companhia de cada um de vocês foi muito significativo e especial. Obrigada pelos momentos compartilhados em sala de aula e fora dela, pelos conselhos, pelos momentos de descontração e também de crise.

As meninas da secretaria do PPGED, pela gentileza e presteza no atendimento de cada uma das minhas solicitações ao longo do mestrado.

A todas as pessoas da escola José Alves Cunha – EJAC, em especial ao diretor Carlos Sales por compreender minhas ausências em decorrência das atividades do mestrado. Faço um agradecimento especial também ao Fabio, Lúcia, Carla, Regina, Érika, Hulda Iza, Jocélia, Michele, Mara, Mariza, Jerry, Rita, Corina, por compartilharem diariamente as minhas angústias e pelos incentivos. Não poderia deixar de agradecer também a Ana Cristina, por ter aceitado o desafio de fazer a revisão desse texto num momento de dor.

A todos os amigos e amigas que estiveram intercedendo por mim, pelas palavras de incentivo, por compreender minhas ausências. Em especial a amiga Ana Bethânia (Ana B. Aninha, Bel, Bebel), por sua presença constante nesses últimos seis meses e por ter insistido em querer dividir esse momento solitário de produção acadêmica.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desse trabalho. Meu muito obrigada!

Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.

Mario Quintana

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Coordenadoria de Educação Profissional
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPNT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
EETEPA	Rede de Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará
EET	Escola Estadual Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENAD	Encontro Nacional de Associação de Docentes
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
FAO	Food and Agriculture Organization/Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FEAMA	Fundação de Empreendedores da Amazônia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OBSERVE	Observatório de Gestão Escolar Democrática
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OS-ETPP	Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PES	Plano Estratégico das Secretarias
PPP	Projeto Político Pedagógico

PNQ	Programa Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDO	United Nations Industrial Development Organization/ Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial
USAID	United States Agency for International Development / Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

A presente pesquisa trata da gestão das políticas do ensino médio integrado e objetiva analisá-la na rede de escolas tecnológicas do Pará – EETEPA no município de Belém, e, em particular na Escola de Educação Tecnológica Professor Anísio Teixeira, com vistas a verificar de que modo a gestão tem contribuído para a implementação dessa política. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso numa perspectiva crítica, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Atualmente, no Brasil, o ensino médio tem sido objeto de transformações por meio de diversas políticas, dentre as quais destacamos a política de ensino médio integrado, cuja proposta é articular a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio num processo formativo que possibilite o acesso ao conhecimento científico e profissional. Uma das questões principais que essa pesquisa tenciona responder é se a gestão tem contribuído para a implantação das políticas de formação profissional integrada ao ensino médio na rede de escolas de educação tecnológica do Pará, no município de Belém. Acreditamos que a gestão é um dos meios pelos quais as ações em busca de melhorias e transformações são materializadas no interior da escola. É nesse contexto que nossa pesquisa identificou que o modelo de gestão que vem sendo praticado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, através da rede EETEPA é unilateral, e, atualmente, não tem conseguido mobilizar os princípios do ensino integrado, diferente da escola lócus da pesquisa que, por meio do exercício da gestão democrática vem tentando consolidar a política de Ensino Médio Integrado, mesmo diante de um quadro de “perseguição” ao corpo técnico e docente da Escola e poucos incentivos. Os aspectos que puderam ser constatados na conclusão da pesquisa evidenciam que todo o fundamento teórico dessa política está sustentada no referencial marxiano e marxista, e que a gestão democrática por meio dos seus princípios foram elementos importantes no momento de implementação da política e contribuíram na construção de sua consolidação, mas não tem sido o suficiente para a sua manutenção, uma vez que a gestão da rede EETEPA que parte de uma perspectiva unilateral, tem prejudicado as ações e projetos de Ensino Médio Integrado no “chão da escola”.

Palavras-chave: Gestão, educação profissional, ensino integrado, política educacional.

ABSTRACT

This research discusses about the management policies of the school integrated and objective analysis on the network of technological schools do Pará - EETEPa in the city of Belém, and in particular, the School Technology Education Teacher Teixeira, in order to verify that the management has contributed to the implementation of this policy. The research was conducted through a case study in a critical perspective, and as a tool for collecting data to document research and semi-structured interviews. Currently, in Brazil, the school has been the subject of transformations through various policies, among which we highlight the policy of integrated school, whose purpose is to articulate the professional technical education middle level and high school in a training process that enables the access to scientific knowledge and professional. One of the main questions that this research intends to answer is whether the management has contributed to the implementation of policies on vocational training to high school integrated network of schools in technological education of Pará, in the town of Belém. We believe that management is one of the means by which the actions in pursuit of improvements and changes are materialized within the school. In this context, our research has identified that the management model that has been practiced by the Education Department of the State of Pará, through the network EETEPa is unilateral, and currently has failed to mobilize the principles of integrated education, different school locus research that, through the exercise of democratic management has been trying to consolidate the policy of integrated secondary school, even before a painting of "persecution" to staff and faculty of the School and few incentives. The aspects that could be seen at the conclusion of the research evidences that any theoretical foundation of this policy is maintained in reference Marxian and Marxist and democratic management through its principles were important elements at the time of policy implementation and contributed in building consolidation, but it has not been enough to maintain them, since the network management EETEPa that part of a one-sided perspective, has undermined the actions and projects of integrated secondary school in "ground school".

Keywords: Management, professional education, integrated education, educational policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA GESTÃO E DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ.	21
1.1.ELEMENTOS CONCEITUAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL	21
1.2.ELEMENTOS CONCEITUAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	29
1.3.ELEMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO INTEGRADO	36
1.3.1.Concepção filosófica: A omnilateralidade	37
1.3.2.Concepção epistemológica: A totalidade	41
1.3.3.A concepção política: A politecnia e a escola unitária	44
1.4.PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS POSSIBILIDADES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PARÁ	48
1.4.1. Princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.	49
1.4.1.1.O Trabalho como princípio norteador	50
1.4.1.2.A ciência como princípio norteador	52
1.4.1.3.A cultura como princípio norteador.....	54
1.4.2.As formas de oferta do ensino médio profissionalizante.	56
1.4.3.As possibilidades de gestão do Ensino Médio Integrado no Pará.	58
1.5.CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ.	61
CAPÍTULO II - ARCABOUÇO REGULATÓRIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.	65
2.1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	65
2.1.1. A Gestão Democrática sob o viés Político e Econômico.	76
2.1.2. A Gestão Democrática em Leis e Regulamentos.	81
2.1.3. A Gestão Democrática e a Participação.	85
2.2.ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	88
2.3.O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ: UM OLHAR HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL	100
2.4.A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ E SEUS REGULAMENTOS	102
CAPÍTULO III. A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ NAS ESCOLAS DA REDE EETEPA EM BELÉM-PA.	113
3.1.CONHECENDO A EETEPA PROF. ANÍSIO TEIXEIRA	114
3.1.1.As Finalidades Educacionais	116
3.1.2.Pessoal Docente e Técnico	120
3.2.OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EETEPA PROF. ANÍSIO TEIXEIRA.....	124
3.2.1.O Projeto Político Pedagógico	130
3.2.2.O Conselho Escolar	135
3.2.3.Eleição para Diretores	140
PARA NÃO CONCLUIR	148
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE	167

INTRODUÇÃO

As temáticas ligadas à gestão escolar vêm assumindo lugar de destaque nos estudos e pesquisas realizados no Brasil nos últimos anos. A gestão democrática da educação é um dos princípios da educação nacional, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96). Essas leis têm fomentado discussões a respeito das novas possibilidades e formas de gerir os sistemas educacionais, que estes incluam concepções e práticas democráticas, nas quais os sujeitos possam ter garantia de participação ativa nas decisões e no cumprimento de finalidades e objetivos educacionais.

Os sistemas educacionais, em sua grande maioria, parecem não ter incorporado tais princípios na relação com suas unidades e nem tampouco em sua própria estrutura na formulação de suas políticas (PARO, 2011, SANTOS, 2008 e outros). É por meio da gestão que algumas ações se materializam no contexto escolar. Os princípios da participação e autonomia estão diretamente relacionados à gestão democrática que se configura como um desafio para os gestores, não só em conhecer, mas também de colocá-la em prática no cotidiano da escola.

Em se tratando da gestão em contextos educacionais específicos, elegemos o ensino médio integrado, regulamentado por meio do Decreto nº 5.154/2004, e que agrega a formação profissional técnica ao ensino médio na mesma instituição de ensino. Acreditamos que a investigação da gestão nesse contexto educacional torna-se bastante oportuna por tratar-se de uma política que traz no seu bojo a proposta de superação da dualidade estrutural presente neste nível de ensino. Essa dualidade, caracteriza-se pela mentalidade contemporânea de que o trabalho está dissociado da educação, que trabalho é sinônimo de atividade braçal, ao mesmo tempo em que acredita que a educação é puramente intelectual (PARÁ, 2008).

Até então, as políticas públicas de oferta de educação profissional de nível médio não forneciam uma formação integral para o jovem brasileiro, pois esta era fragmentada, separada historicamente (FRIGOTTO, 2005, CIAVATA, 2004). Desse modo o ensino médio integrado é uma nova modalidade de oferta desse nível de ensino.

No Estado do Pará, essa política ainda está em processo de implantação e é uma das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) através da Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional – DEMP. Foi a elaboração de um documento base que reuniu as contribuições teóricas acerca do rumo pretendido para o ensino médio integrado na Secretaria de Educação do Estado, com o objetivo de formular uma política para o mesmo, a partir das falas dos atores envolvidos nesse contexto. Nesse documento, a gestão democrática é apontada como um elemento que irá proporcionar a integração juntamente com o Projeto político pedagógico (PARÁ, 2008).

É nesse contexto de implantação do ensino médio integrado no Pará, que tencionamos investigar as concepções e formas da gestão dessa política na Rede de Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará (EETEP), focalizando as escolas situadas no município de Belém que estão adotando a proposta do ensino médio integrado. Pretendemos investigar como tem-se estabelecido o ensino médio integrado e de que maneira a gestão educacional tem contribuído para a efetivação das políticas de integração e reorganização curricular e se isso tem contribuído para a conceptualização da função social da escola a partir das diferentes noções de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, qual tipo de ser humano a escola está formando.

O interesse pela pesquisa na área da gestão deu-se devido aos conhecimentos acumulados, enquanto estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, onde, por meio das pesquisas de campo e estágios supervisionados, pudemos perceber que a gestão é um dos elementos fundamentais para o bom funcionamento de uma instituição educacional.

Ao ingressar no curso de Especialização em políticas de gestão e financiamento da educação, foi possível amadurecer os questionamentos no que concerne ao arcabouço teórico e aprofundar os olhares sobre as políticas de gestão, aumentando mais ainda o nosso interesse em relação à pesquisa da temática proposta. Ao iniciar o curso de mestrado em educação e tendo contato com as pesquisas e participando dos eventos realizados pelo grupo de pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática – OBSERVE adquirimos ferramentas de pesquisa que se tornaram basilares para o processo de investigação.

Sentindo a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a temática da educação profissional, ingressamos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), no qual foi possível ter contato com a pesquisa que estava sendo desenvolvida no grupo sobre “experiências de ensino integrado no Estado do Pará”. Através das leituras, e participando do *workshop* sobre o ensino médio integrado promovido pelo GEPTE aqui em Belém, pudemos perceber que as políticas de ensino médio integrado nas escolas da rede EETEPA ainda estavam em processo de implementação e foi neste momento que surgiu o interesse em investigar de que modo a gestão poderia contribuir para a efetivação dessas políticas. Através de uma pesquisa na internet, constatamos que há poucos trabalhos sobre a gestão do ensino médio integrado, fato que motivou mais ainda o desejo de dar início a uma pesquisa sobre essa temática.

Entendemos que é por meio da gestão que algumas ações, em busca de melhorias e transformações são materializadas no interior da escola, pois a consideramos como mediação entre a unidade escolar e o sistema de ensino. Nesse sentido, o estudo da gestão das políticas de ensino médio integrado nas escolas da EETEPA poderá nos ajudar a mapear os passos da implantação dessa política, identificando as dificuldades enfrentadas e o que já está sendo executado. Isso faz com que essa temática seja relevante e digna de investigação, por conta das contribuições que tal estudo pode trazer para o processo de discussão e implementação de uma nova forma de educação do trabalhador, bem como revelar de que modo a gestão educacional tem contribuído para que a proposta do ensino médio integrado seja materializada no cotidiano escolar, tornando-se uma fonte de consulta e um referencial para futuros estudos.

No Pará, a construção da identidade do Ensino Médio parte da premissa de que é necessário o rompimento com algumas dualidades históricas, tendo como a principal a que diz que o saber propedêutico é desvinculado do saber instrumental e que as atividades manuais estão dissociadas das atividades intelectuais, e também que existem dois tipos de Educação, uma para a elite e outra para as camadas populares (PARÁ, 2008).

É nessa perspectiva que tem havido um empenho da Secretaria de Educação, ao propor e implantar a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA (Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC), como novo modelo de Educação Profissional técnica de nível médio, reafirmando o “compromisso com uma formação profissional qualificada, integradora entre Ensino Médio e Educação Profissional” (PARÁ 2008, p 13). É nesse momento que

surtem os questionamentos sobre como a gestão tem contribuído para a efetivação dessa política na rede de escolas da EETEPA. Em razão do exposto, partimos do seguinte questionamentos:

- Qual é o modelo de gestão e como vem sendo utilizado nas escolas que estão assumindo o projeto de formação profissional integrada ao ensino médio?
- De que modo o modelo de gestão que está sendo aplicado nas escolas consegue mobilizar os princípios do processo de educação integrada?
- De que forma a gestão pode contribuir para a implantação das políticas de formação profissional integrada ao ensino médio nas escolas da rede EETEPA?

Tendo em vista os questionamentos levantados, elenco os seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** analisar como tem se estabelecido a gestão das políticas do ensino médio integrado na rede de escolas de Educação Tecnológica do Pará –EETEPA no município de Belém, e, em particular na Escola de Educação Tecnológica Professor Anísio Teixeira.
- **Objetivos específicos:**
 - Identificar o modelo de gestão utilizada nas escolas que estão assumindo o projeto de formação profissional integrada ao ensino médio e verificar se a gestão consegue mobilizar os princípios do processo de educação integrada;
 - Verificar de que modo a gestão tem contribuído para a implantação das políticas de formação profissional integrada ao ensino médio na rede de escolas da EETEPA.

Quanto à metodologia para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos desenvolvê-la numa perspectiva dialética que para Franco (1994), é aquela que procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa, contrapondo-se os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos etc.

Desse modo, a pesquisa foi conduzida observando as estratégias sugeridas por Frigotto (1991): após o delineamento da problematização e dos objetivos, já mencionados, fizemos o

resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a temática proposta. Partindo desse ponto, começamos a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que estamos querendo desvendar. Frigotto (1991) ressalta que:

[...] quem produz a investigação é o investigador e não os dados sejam primários ou secundários. É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos, etc. Com isso está-se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que se está investigando, e não abstratamente (FRIGOTTO, 1991, p.88).

Para que pudéssemos obter os dados necessários à elaboração e execução da investigação, optamos pelo estudo de caso, método no qual se busca descrever determinada situação e identificar o que há de mais característico. Yin (1984) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.

Dentre as 18 (dezoito) escolas da rede EETEPA no Estado, optamos por investigar as escolas situadas no município de Belém. Considerando que, das 5 (cinco) unidades existentes, 4 (quatro) ofertam cursos na forma integrada, e também pela possibilidade de acesso, deslocamento, custos, etc. Decidimos desenvolver a pesquisa em apenas uma dessas escolas, a Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira que, dentro da metodologia do estudo de caso constituir-se-á num caso único. Conforme a definição de Yin (2001) será utilizado como introdução um estudo mais apurado ou, ainda, como caso-piloto para a investigação.

A opção pela EET Prof. Anísio Teixeira, deu-se pelo fato de que essa escola, em questões de organização aparentemente é a que mais se aproxima da gestão democrática e sua equipe de gestores e professores foram selecionados pela diretoria da rede EETEPA no ano da criação da rede em 2008, tendo como objetivo fazer desta escola uma referência. Estas informações foram obtidas através de uma conversa com o ex-diretor da rede EETEPA que motivou o interesse de verificar quais são os aspectos desta escola que evidenciam a gestão democrática.

A coleta dos dados deu-se por meio da pesquisa documental, cuja fonte está restrita a documentos. Ao falar sobre pesquisa documental Alves-Mazzoti; Gewandszajder (*apud* GONÇALVES 2005, p. 60) trazem as seguintes considerações:

Entende-se por documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica na garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). [...] atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc. podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.(ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER *apud* GONÇALVES 2005, p.60)

De acordo com Gonçalves (2005, p. 60), a pesquisa documental engloba a análise de documentos a partir de observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra) e crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Para ter acesso às informações referentes às políticas de ensino médio integrado, bem como o modo como a gestão pode contribuir para a efetivação dessas políticas, analisamos os seguintes documentos:

- Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
- O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. (Documento base)
- Projeto político pedagógico, regimento interno e planos de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira.

Além dos documentos listados, também utilizamos como fonte de investigação, o relatório produzido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cuja pesquisa tem sido coordenada pelo GEPTE em 2012.

Ao iniciar a investigação por meio da análise dos documentos e tendo submetido parte do relatório da pesquisa ao exame de qualificação, constatamos que, apenas esse tipo de análise não seria suficiente para responder ao problema da pesquisa. Partimos então para o seu replanejamento, incluindo a realização de entrevistas semi-estruturadas na tentativa de encontrar as respostas que não puderam ser obtidas por meio dos documentos.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em “um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Triviños (1987, p.152) afirma que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Uma vez que optamos pela realização de entrevistas e considerando o pouco tempo que dispúnhamos para a realização destas, resolvemos utilizar algumas entrevistas que foram realizadas por uma pesquisadora¹ do GEPTE que desenvolveu a pesquisa sobre o financiamento da educação profissional no Pará em 2012 e entrevistou um coordenador da rede EETEP e uma coordenadora da escola Prof. Anísio Teixeira. Nesses relatos detectamos informações que foram relevantes para elucidar questões do nosso objeto de investigação. Também realizamos uma entrevista com a coordenadora de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira com vistas a esclarecer outras questões voltadas mais especificamente para a temática da gestão.

A técnica de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo. Chizzotti (2010, p.114) afirma que este procedimento:

[...] é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Como já vem sendo mencionado, o desenvolvimento de nossa pesquisa tem sido realizado por meio de etapas. Compreendendo a importância do embasamento teórico para as pesquisas de cunho científico, na primeira etapa, fizemos a revisão bibliográfica que consistiu no levantamento de teses e dissertações, livros, documentos e artigos eletrônicos sobre a

¹ A pesquisadora que realizou algumas das entrevistas foi a Mestra em Educação Adriane Suely Rodrigues do Nascimento, que durante o curso de mestrado pesquisou sobre o financiamento da educação profissional. O título da sua dissertação foi: Financiamento e Educação Profissional: Análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará.

gestão das políticas de ensino médio integrado. Nessa etapa, também fizemos a análise dos documentos coletados e do relatório de pesquisa.

A segunda etapa caracterizou-se pela organização dos dados obtidos na revisão bibliográfica e na pesquisa documental, momento em que foi feita a análise das entrevistas. A terceira fase consistiu na descrição, análise e interpretação dos dados coletados e que subsidiaram a construção da dissertação.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três capítulos: O primeiro cujo título é: Concepções e Princípios da Gestão e das Políticas do Ensino Médio Integrado no Pará traz uma caracterização dos principais elementos que constituem a gestão e as políticas de ensino médio integrado. O segundo focaliza o Arcabouço Regulatório da Gestão Educacional e das Políticas do Ensino Médio Integrado, no qual é feita uma contextualização dialética dos elementos regulatórios da gestão e das políticas de ensino médio integrado, partindo dos aspectos históricos, políticos e sociais. O terceiro tem como tema: A Gestão das Políticas do Ensino Médio Integrado no Pará e nas escolas da rede EETEPA, em Belém, que apresenta os resultados obtidos no estudo de caso.

CAPÍTULO I. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA GESTÃO E DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ.

Este capítulo tem como propósito apresentar os elementos conceituais que fundamentam a gestão e as políticas de ensino médio integrado, com vistas a identificar as principais concepções e os seus princípios norteadores, na tentativa de compreender e analisar em que consiste a proposta de ensino médio integrado à educação profissional, como a gestão educacional se configura nesse contexto e quais as suas características na educação paraense.

1.1. ELEMENTOS CONCEITUAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL

A palavra gestão, segundo Cury (2005, p.14), “provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar.” Tanto o verbo como os substantivos gerados dele, *gestatio*, ou seja gestação, trazem dentro de si algo novo, um novo “ser”, uma nova maneira de conceber e dar a luz ao mundo exterior.

Neste sentido, gestão significa o ato de gerir, gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção. Podendo ser entendida “como coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e no âmbito político como a orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuadas” (ANPAE 1997, p.9). É o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, pelo qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. É o cumprimento de princípios sociais, visto que a gestão da educação destina-se à promoção humana (FERREIRA e AGUIAR, 2000).

A compreensão da gestão como um processo político-administrativo contextualizado historicamente, permite a caracterização desta prática considerando-se o momento histórico no qual a gestão se desenvolve. Porém, os termos gestão e administração são utilizados dentro da literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos, o que acaba provocando uma certa tensão.

Para Bordignon e Gracindo:

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas a intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo (BORDIGNON e GRACINDO 2000, p.147).

Nessa citação, é possível constatar as diversas nuances que a gestão assume dentro da ação administrativa. Mas, para Wittmann e Gracindo (2001) a adoção do termo gestão como sinônimo de gerência se materializa no processo que garante a implementação das políticas promovidas pelos organismos internacionais². Isso justifica os largos incentivos e o financiamento para a implantação de processos de “gerência total” ou “qualidade total” nos diversos níveis de ensino e nas diversas instancias do poder público (WITTMANN e GRACINDO 2001).

Já para Hora (2007), a utilização do termo gestão educacional usado pelos estudiosos mais críticos, justifica-se pela reação contra o caráter tecnicista, supostamente neutro e descomprometido de que foi imbuído o termo administração educacional, principalmente nos anos setenta³ quando assumiu os mesmos princípios e práticas adotados pela administração de empresas, o que contraria o significado da prática política e social da educação e da escola.

Paro (1999) entende a gestão como uma evolução da administração, que não se ocupa do esforço despendido por pessoas, isoladamente, mas com o esforço humano coletivo. Desta forma, entende-se que a gestão educacional deva ser tratada dentro da concepção de administração pela maneira com que os dirigentes da educação agem no universo de suas ações. Ainda sobre esta discussão, Oliveira (2002) menciona que:

² Silva (2010, p.1) define organismos internacionais como sendo instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e que atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. E aquelas não-governamentais: *Greenpeace*, Cruz Vermelha, *Internacional Human Rights*, Aldeias Infantis e outras. Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, criados em 1944, tinham como objetivo promover o desenvolvimento econômico e fornecer empréstimos destinados à reconstrução dos países europeus destruídos pela guerra. Posteriormente, estruturou-se como um Banco de Desenvolvimento e de Empréstimo aos países que apresentassem riscos econômicos e sociais. A partir de 1980, passaram a agir de forma cruzada e sob condicionalidades para coibir riscos, desequilíbrios e manter o sistema financeiro ordenado e em segurança. Para alcançar as metas de cobrança da dívida externa, obter empréstimos lucrativos e monitorar moedas, exigiram dos governos a árdua tarefa de fazer ajustes estruturais e reformas sócio-educacionais, atrelando, ainda, os seus empréstimos ao cumprimento desses ajustes. Isso significa que essas instituições prescrevem e impõem condições aos governos locais, de maneira a estreitar as suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado e merecedor de empréstimos (SILVA 2002, p. 13).

³ A análise do desenvolvimento histórico da gestão educacional será feita no próximo capítulo.

O termo “gestão” é mais amplo e aberto que “administração”, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação e, portanto, a presença da política na escola (OLIVEIRA 2002, p 137).

Sander (2009) comenta que as duas grandes tradições filosóficas que dominaram os estudos e as práticas sociais, incluem as práticas educacionais, nos dois últimos séculos. São geralmente definidas em termos de tradição do consenso, com raízes nas teorias positivistas e evolucionistas de Comte e Spencer, e de tradição do conflito, enraizada nas teorias críticas e libertárias do marxismo, da fenomenologia, do existencialismo e do anarquismo. É nesse grande debate filosófico e sociológico que se insere o estudo sistemático da origem e da trajetória do conhecimento nos campos da administração pública e empresarial e da gestão da educação.

Apesar da discussão em torno da gestão ter ligação direta com o campo da administração, vale ressaltar que a gestão da educação não está restrita à aplicação de métodos e técnicas de cunho administrativo, uma vez que extrapola esse âmbito, tendo em vista o processo político de formação humana, é fundamental compreendê-la como:

[...] uma prática social em disputa, que não se circunscreve apenas a dimensão administrativa na medida em que se configura como processo político abrangente que se substancia como ato político. Ou seja, a gestão da educação assume dimensão mais ampla que a dimensão administrativa [...]. Ela é uma prática social contraditória, demarcada historicamente pela constituição do Estado brasileiro e pelo papel conferido por esse às políticas educacionais (DOURADO 2004, p. 69).

O termo gestão, partindo dessa perspectiva, é sempre um processo político, pois é uma “atividade-meio da política” (MOTTA 1986, p. 40), que lida diretamente com as relações de poder “à medida que poder se delega. Isso significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (MOTTA 1986, p. 49).

Seguindo esse raciocínio, Souza (2006) comenta que a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição seguirá. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar. Arroyo (1979) comunga dessa mesma visão quando observa que a face política da gestão se expressa nos conflitos entre os que detêm o poder de decisão e a população, demonstrando que a dimensão política presente em todo processo de

gestão não será encoberta pelas suas especificidades técnicas, tão lembradas pelos dirigentes de qualquer processo administrativo quando desejam descaracterizar sua atuação como política.

Souza (2006) ainda destaca que, na medida que a gestão escolar é uma espécie de braço executivo da política escolar e, considerando que, a política só existe porque se vislumbra o poder, cumpre perguntar: de que poder se trata? Inicialmente, relaciona-se ao poder de mando, ou simplesmente à dominação. Para melhor compreensão desse aspecto, faremos uso das análises de Weber (2004, p.187), ao apontar em seus escritos uma certa identificação do poder com a política e vice-versa, pois só há política quando se vislumbra o poder. Só há ação política quando há luta por poder, quando o poder está em disputa. Nem todo poder é dominação, ela “é um caso especial de poder”. Dominação implica obediência. “Poder implica imposição da vontade a outrem” (WEBER 2004, p. 188). Logo, a dominação é o poder obedecido, incorporado. Weber conceitua dominação como sendo:

Uma situação em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (“obediência”) (WEBER, 2004, p. 191).

Através dessa conceituação, o personagem que surge na escola como uma autoridade dominadora, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é o diretor. Pereira (1976) afirma que o lugar do diretor em uma escola não é feito por ele próprio, mas para o seu desempenho utiliza-se centralmente a política e o conhecimento técnico. Os demais sujeitos na escola reconhecem esta autoridade dominadora e a obedecem. Dessa forma, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação.

Nesse sentido, administrar uma escola implica dominar, uma vez que “toda dominação se manifesta e funciona em formas de administração. Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, Para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém (WEBER, 2004, p. 193). Mesmo nos regimes democráticos, há, segundo Weber, um poder de mando e, portanto, uma forma de dominação:

O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal. Isso ocorre, em mais alto grau, no chamado governo diretamente democrático. Chama-se “democrático” por duas razões que não coincidem necessariamente, a saber: 1) porque se baseia no pressuposto da qualificação igual, em princípio, de todos para a direção dos assuntos comuns, e 2) porque minimiza a extensão do poder de mando. (WEBER 2004, p. 193).

Weber (2004) menciona que a subsistência de toda “dominação” se dá mediante o apelo aos princípios de sua legitimação, e destaca três aspectos:

1) validade de um poder de mando que pode expressar-se num sistema de regras racionais estatuídas. (pactuadas ou impostas) que, como normas universalmente compromissórias, encontram obediência quando a pessoa por elas “autorizada” a exige. Obedece-se às regras e não à pessoa. 2) O poder de mando em autoridade pessoal. Esta pode encontrar seu fundamento na tradição sagrada, isto é, no habitual, no que tem sido assim desde sempre, tradição que prescreve obediência diante de determinadas pessoas. 3) No carisma, isto é, na revelação atual ou na graça concedida a determinada pessoa, em redentores, profetas e heroísmo de qualquer espécie (WEBER 2004, p. 197-198).

Analisando esses elementos de legitimação da dominação e observando o que acontece no ambiente escolar, é possível encontrar na escola uma mistura entre essas formas de dominação. Não predomina uma forma única, uma vez que esses elementos coexistem no interior da escola e sustentam o poder de mando. A gestão da escola, pela sua natureza política, é dominação. Assim, para a condução cotidiana da escola, fundem-se a gestão e o poder.

Dessa forma, pode-se afirmar que, na escola, o domínio legítimo sobre as relações de poder é, de fato, o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa primeira dos dirigentes escolares não é por eles executada quando não detêm o domínio sobre as relações de poder (SOUZA 2006).

Além da gestão agregar em sua concepção relações de poder e, nessa leitura, centralizar a pessoa do gestor, não se restringe apenas a isso, pois o termo gestão da educação de acordo com Castilho (2006) pode referir-se, muitas vezes, a modelos distintos, embora complementares, de gestão dentro de uma instituição de educação (da gestão administrativa à gestão do processo educacional). Dentro dessa compreensão de modelos, Lima (1999) os registra como sendo aquele que parte de uma definição formal e considera a legislação em vigor. A síntese, ou a paráfrase de um decreto-lei considerado estruturante, ou até mesmo o recurso a um organograma da escola, no qual, metodicamente encontram-se dispostos

diversos órgãos e suas relações hierárquicas, que representam alternativas frequentes para o estudo dos modelos de gestão.

Lima (idem) aponta, pelos menos, duas dimensões de modelos teóricos de referência: a primeira está relacionada aos modelos de análise das organizações escolares, que permitem realizar leituras interpretativas e descritivas das realidades escolares, e a segunda aos modelos normativistas ou as teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções com base em filosofias e em valores frequentemente desdobrados em métodos e técnicas de administração e gestão.

No primeiro caso estaremos perante focalizações teóricas da escola como organização (Burocrática, ou como Arena Política, ou como Cultura, etc.), enquanto que no segundo caso seremos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola (do ponto de vista da Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional, da Gestão por Objectivos (sic) ou do Planejamento Estratégico, etc.) (LIMA 1999, p.8).

Focalizando os modelos de análise das organizações educacionais, Lima (2001) descreve quatro modelos de organizações que podem ser encontrados nas instituições de ensino: o político, o racional, o anárquico e o de organização social.

O político – realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos. A importância do poder, da luta e do conflito e a racionalidade política que ocorre em função dos indivíduos e de suas ações. O modelo político enfatiza o dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesse.

O racional – acentua a clareza dos objetivos organizacionais, as organizações são centradas na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. A ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma decisão claramente identificada ou de uma escolha deliberada, calculada, ou seja, racional. Este modelo é também designado como sendo burocrático.

O anárquico – não significa má organização ou mesmo desorganização, mas contraste com a organização burocrática. Significa, desconexão entre estruturas, atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações.

O social – valoriza o estudo da organização informal, dos processos de interação, de colaboração, admitindo um consenso entre os objetivos organizacionais. Esse modelo considera a cultura organizacional, o que privilegia o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade.

Esses modelos agregam concepções de gestão que refletem uma orientação epistemológica elaborada a partir da perspectiva política e cultural do país no contexto de suas relações de interdependência internacional e segundo Bueno (2009), devem ser analisadas a partir de todas as suas dimensões: educacional, administrativa, humana, política, social e econômica, de forma objetiva e subjetiva.

Sander (1981) analisa essas dimensões, partindo do princípio de que há quatro critérios de acordo com os quais a administração da educação orienta-se e que estão relacionados: “relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica)” Esses critérios e dimensões expressam-se na função do administrador da educação, cujas competências podem assim ser vislumbradas:

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional. A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional. (SANDER 1981, p. 51-52).

Ainda focalizando a figura do gestor na conceituação da gestão educacional. Colares (2000) apresenta três concepções que estão diretamente relacionadas às atitudes dos diretores, sujeitos de sua pesquisa. Estas concepções são: *autoritária*, *“pseudodemocrática”* e *democrática*.

A autoritária é aquela em que o diretor, isoladamente, toma as decisões e determina as formas de executá-las, exigindo dos demais integrantes da escola a obediência no

cumprimento de suas deliberações. A centralização se constitui como um dos aspectos básicos da gestão autoritária. Nesse tipo de gestão, o diretor converte-se em um cumpridor de normas externas, ao mesmo tempo em que impõe as regras para serem seguidas internamente.

A “pseudodemocrática” consiste no exercício de uma gestão não autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática. Trata-se da forma de gestão onde geralmente acontece uma consulta, por parte do diretor, a seus auxiliares mais diretos ou até mesmo à comunidade nos momentos que antecedem ou logo após serem tomadas determinadas decisões.

A concepção democrática é marcada pelo crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, visando à melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particularizados e a mera democracia participativa.

Os elementos conceituais da gestão educacional apresentados nesse ponto focalizaram a gestão como sendo um processo político-administrativo que agrega relações de poder que necessita de leis, regulamentos, autoridade pessoal e carisma para se desenvolverem no contexto escolar. Essa definição centraliza a pessoa do diretor que é o agente responsável pelo bom funcionamento da escola. Porém, para que a gestão educacional se desenvolva efetivamente não depende apenas da pessoa do diretor, necessita também da participação da equipe técnica e pedagógica.

Para que haja o envolvimento e a participação de todos é necessário que haja um redimensionamento do papel da escola, como agência de formação que não pode vincular-se à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir a sua função social e o seu papel político-institucional.

É dentro dessa compreensão que a gestão democrática, segundo Dourado (2000), configura-se como sendo um processo de aprendizado e de luta política, que não se limita à prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas.

A gestão democrática é o modelo que é instituído legalmente para as instituições públicas de ensino. Por esta razão é necessário compreender também quais são os elementos conceituais desse tipo de gestão.

1.2. ELEMENTOS CONCEITUAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para o desenvolvimento do estudo dos elementos conceituais da gestão democrática, iniciarei esta análise a partir da palavra democracia que tem sua origem na Grécia antiga (demo=povo e kracia=governo). É uma forma de governo do povo e para o povo, esta organização política reconhece a cada um dos membros da comunidade o direito de participar da direção e gestão dos assuntos públicos (DALBERIO, 2008).

Democracias podem ser divididas em diferentes tipos, baseado em um número de distinções. A distinção mais importante acontece entre democracia direta (algumas vezes chamada “democracia pura”), onde o povo expressa sua vontade por voto direto em cada assunto particular, e a democracia representativa (algumas vezes chamada “democracia indireta”), o povo expressa sua vontade através da eleição de representantes que tomam decisões em nome daqueles que os elegeram⁴.

Além desses aspectos, a compreensão de democracia está diretamente relacionada a diferentes concepções de mundo. As duas principais são: a liberal-democracia e a concepção marxista de democracia. A liberal-democracia tem sua fundamentação no Liberalismo Moderno⁵ que se caracteriza pela representação eletiva no governo, pela divisão de poderes e alternância, moderação da livre iniciativa e da livre concorrência, na proteção ao consumidor; mediação da cooperação de classes e da solidariedade social. A liberal-democracia está claramente voltada para os interesses do capital e das elites dominantes que floresceu ao

⁴ Definição extraída do texto intitulado: **Democracia**, disponível em:

<http://www.juraemprosaeverso.com.br/ReligIrmandESistFiloOuPol/Democracia.htm> (acesso dia 29/01/2012)

⁵ PEREIRA (2009) define como uma doutrina fundada na cultura ocidental cristã e voltada para a adaptação dos princípios do **Liberalismo Clássico** (que se manifesta na defesa da liberdade do homem e da sua individualidade, ressalta a esfera privada, a propriedade, a livre iniciativa e preconiza a limitação dos poderes e tamanho do Estado (“Estado Mínimo”) e de suas excessivas ingerências e coerção) à necessidade de um Estado com funções de moderador do funcionamento do livre mercado, de mediador da cooperação de classes e da solidariedade social e de estimulador da realização da prosperidade nacional.

longo de todo o século XX e aliou-se ao movimento econômico neoliberal da década de 1970, fundando assim as bases do pensamento hegemônico posterior.

Para Santos (2002), a concepção marxista de democracia entende a autodeterminação no mundo do trabalho⁶ como o centro do processo de exercício da soberania por parte de cidadãos entendidos como indivíduos produtores. Medeiros (2003) menciona que esta seria:

Uma concepção contra-hegemônica, participativa e popular, entendendo a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar na ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, a concepção de que a convivência humana deve ser mediada por uma “gramática democrática”, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, através do exercício coletivo e participativo do poder político, que possa seguir avançando para novos estados desejados de sociedade (MEDEIROS 2003, p.40).

Diante dessas perspectivas, cabe a nós identificar qual é a concepção que norteia o princípio da gestão democrática presente na legislação brasileira. Noma e Lara (2007) mencionam que, na década de 1990, políticas de descentralização e um novo modelo de administração pública foram implementados na Reforma do Estado Brasileiro, cujas diretrizes encontram-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

A premissa que fundamenta esse documento é a de que o Estado, na forma em que estava organizado, representava um obstáculo ao processo de fortalecimento da economia do mercado, por cristalizar uma administração pública pautada na burocracia, na rigidez dos procedimentos e a ineficiência. Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) foi um importante defensor dessa reforma e atribuiu ao Estado interventor a causa do colapso econômico. Para ele, a crise de 1970/80 ocorreu devido aos altos gastos que o Estado de Bem-Estar realizou em relação a serviços sociais:

⁶ **Mundo do trabalho** é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação à atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la (FIGARO 2008, p. 92).

A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais. A Grande Depressão, embora uma crise do mercado, foi também uma crise do estado liberal. Essa crise provocou o surgimento do estado social, que no século vinte procurou proteger os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico, assumindo, na realização desse novo papel, três formas: a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista nos países em que o modo de produção estatal tornou-se dominante (PEREIRA, 1997, p. 12).

Pereira (idem) afirma que a Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. O Estado reduziria “[...] seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente, dos serviços sociais, como a educação e a saúde” (BRASIL 1995, p. 13).

Especificamente, em termos de administração pública, a Reforma do Estado propõe, que se passe de uma administração formal, burocrática para outra denominada gestão gerencial, descrita no PDRAE como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. Essa nova concepção de gestão seria orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações.

A concepção de gestão gerencial é apresentada nas páginas introdutórias do PDRAE, como se pode constatar a seguir:

É preciso, agora, dar um salto adiante no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle de resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições, e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL 1995, p.7).

Para que haja a superação das formas tradicionais de ação estatal, o documento propõe que as estruturas sejam descentralizadas e redesenhadas com o objetivo de desenvolver-se um modelo gerencial capaz de gerar resultados. Neste sentido, Gutierres (2005) comenta que os princípios são: o cidadão-cliente, o controle por resultados e a competição na administração,

pois a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços, inspirando-se na administração de empresas.

O novo paradigma também é explicitado no documento:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralizações de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (BRASIL 1995, p. 17).

O ponto de apoio da gestão gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, demanda de melhor qualidade dos serviços públicos e descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação com o produto em detrimento dos processos.

Dentro dessa perspectiva Shiroma (2006, p. 4) argumenta:

O gerencialismo é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente.

No que se refere à gestão escolar, enquanto ato de administrar, organizar, planejar e avaliar atividades relacionadas ao processo educacional, é possível perceber que há uma forte adequação aos princípios do mercado de trabalho. Oliveira (1996, p. 97), chama a atenção para a referência à “eficácia” que parte do suposto de que os recursos destinados à Educação “são suficientes”, e que o problema reside na gestão e distribuição racional dos mesmos. Assim, com o foco colocado na gestão das unidades e redes escolares, os discursos gerencialistas consideram a escola uma empresa como qualquer outra, e veem a Educação como um “serviço” que deve primar pela satisfação do cidadão enquanto “cliente”, assegurando, como critério de eficiência, seu direito inalienável à qualidade dos serviços prestados.

É possível constatar que a reforma do Estado nos anos 1990 impulsionou decisivamente a configuração do atual cenário da educação pública brasileira tendo em vista, sobretudo, a redefinição do papel do Estado em relação à oferta do ensino em suas diferentes modalidades e níveis, possibilitando que outras instituições sociais assumissem tal compromisso, ainda desconsiderando as necessidades e as particularidades da educação.

Santos (2008) ainda aponta que as orientações de Políticas Educacionais, advindas das condicionalidades dos acordos estabelecidos com os organismos internacionais de financiamento (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento), a partir do final dos anos 1980 sinalizaram, no discurso, para a construção de um espaço educativo mais democrático, por meio de medidas ditas “democráticas” propostas, principalmente para as instituições educativas públicas. Essas medidas se caracterizaram através da autonomia, participação, descentralização financeira, formação continuada, parcerias, dentre outros.

Algumas dessas medidas acabaram se caracterizando como princípios da gestão democrática e foram regulamentadas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), através dos artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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 conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Analisando o discurso de Pereira (1997), percebemos que a lógica de gestão gerencial e modernizadora encontra-se estreitamente vinculada aos princípios de democracia, participação e autonomia como se estes fossem sinônimos. Além do mais, constatou-se que paralelo ao discurso de modernização da gestão há todo um conjunto de interesses e ideologias atrelados à dinâmica do mercado e, portanto, do capital. Assim, ao referir-se sobre a lógica gerencial, desenvolvida no âmbito da escola, Paro (1993, p. 132) destaca:

A gerência, enquanto controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, se faz presente na realidade concreta da unidade escolar, perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam. Esse processo se dá, entretanto, sem os requintados procedimentos de liderança e relações humanas, desenvolvidos na teoria e na prática da administração de empresas [...] (PARO, 1993, p. 132).

São perceptíveis as mudanças que ocorreram no campo educacional em relação à gestão educacional, a partir do modelo gerencial adotado para os serviços públicos. A própria legislação educacional encarregou-se de normatizar as ações da gestão educacional, para possibilitar uma gestão mais descentralizada, ágil e participativa. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) refiram-se à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos alinham-se, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Dentre eles podem ser citados: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estratégico das Secretarias (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

Diante disso, Behring (2008, p.147) afirma que desde os anos 1990 até hoje têm sido de “obstaculização e/ou redirecionamento” das conquistas constitucionais de 1988. Tanto é que a gestão democrática, que se tornou princípio constitucional em razão das diversas batalhas travadas por educadores e movimentos sociais na década de 1980, passa a dar lugar à lógica de “gestão eficaz”, de cunho empresarial, uma vez que o mercado é considerado padrão de qualidade.

Entretanto, a questão da gestão democrática da educação, no entendimento de Gutierrez (2005), insere-se num universo de luta maior, cujo eixo principal é a luta pela democratização da educação. A democratização seria então composta por três níveis de discussão que alicerçam e estimulam a luta dos educadores: a democratização do direito ao acesso, a democratização da qualidade e a democratização da gestão.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível afirmar que a participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia constituem-se como os elementos fundamentais para a construção da gestão democrática na escola.

Como construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, a gestão democrática da educação concretiza-se na prática,

quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico; sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos; sobre a atividade dos professores e dos alunos, necessárias para sua consecução; sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo que se está realizando a consubstanciação do projeto político-pedagógico (FERREIRA 2006 p. 172).

Dessa forma, a gestão democrática é compreendida como um processo político através do qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A compreensão dos elementos conceituais da gestão democrática irá proporcionar uma aplicação mais efetiva dos princípios constituintes desse modelo de gestão, viabilizando de acordo com Dourado (2000), o caráter “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática possui. Ao possibilitar a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto pedagógico e do processo de trabalho que vai formar seres humanos, possibilita também, a autoformação de todos os envolvidos por meio da leitura, interpretação, debates e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas.

Trata-se de um exercício que exige o empenho de toda a sociedade, porque supõe a vivência de práticas democráticas e o questionamento de uma tradição política e cultural que historicamente primou pela imposição da autoridade. Na realidade política brasileira, foram raros os períodos de vivência de relações efetivamente democráticas, prática que implica o exercício de liberdade política e o acesso da maioria da população aos direitos civis e políticos.

Além do benefício de compreender quais são os elementos conceituais da gestão educacional e da gestão democrática é importante conhecer também os elementos conceituais do ensino médio integrado, de modo que seja possível perceber como esses aspectos se

estabelecem na organização da política de oferta do ensino médio integrado à educação profissional.

1.3. ELEMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO INTEGRADO

O termo integrado é particípio de integrar, é também adjetivo de objeto de integração, que se integrou (FERREIRA 1986, p. 954), ou “diz-se de cada uma das partes de um todo que se completam ou complementam [...]” (ibid). Em outro aspecto, o termo integrado pode ser definido como “ato ou efeito de integrar (-se)” (ibid), “[...] tornar inteiro, completar, inteirar, integralizar [...] juntar-se, tornando-se parte integrante, reunir-se, incorporar-se [...]” (ibid), ou ainda ato de “adaptar-se, acomodar-se [...]” (ibid).

Etimologicamente, o verbo integrar vem do latim *integrāre*, “reparar; arranjar; renovar; recriar; refazer” (MACHADO 1995, p. 310), e remete à ideia de um estado a ser mudado que anteriormente já havia sofrido mudanças.

No contexto educacional que estamos pesquisando, o termo “integrado” está diretamente ligado à relação entre ensino médio e educação profissional. Nesse sentido, Ramos (2008) lança alguns questionamentos: o que queremos dizer com integração? É integração de quê? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional?

Esses questionamentos estiveram presentes no momento da elaboração do documento base para a implantação do Ensino Médio Integrado (EMI) no estado do Pará e teve como título: “O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública”. Logo na introdução foi citado que, na gênese da construção de uma nova política para o Ensino Médio no Estado do Pará não havia uma proposta definida que orientasse as ações no âmbito dessa etapa da Educação Básica, mas sim a necessidade de se trabalhar na definição de um projeto de Educação para o estado que possibilitasse a orientação, definição e organização de diretrizes que pudessem orientar os docentes, técnicos e gestores do EMI no Estado.

Para tal, foi necessário fazer opções políticas, teóricas e curriculares que definissem a política de Ensino Médio tornando imprescindível a discussão do tipo de educação que se quer, para quem e para qual projeto de sociedade. Fez-se, então, a opção de construir uma

“Educação que possibilitasse aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais, que se baseasse na integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto, um dos princípios que regem o Ensino Médio Integrado enquanto concepção de ensino” (PARÁ 2008, p. 2).

Nesse momento inicial de construção de uma identidade para o Ensino Médio Integrado no Pará, o ponto de partida foi a conscientização de que era necessário o rompimento com algumas dualidades históricas, tendo como principal a de que o saber propedêutico é desvinculado do saber instrumental e que as atividades manuais estão dissociadas das atividades intelectuais e que existem dois tipos de Educação, uma para a elite e outra para as camadas populares (PARÁ, 2008).

O documento base teve como objetivo discutir as contribuições teóricas acerca do rumo pretendido para o Ensino Médio Integrado na Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-PA), e formular uma política para o mesmo. Na sistematização da concepção do EMI presente no documento, este tomou como fundamentação teórica as considerações de Ramos (2008) que compreende a integração em três sentidos: o primeiro deles é o filosófico, baseado numa concepção de formação humana omnilateral; o segundo é o epistemológico baseado numa concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade; e o terceiro é o político baseado na possibilidade de oferecer o ensino médio de forma integrada à educação profissional técnica, à construção do Ensino Médio Unitário e Politécnico.

Para tanto, analisaremos esses três sentidos de integração do ensino médio à educação profissional, ressaltando que esses aspectos não são distintos entre si. Ao longo da conceituação, será possível perceber que são termos que se complementam e se relacionam e ambos tratam dos mesmos objetivos que é a formação do homem integral, tendo o trabalho como o princípio educativo desse processo.

1.3.1. Concepção filosófica: A omnilateralidade

Ao falar da concepção filosófica de integração, destacamos um conceito de formação humana que deve se voltar para a realização do ser humano em sua omnilateralidade⁷.

⁷ O Dicionário Aurélio define o termo da seguinte forma: Omni (do latim *omnis*) significa tudo, todo. Ex.: onipresente. E lateralidade significa qualidade ou estado de lateral (que está ao lado). Nesse sentido,

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem alienado por outro está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA 1991, p. 78-79).

O conceito de omnilateralidade está diretamente relacionado a uma formação do ser humano completo, integral, desenvolvido em todas as direções, oposta à formação unilateral⁸, que é parcial, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Opondo-se à omnilateralidade, a unilateralidade manifesta-se desde a separação da sociedade em classes antagônicas (divisão no trabalho), passa pela especialização na formação educacional (divisão no conhecimento), atinge a institucionalização do ensino (ensino técnico-profissionalizante e ensino universitário) até chegar à divisão dentro da própria Universidade entre ensino mental e ensino manual (COSTA e GALVÃO, 2011).

Seguindo essa linha de raciocínio, Marx e Engels (1998, p. 49) afirmam que o desenvolvimento intelectual dá-se também a partir do trabalho, ao mencionar as “condições materiais que determinam o pensamento e a compreensão da moral, religião, etc.”. Os autores defendem o fim da divisão do trabalho, da desvinculação do trabalho manual e intelectual.

O modo de produção capitalista promove o desenvolvimento do ser humano dividido e unilateral, que sustenta uma educação separada do trabalho, fragmentada, dividida em ensino intelectual e ensino manual. A divisão da sociedade capitalista entre trabalho intelectual e trabalho manual representa as duas dimensões unilaterais do homem dividido, que pode ser expressa na separação da sociedade entre trabalhador e não-trabalhador.

Sousa Junior (2009) afirma que o conceito de omnilateralidade não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista.

omnilateralidade ou onilateralidade pode ser conceituado como “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA 2007, p. 87).

⁸ Unilateralidade segundo o Aurélio é a qualidade de unilateral; parcialidade. Unilateralidade vem de “uni”, do latim, *unus*, a, um. Lateral é relativo a um lado; unilateral de uni + lateral = 1. situado num só lado.

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (SOUSA JUNIOR 2009, p.2).

Nos manuscritos de 1844, Marx (2004) apresenta uma característica da omnilateralidade ao mencionar que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana; (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto fruição do ser humano (MARX, 2004 p. 108).

A formação omnilateral, segundo Marx e Engels (1978, p. 238), compreende o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois “[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana”.

A respeito desse desenvolvimento, Sousa Junior (2009, p. 2) menciona que “o homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas”. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

Marx (1985), destaca também que a perspectiva da omnilateralidade aparece unida à vida da fábrica na qual tendo o trabalho perdido todo caráter de especialização, exatamente com a cessação de todo desenvolvimento especial, típico da produção artesanal, começa a se

fazer sentir a necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento omnilateral do indivíduo.

Nos “Grundrisse”, Marx (1985) apresenta a riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre como um elemento para a compreensão da omnilateralidade.

Mas o que é a riqueza, uma vez abandonada à limitada forma burguesa, a não ser a universalidade das necessidades, das capacidades, dos prazeres, das forças produtivas, etc. dos indivíduos, criada no intercâmbio universal? Que é senão o pleno desenvolvimento do domínio do homem sobre as forças da natureza, seja sobre aquelas da chamada natureza, seja sobre aquelas da própria natureza? Que é senão a exteriorização absoluta das suas faculdades criativas? Essa riqueza exige imediatamente a totalidade das forças produtivas, é um resultado a que a humanidade chega através da própria história: “os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais e também relações de comunidade estão submetidas aos próprios controles de comunidade, não são produtos da natureza, mas da história. O grau, a universalidade do desenvolvimento das faculdades em que essa individualidade se torna possível, pressupõe exatamente a produção sobre a base de valores de troca que, primariamente, produz com a universalidade a alienação do indivíduo em relação a si mesmo e aos demais, mas também a universalidade e omnilateralidade das suas relações a capacidades” (MARX 1985 p. 345-346).

Em decorrência dessas análises, Manacorda (1991, p.81) define omnilateralidade como sendo:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Ramos (2007, p. 3) menciona que:

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Dentro dessa perspectiva, Gadotti (1995) compreende a omnilateralidade não apenas como o desenvolvimento das potencialidades humanas inatas, mas sim a criação dessas potencialidades pelo próprio homem no trabalho. Esse conceito implica na emancipação do homem através do trabalho.

Na tentativa de construir o homem omnilateral, Manacorda (1991) o descreve como sendo “o resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades” (p.84). A apropriação individual (no sentido já visto) de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico.

O homem aparece agora universalmente disponível nas:

[...] necessidades ou consumos, quer dizer, nas exigências humanas [...] e aparece também disponível na produção, onde, não mais subsumido pelos aspectos determinados, está em condições de enfrentar como individuo as variações da tecnologia. Trabalho omnilateral e não-trabalho igualmente omnilateral como desenvolvimento das potencias universais da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem” (MANACORDA 1991, p. 84).

Em todos os aspectos abordados sobre a definição de omnilateralidade, ficou evidente que essa está relacionada ao desenvolvimento total do individuo, pautada numa emancipação dos elementos alienantes produzidos pelo capital por meio da divisão de classes que caracteriza também o desenvolvimento educacional desse. Tal divisão tem fragmentado o processo educacional em formação intelectual, mais voltada para a burguesia e a formação manual, adequada ao proletário com fins a atender as necessidades do capital.

A perspectiva da formação omnilateral propõe uma superação dessa realidade por meio de um processo formativo que desenvolva todas as potencialidades do individuo tendo como elemento gerador desse processo o trabalho, não visto apenas como atividade laboral com fins de gerar lucro para o capital, mas como atividade responsável por fazer do homem um individuo completo, no sentido de poder desenvolver suas capacidades intelectuais e manuais promovendo assim uma formação integral. Vejamos também a concepção epistemológica que vai focalizar a totalidade como um elemento sinônimo do termo integrado.

1.3.2. Concepção epistemológica: A totalidade

Quanto ao sentido epistemológico de integração, Ciavatta (2005, p. 84) remete o termo ao “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso,

de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que caracterizam o processo educativo”.

Essa concepção parte do princípio de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK,1986). É, portanto, uma construção intelectual!

Para Ramos (2005), a compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a construir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” do seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então é o real elevado ao plano do pensamento. Dessa forma o conhecimento passa a ser das relações que se descobre no plano do pensamento.

A compreensão da realidade como uma totalidade tem seus fundamentos em Marx (1991) partindo da sua preocupação em apreender a sociedade enquanto uma totalidade dialética, focalizando também o sujeito como uma totalidade.

Para o marxismo não há, pois, em última análise, ciência jurídica, economia política, história, etc. autônomas; há somente uma ciência, histórica e dialética, única e unitária, do desenvolvimento da sociedade como totalidade. No entanto, o ponto de vista da totalidade não determina apenas o objeto do conhecimento, determina-lhe também o sujeito. A ciência burguesa – de forma consciente ou inconsciente, ingênua ou sublimada – considera sempre os fenômenos sociais do ponto de vista do indivíduo. E o ponto de vista do indivíduo não pode conduzir a nenhuma totalidade, quando muito, pode levar a aspectos dum domínio parcial, na maior parte das vezes a algo de apenas fragmentar: a ‘factos’ (sic) sem ligação entre si ou a leis parciais abstractas (sic). A totalidade não pode ser encarada a menos que o sujeito que a encarar seja ele próprio uma totalidade; se, portanto, para pensar a si mesmo, for obrigado a pensar o objeto como totalidade. Este ponto de vista da totalidade como sujeito só as classes o representam na sociedade moderna (LUKÁCS 1989, p. 42).

Marx (1998, p.36-37) apresenta o homem como um ser social, um conjunto de relações sociais, entendê-lo demanda compreender a sociedade como um todo. As partes são especificidades da qual o indivíduo, o ser está relacionado: família, escola, amigos, instituições, estado, etc. As particularidades interagem com o todo e vice-versa, não somam, mas relacionam-se dialeticamente e são expressões das formas de existência de dada sociedade.

Dessa forma, o ser social e sua construção de entendimento teórico são denominados no âmbito da filosofia como ontologia social. Marx (2008) imprime uma nova cosmovisão cujo argumento centra-se na capacidade do sujeito (entendido como coletivo, ou seja, a classe social, e no caso ainda mais específico, classe trabalhadora) em revolucionar a sua realidade, que para ele, fundamenta a ontologia, “a natureza do ser social”.

Há de se considerar, portanto, as múltiplas mediações históricas e sociais que tornam concretos os processos educativos, ao levar em conta as sínteses das múltiplas determinações que estão presentes nos processos educacionais. Almeida (2008) menciona que trabalhar a educação considerando a perspectiva da totalidade implica incorporar as dimensões educativas no âmbito das relações sociais que significam uma formação humana associada às dimensões sociais, políticas e produtivas.

Sendo assim, a organização metodológica das práticas para a educação profissional integrada ao ensino médio toma o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana. Assim, a integração que se busca é aquela que valoriza os saberes da formação geral e profissional e também os cotidianos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Como já foi mencionado, para ofertar o Ensino Médio de forma integrada é importante tratá-lo como uma totalidade educacional, o que contempla uma totalidade social tal como apresentado por Ciavatta (2005):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA 2005, p. 85).

A perspectiva de totalidade presente no conceito de ensino integrado envolve os aspectos da compreensão do homem como um ser social, no qual é necessário o conhecimento da sociedade e a maneira como os indivíduos se relacionam dentro desse contexto. Já no

âmbito educacional, a totalidade está relacionada à formação geral e profissional não hierarquizada socialmente. Mas uma formação que integre conhecimentos gerais e profissionais numa unidade tendo como objetivo final a formação integral do indivíduo. Passaremos agora a verificar a concepção política do termo integrado, que é a politecnia e a escola unitária.

1.3.3. A concepção política: A politecnia e a escola unitária

Na conceituação política do termo integrado, destacamos a politecnia e a escola unitária como elementos constituintes desse termo. Saviani (2003, p.18) comenta que o conceito de politecnia deriva basicamente do trabalho como princípio educativo como proposto por Marx (1983). Politecnia é a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. “O ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO et al. 2005, p 35).

O pensamento marxiano de educação politécnica é retirado das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868 (apud, MARX & ENGELS 1983, p. 60):“afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine esse trabalho produtivo com a educação”. Marx ainda explicita a sua compreensão de educação:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX & ENGELS 1983, p. 60).

Marx e Engels (1983) ainda apontam a finalidade dessa proposta educacional:

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes burguesa e aristocrática (p. 60).

Machado (1989) menciona que Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes de imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação (MACHADO 1989, p.126-127).

Machado (1989) ainda comenta que, como fermento da transformação, o ensino politécnico, além de contribuir para o desenvolvimento das condições objetivas, atua de modo concreto na formação do indivíduo. Marx acreditava que todo esforço na produção de homens plenamente desenvolvidos resultava na obtenção de meios poderosos de transformação da sociedade atual. Com o ensino politécnico poder-se-ia caminhar em direção a este objetivo, pois como proposta pedagógica ele significa a unificação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva metodológica integralizadora.

Seguindo esse raciocínio, Saviani (1989, p. 15) menciona que a politecnia “deve estar dentro de um processo em que o trabalho se insira em uma unidade indissolúvel”. Ele entende que o pressuposto dessa concepção de politecnia é que:

Não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância dos exercícios dos membros; das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-se a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade), segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta (SAVIANI 1989, p. 15).

Nesse sentido, Silva (2007) argumenta que a politecnia busca promover a superação do produto histórico-social produzido pela divisão capitalista do trabalho. De acordo com Saviani (1989), todo o trabalho, seja ele de maior profundidade manual, envolve parcela intelectual do cérebro para desenvolvê-lo, pois a partir do cérebro é que se podem montar os estratagemas a ser desencadeados pelas habilidades psicomotoras do ser humano.

Desta forma, no ensino politécnico todos os componentes do currículo devem ser de conhecimento de todos os profissionais que atuam na escola. Portanto, o conhecimento dos conteúdos do ensino deve ser apreendido de forma integrada. Esse é o sentido exato da palavra politecnia, como o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.

Além da politecnia, está presente no conceito político de ensino integrado a perspectiva da escola unitária, que tem sua fundamentação teórica em Gramsci (1982). Sua proposta educacional parte da crítica à escola tradicional que dividia o ensino em clássico e profissional, este último destinando-se às classes instrumentais e o primeiro às classes dominantes e aos intelectuais.

Bressan (2006) comenta que a partir da crítica da dualidade do sistema de ensino Italiano, que compreendia dois tipos de escola, a primeira, humanista com o fim de desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, e a outra para preparar os alunos das classes dominadas para o exercício de profissões, Gramsci propõe a superação desta divisão através de uma escola crítica e criativa, a Escola Unitária.

Esse modelo de escola deveria ao mesmo tempo, ser clássica, intelectual e profissional e, para sua concretização, propôs um princípio educacional que prezava a capacidade das pessoas trabalharem intelectual e manualmente numa organização educacional única, ligada diretamente às instituições produtivas e culturais.

Santos (2000, p. 62-63), ao analisar a proposta de Gramsci, destaca que: “o conceito de Escola Unitária pauta-se na unidade dialética entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, teoria e prática”. É a escola que pretende contrariar a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, divisão esta, decorrente, em nossa sociedade, de outra

divisão fundamental, entre capital e trabalho. O capital detém o domínio intelectual do trabalho, enquanto os trabalhadores detêm apenas o domínio técnico.

Para Gramsci (1968, p. 125), “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Ao analisar essa citação de Gramsci, Machado (1989) menciona que:

Gramsci entende este princípio unitário não como uma relação imediata entre ensino e produção, pois não haveria, necessariamente, exigência de um envolvimento direto do aluno com a atividade produtiva no período compreendido pela escola única. Esta escola corresponderia a um período prévio à entrada do indivíduo na atividade de trabalho, e nela o princípio unitário não só deveria estar presente, como serviria de fio condutor de todo o ensino. Portanto, “a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI 1969, p. 121 apud. MACHADO 1989, p. 146-147).

Nessa perspectiva, a escola única ou unitária proposta por Gramsci deveria formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola, dizia Gramsci (1968), deve integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve apresentar-se, ao mesmo tempo, como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência produtiva e da prática complexa.

Ao propor uma nova alternativa para a educação da classe trabalhadora, Gramsci apoiou uma escola “desinteressada”⁹ do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais. Afirmava que a crise da escola tradicional era consequência da morte da sociedade tradicional, pelo advento da sociedade industrial.

Essa escola, na compreensão de Gramsci, não deveria estar presa a uma concepção de mundo idealista, típica de programas escolásticos. A escola “desinteressada” do trabalho

⁹Bressan (2006) destaca que o termo desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista. É uma expressão difícil de traduzir para a língua portuguesa e, mesmo em língua italiana, esse termo, tomado em abstrato, não traduz o sentido que Gramsci lhe dá. Por isso, frequentemente ele mesmo põe o termo entre aspas e quase sempre tenta explicitá-lo: “desinteressado é o que não é imediata e individualmente utilizável, mas que é útil a muitos, a toda coletividade, historicamente e objetivamente, a longo alcance” (NOSELLA, 1991,p.137).

deveria ser baseada na filosofia da práxis¹⁰, num coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral.

Por meio da análise desses três elementos conceituais do ensino integrado, é possível constatar que cada um desses aspectos constituem também a intenção dessa modalidade de ensino que é a de formar o indivíduo completo (omnilateral) no sentido de desenvolver suas potencialidades intelectuais e manuais (politecnicidade) dentro de um contexto escolar (escola unitária) que lhe permita um aprendizado não fragmentado, capaz de compreender a realidade de forma crítica dentro do seu contexto social (totalidade).

Como já havia sido sinalizado anteriormente, esses elementos não são distintos entre si, eles se relacionam, complementam-se e agregam o trabalho como elemento fundamental e indispensável nesse processo de formação integral. Porém será que esses elementos conceituais estão sendo materializados na execução da política? Antes de responder essa questão, analisaremos quais são os outros princípios das políticas de ensino integrado e quais são as suas possibilidades de gestão no contexto do estado do Pará.

1.4. PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS POSSIBILIDADES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PARÁ

Ao analisar a concepção do ensino integrado, verificamos que a integração subentende a articulação entre a teoria e a prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico. Posto que, essas duas dimensões são indissociáveis, uma vez que a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas e a produção humana deve pressupor pensamento-reflexão-ação. Todo trabalho manual possui a interferência da reflexão e o trabalho intelectual que não projeta a prática, cai no vazio (RAMOS, 2008).

O documento base que discutiu a proposta do EMI e a sua implantação no Estado do Pará, ao tratar dos desafios da construção do EMI teceu as seguintes considerações:

¹⁰A Filosofia da Práxis é entendida como uma compreensão de mundo fundada no pensamento marxista. Semeraro (2005) menciona que para Gramsci filosofia da práxis é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

A sociedade contemporânea herdou a mentalidade de que o trabalho está dissociado da educação, que trabalho é sinônimo de atividade braçal, repetitiva e de cunho puramente instrumental, ao mesmo tempo em que acredita que a educação é puramente intelectual, como se mãos e pensamento não coexistissem. A educação precisa enfrentar a dualidade estrutural na qual foi alicerçada, em que uns são educados para dominar, para as letras e para as artes e outros receberam uma educação para o trabalho manual e a conformação. O Ensino Médio precisa ser estruturado para além do ensino de técnicas puramente instrumentais ou somente preparar para estudos posteriores, e precisa, portanto, possibilitar ao educando acesso à integração dessas dimensões, assim como o Ensino Médio não profissional precisa formar jovens e adultos dentro de uma perspectiva de totalidade que os possibilitem uma leitura crítica de mundo (PARÁ 2008, p. 14).

Para que a integração da educação geral com a técnica ocorra, o documento aponta que esta:

deve ser para além da forma deve ser principalmente em princípios e estes precisam corresponder às demandas sociais e fazer frente à busca dessa indissociabilidade, considerando a construção do conhecimento a partir das três dimensões principais da práxis social¹¹: Trabalho, Ciência e Cultura” (PARÁ 2008, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, autores como Kuenzer (2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que o ensino médio integrado é capaz de articular o trabalho, a ciência e a cultura como eixos estruturantes da organização curricular. A relação entre esses elementos pontuada por esses autores tornaria possível a despedida definitiva dos modelos educacionais definidos apenas pelos interesses de mercado e, ao mesmo tempo, possibilitariam a formação humanística necessária para a formação da consciência crítica sobre o trabalho ontológico.

1.4.1. Princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.

Os conceitos de ciência, cultura e trabalho apontados no documento base que serviu de suporte para a construção da identidade do EMI no Pará, formam um eixo para integrar os conhecimentos gerais e específicos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) representariam o legado da humanidade, ao qual todo cidadão teria direito a apropriar-se desses conhecimentos, posto que são universais. Dessa forma, analisaremos cada um desses elementos com vistas a verificar de que modo cada um deles se configura como um dos elementos norteadores do ensino integrado.

¹¹ Práxis social é a atividade material do ser humano agindo na história (MARX 1978). Ela enseja transformações que superam os ajustes sociais, ou seja, verdadeiras rupturas com as práticas repetitivas que expropriam as riquezas materiais e imateriais do ser humano.

1.4.1.1. O Trabalho como princípio norteador

É pela ação consciente do trabalho que os seres humanos criam e recriam a sua própria existência. Marx (1983) analisa que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, onde o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo. O homem movimenta as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la, ao mesmo tempo, o homem modifica a sua própria natureza. Frigotto (2005) revela que esta é uma concepção ontológica ou ontocriativa¹² do trabalho, pois esse é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.

Nesse sentido, Frigotto (2005) menciona que o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos e ao mesmo tempo responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Para Frigotto:

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO 2005, p. 60-61).

Marx e Engels (1989) criticaram a educação unilateral na sociedade capitalista e realçaram que era necessário transformar o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido

¹² **Ontologia** (em grego *ontos* e *logoi*, "conhecimento do ser") é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes e das questões metafísicas em geral. A ontologia trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. **Ontocriativo** é usado como termo sinônimo de ontologia. Extraído do site: <https://sites.google.com/site/jphylosophya/2-ano/ontologia/conceito-e-significado-da-ontologia> (acesso em 20/01/2013)

oposto. De um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata. De outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico.

Marx e Engels (2003, p. 46) também ressaltaram que a “educação e o trabalho deveriam ser estritamente ligados” e defenderam uma educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, baseada nos seguintes princípios: educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas. Combinação da educação com a produção industrial etc.

Na Crítica ao programa de Gotha (1875), Marx destacou a necessidade da combinação do trabalho produtivo como ensino desde tenra idade e, isto, deveria ser um “instrumento de transformação da sociedade” (MARX 1875, p.15), uma vez que para ele o trabalho é um instrumento fundamental para a formação física, moral e intelectual, desenvolvimento técnico, científico e cultural e contribui para desenvolver nas crianças e jovens o sentimento de compromisso e responsabilidade social.

Marx e Engels (1989) destacam que não podemos nos contentar com as oportunidades de especialização precoce destinadas aos filhos da classe trabalhadora, pois a obliteração intelectual dos jovens, artificialmente, produzida com transformação deles em máquinas de mais-valia, não pode ser considerada como o único caminho.

Portanto, a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual proposta por eles deveria ser base para todos os alunos, independentemente de classe social. Assim sendo, a liberdade na perspectiva desses autores está intimamente ligada ao trabalho, sendo real e produto da práxis humana¹³. Essa liberdade vista como emancipação política, poderá ser construída também pela educação, desde que haja união do trabalho produtivo com o ensino.

Bentes (2009) aponta que, ao focalizar o trabalho no contexto capitalista, a identidade do trabalhador é superada enquanto proprietário da sua própria produção, ou seja, o resultado da sua ação não contempla o seu esforço físico e criativo, ele não é mais dono de si mesmo, na estrutura produtiva, a atividade trabalho é desvinculada da identidade do trabalhador. Essa fragmentação do “ser” trabalhador pelo viés da atividade produtiva aliena o sujeito produtivo

¹³ **Práxis humana:** é a atividade histórica concreta geradora de consciência.

da sua obra. O trabalho perde a sua condição ontológica de “capacidade de sobrevivência da espécie” (BENTES 2009, p. 45) e assume o papel de regulador das oportunidades de mercado e cidadania coletiva.

Para Saviani (1989), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados e integrados entre si. 1) o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). 2) quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher, em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. 3) “o trabalho é princípio educativo na medida que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (SAVIANI 1989, p. 1-2).

Diante dessa realidade, é importante destacar algumas premissas básicas necessárias à construção de uma proposta pedagógica mais autêntica e capaz de promover uma relação entre convivência e produção/criação (o trabalho) humana, pelo viés da educação enquanto uma política pública emancipatória.

Desse modo, concordamos com Bentes (2009) quando lista as seguintes premissas: Construção democrática, pela/para cidadania e formação Profissional no nível médio – formação integral; o trabalho como princípio ontológico da constituição humana e da sociabilidade ética e solidária; compreensão/consubstanciação das categorias Trabalho e Educação como convergentes e complementares; o processo educacional como critério de inclusão e cidadania coletiva; educação de qualidade quanto à universalização de direitos, que não se restrinja a critérios de acesso ao mercado de trabalho.

1.4.1.2. A ciência como princípio norteador

No livro “Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais”, encontramos a seguinte definição de ciência:

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem

somente para si mesmos; o homem reproduz, porém de modo transformador, toda a natureza, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência (PACHECO 2012, p. 64).

Nessa mesma perspectiva, Ramos (2008) registra que a ciência nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela. A ciência é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada.

Já Saviani (2003, p. 136) menciona que:

A ciência também diz respeito a uma parcela pequena da humanidade nas formas de sociedade anteriores. Na sociedade moderna é que a Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, porque ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo (SAVIANI 2003, p. 136).

Nesse sentido, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos, o ser humano os produz à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades.

A revolução industrial, o taylorismo, o fordismo e a automação expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Na relação entre ciência e tecnologia ficam definidas duas características: a primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, é possível definir a técnica e a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) (PACHECO, 2012).

Bentes (2009) destaca que:

A relação da ciência é pedagógica, ao integrar no universo da aprendizagem que não se restringe apenas ao ambiente escolar, os conhecimentos gerais e específicos numa

proposta de construção do saber em sua totalidade fenomênica e nas relações que eles desencadeiam nas esferas política, econômica e sócio-cultural. Isso não significa que se deva ensinar tudo, mas orientar o processo ensino/aprendizagem na perspectiva da universalidade, ou seja, que fomente a compreensão e articulação da realidade concreta (BENTES 2009, p. 47).

De forma concreta, a intenção do fundamento científico da integração pretende superar a fragmentação do conhecimento. Para isso, é preciso articular os conhecimentos gerais da cultura humana em sua trajetória temporal às descobertas da ciência enquanto saber metodológico e sistematizado, e a partir dessa relação procurar assimilar os desdobramentos da tecnologia e de outras formas de sentir/aprender e seus processos perceptivos e científico-tecnológicos, tais como: intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.

1.4.1.3. A cultura como princípio norteador

Nesta análise, focalizaremos o conceito de cultura dentro do referencial marxiano e marxista. Teixeira (2009) comenta que a cultura no campo marxista aparece desde as elaborações de Marx e Engels, por mais que ambos não usassem esse termo ou tenham escrito tratados específicos sobre o tema. Em seus trabalhos, essa discussão é recorrente, principalmente, aliada às discussões sobre a constituição do ser social, dentre os quais, destacamos “Os Manuscritos de Paris” e “A Ideologia Alemã” como principais referências.

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (1998) explicam a produção da vida e a construção histórica da cultura a partir das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem.

Ainda nessa obra, são lançados os princípios básicos que orientam as elaborações no campo marxista, tais como: a indissociabilidade entre a teoria e a realidade, a determinação em última instância da base material sobre a consciência, o confronto necessário entre aparência e essência, uma ontologia do homem e por sua vez, da sociedade.

Teixeira (2009, p. 44) menciona que partindo dessas “premissas orientadoras para compreensão da cultura no campo do materialismo histórico dialético, analisando-a como produto e ao mesmo tempo formadora do gênero humano e de maneira alguma desatrelada da base material da existência” irá nos ajudar a compreender como esta se estrutura como um princípio norteador do ensino integrado.

Trotsky (1981) define cultura da seguinte forma:

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal [...] Mas o momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando o homem segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (TROTSKI, 1981, p.51).

Além desse conceito, cultura pode ser compreendida também como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade (GRAMSCI, 1968).

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas (PACHECO, 2012).

No contexto do ensino médio integrado, a cultura se fundamenta como um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade. Estes são aspectos que devem ser contemplados no projeto político pedagógico, em que os conteúdos culturais expressam as formas de vida compartilhadas por uma comunidade e os significados produzidos e também utilizados socialmente pelos grupos humanos que experienciam tempos e espaços semelhantes.

Apesar de termos analisado esses princípios separadamente, para promover uma melhor compreensão de cada um, estes são compreendidos como indissociáveis. Nesse sentido, Ramos (2008) menciona que compreender essa relação entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Em síntese, o trabalho é a principal mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna, a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização opõe-se à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Uma vez que analisamos os princípios norteadores do ensino integrado, e sabendo que este se constitui como uma das modalidades de ensino profissional de nível médio, é importante conhecer as outras formas de oferta do ensino médio profissionalizante.

1.4.2. As formas de oferta do ensino médio profissionalizante.

A educação profissional técnica é uma modalidade de educação possível na etapa do ensino médio que tem formas de oferta, prescrições curriculares e outras indicações em regulamentação própria (PARÁ, 2008). As formas de oferta de acordo com a LBD nº 9.394/96, seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” – incluída pela Lei nº 11.741, de 2008:

Art. 36B - A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Uma vez que a forma subsequente está destinada para aqueles que já concluíram o ensino médio, focalizaremos a análise na forma articulada, pois o art. 36C descreve como esta deve ser desenvolvida.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 1996).

O documento base, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) para o Ensino Médio Integrado, também descreve cada uma dessas formas:

[...] a **forma concomitante** é a possibilidade de cursar a educação profissional paralela ao ensino médio, neste caso estuda-se a educação em um turno e o ensino médio em outro, a concomitância pode ser de vários tipos, os básicos são: a **concomitância interna**, em que os currículos do ensino médio e técnico são cursados na mesma instituição e a **concomitância externa**, em que os alunos cumprem os currículos em instituições diferentes. Nos dois tipos de concomitâncias as matrículas são independentes e a certificação do nível médio viável em três anos, é independente da aprovação nas disciplinas técnicas, mas o certificado de técnico só é liberado mediante aprovação no ensino médio e estágio curricular. E finalmente a **forma integrada** em que a educação profissional e o ensino médio são cursados em conjunto num único turno e são intimamente relacionados. A certificação de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico de nível médio são obtidos juntos, isso quer dizer que é preciso concluir o curso todo (que dura em média 04 anos, incluindo estágio) para receber os certificados. As formas concomitantes e integrada são destinadas aos alunos que concluíram o ensino fundamental com idade/série compatíveis (PARÁ 2009, p. 24-25).

Todas essas formas vêm sendo ofertadas no Brasil, no entanto é na forma integrada que reside o maior número de discussões, resoluções e decretos, por conta dos pressupostos de ensino unitário e politecnicidade presentes nessa proposta de formação profissional que tem como maior desafio a superação das estruturas dicotômicas historicamente estabelecidas.

Frigotto (2005) argumenta que a questão crucial dessa política educacional é verificar quais são as exigências para que a mesma se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas de produção, preparando para o trabalho complexo. A expectativa social mais ampla é que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas.

Cardozo (2011) menciona que a integração que toma o trabalho como princípio educativo não é uma questão puramente pedagógica e curricular, mas epistemológica que, envolve também, a formação dos professores, sobretudo no que se refere à elaboração de uma concepção de formação integral que tenha como fundamento o trabalho concebido nas dimensões ontológica e histórica. Portanto, a questão da integração não pode ser objeto de debate, reflexões, formulações e atualizações de diretrizes somente na educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, mas na educação como um todo.

Nesse aspecto, é importante verificar se a gestão educacional pode contribuir para a materialização dessa política e se seus fundamentos teóricos sintonizam com os princípios do ensino integrado. No próximo ponto faremos uma síntese dessa discussão com objetivo de retomá-la nos próximos capítulos.

1.4.3. As possibilidades de gestão do Ensino Médio Integrado no Pará.

A gestão democrática da educação é um dos princípios da educação pública nacional e está presente no documento base que regulamenta a implementação do ensino médio integrado no Estado do Pará. Conforme a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como um dos princípios norteadores da educação nacional, a “*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*” (Art. 205, inciso VI), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), em consonância a Constituição, no art. 3º traz a seguinte redação:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Ao incorporar esse tipo de gestão como um princípio do ensino público na forma da lei, a Constituição institucionalizou um modelo de gestão que têm fomentado discussões a respeito das novas possibilidades e formas de gerir os sistemas educacionais, que incluem concepções e práticas democráticas, nas quais os sujeitos possam ter garantia de ampla participação nas decisões e no cumprimento de finalidades e objetivos educacionais.

No Estado do Pará, as políticas de ensino médio integrado iniciaram seu processo de implantação em 2008. Uma das ações desenvolvidas pela Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP) foi a elaboração de um documento base, o qual temos analisado ao longo desse capítulo. Nesse documento, a gestão democrática é apontada como um elemento que irá proporcionar a integração, e o estabelecimento dessa política (PARÁ, 2008).

A perspectiva é que haja um compromisso e envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar, trabalhando de forma afinada, estabelecendo interações que possibilitem o alcance dos propósitos estabelecidos, mediante discussão e troca de saberes.

Os elementos apontados no documento que irão contribuir para esse desenvolvimento é o projeto político pedagógico (PPP) vinculado à formação continuada da equipe dirigente, dos docentes e do pessoal técnico-administrativo por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que permitam:

Refletir sobre a função social da escola a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se propõe a formar na vigência do novo projeto (PARÁ 2008, p.39).

Dentro desse contexto, seria necessário que a equipe desenvolvesse sua própria definição de gestão democrática, a qual se encontra no documento é a elaborada por Veiga (2006) que diz:

[...] implica em uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares

[...] implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares (VEIGA, 2006 pg17-18 apud PARÁ 2008, p.40).

Ainda a respeito da gestão democrática, o documento também aponta os seguintes aspectos:

A Gestão escolar precisa romper com as práticas autocráticas em seu cotidiano, para isto é necessário que haja um deslocamento da tomada de decisões que não admita mais a centralização nas mãos de um só indivíduo ou de pequenos grupos hegemônicos, desconsiderando a multiplicidade de experiências e olhares que compõem a comunidade escolar. A ideia de democracia que ainda impera no âmbito educacional em muitos lugares é a de que a gestão democrática resume-se com a eleição de dirigentes escolares, fato este que, de fato, é um avanço fundamental, mas somente isso não caracteriza uma gestão como democrática. Em muitos outros lugares a escolha está diretamente relacionada com questões político-partidárias e esse tipo de prática também precisa ser combatida (PARÁ 2008, p. 40).

Através dessa citação, é possível constatar que existe uma preocupação com a prática da gestão democrática e qual é a concepção que vai fundamentar o exercício desta no contexto educacional.

A gestão democrática é uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes. Assim, é preciso reavaliar os mecanismos autoritários estabelecidos nas instituições de educação profissional e tecnológica, bem como democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas. Assim, a primeira pergunta que se coloca é como democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica com a manutenção dos exames seletivos, sobretudo nas escolas públicas. O acesso é limitado, bem como a participação nas decisões. É preciso rever a constituição e as deliberações dos conselhos diretores, em especial nas instituições federais (BRASIL 2004, p. 36).

Para que haja a construção e o desenvolvimento da gestão democrática é necessário que as estruturas colegiadas sejam fortalecidas e legitimadas e os espaços de discussão, tais como conselhos escolares e de classe legitimados enquanto formuladores de propostas e ações e não somente como massa de manobra, que têm uma pseudo-participação, ou uma participação cerceada, na qual apenas se executa aquilo que uma minoria decide. Medidas que geralmente refletem interesses particulares e não coletivos.

Quanto ao exercício da gestão democrática no contexto do EMI, um importante instrumento viabilizador desse processo é o projeto político pedagógico cujo primeiro fundamento é a sua construção coletiva, pois assim os atores escolares se identificarão e se reconhecerão nele. Facilitando que o projeto seja assumido por todos e possa dar direções

claras para a escola. Certamente que a construção coletiva e democrática não significa unanimidade e gera debates, mas as decisões são o fruto da vontade coletiva e não de segmentos específicos da escola.

No que tange ao Ensino Médio Integrado é necessário que o:

Projeto seja (re) construído, pois trabalhar na perspectiva de integração implica uma mudança na função social da escola, e é o PPP que vai estabelecer relações com a organização curricular, que vai apontar caminhos para a qualidade da educação (MOURA 2008, apud. PARÁ 2008, p.39).

O estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão do EMI implica também tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades. É necessário que os princípios norteadores do ensino estejam afinados com os princípios da gestão democrática, pois é por meio dos mecanismos de gestão que as ações são materializadas no interior da escola.

Para que haja a construção do EMI com a gestão escolar, é necessário que esta possa garantir participação efetiva de todos os agentes do processo educativo nos espaços decisórios tendo em vista a constituição de uma nova trajetória para a produção do conhecimento que proporcione a formação integral do educando.

Acreditamos que a perspectiva de gestão que se materializa na escola pode vir a ser um aliado ou um inimigo da execução dos princípios do ensino integrado. Mesmo que a gestão democrática seja o modelo institucionalizado pela legislação educacional brasileira e sinalizada no documento base, não há garantias de que haja uma prática legítima desse tipo de gestão. Essa discussão será retomada mais à frente.

1.5. CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ.

No Estado do Pará, as políticas de ensino médio integrado vêm sendo desenvolvidas pela Diretoria de Ensino Médio e Educação profissional (DEMP), cujo marco inicial foi a elaboração do documento base e a criação da Rede de Escolas Tecnológicas do Pará – EETEPA como novo modelo de educação profissional técnica de nível médio, colocando-a como alternativa ao que vinha sendo desenvolvido pela Organização Social Escola de

Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP), que até junho de 2008 geria a Educação Profissional estadual (PARÁ 2008).

Uma diferença básica e que deve ser destacada desde o início da criação da rede é o compromisso com uma formação profissional qualificada, integradora entre ensino médio e educação profissional, “capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética” (PARÁ 2008, p. 13).

A Rede de escolas da EETEPA foi criada através da Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC, com o objetivo de ofertar Educação Profissional dentro de uma concepção integradora ao Ensino Médio, promover a partir de uma visão ampla de Educação como fator de inclusão social, geração de conhecimento e promotora de desenvolvimento econômico-social, a formação do trabalhador não unicamente para o domínio de técnicas necessárias ao exercício de uma profissão, mas para sua formação com vistas ao exercício da cidadania efetiva, a partir de uma reorientação das políticas educacionais no Estado do Pará.

As Escolas Tecnológicas se orientam por alguns princípios básicos: **Politecnia** – Pressupõe uma formação que assegure, além do domínio das técnicas de um ofício, as bases científicas e tecnológicas que permitam uma ação profissional autônoma e qualificada. **Ensino integrado** – Pressupõe uma formação que assegure, além do domínio dos saberes específicos de um trabalho, o acesso a outras expressões da vida social: cultura, ciência e esportes. **Desenvolvimento sustentável** – Pressupõe uma formação que busque promover o desenvolvimento sustentável do estado do Pará e da Amazônia. **Cidadania** – Pressupõe uma formação que considere as demandas oriundas do mundo do trabalho, mas também aquilo que é necessário para a formação do cidadão e para a construção de uma sociedade solidária¹⁴.

Além dos princípios que orientam as escolas tecnológicas, a construção da identidade do Ensino Médio do Pará:

[...] parte da premissa de que é necessário o rompimento com algumas dualidades históricas, tendo como principal a de que o saber propedêutico é desvinculado do saber instrumental, e que as atividades manuais estão dissociadas das atividades intelectuais, e de que existem dois tipos de Educação, uma para a elite e outra para as camadas populares (PARÁ 2008, p. 3).

¹⁴ Informações retiradas do site:

<http://www.pac.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=150&idareainterese=3> (acesso em 28/05/2012)

Para que haja o estabelecimento da política para o Ensino Médio, dentro de uma perspectiva de integração, o documento base aponta que “é necessário que nos inspiremos em alguns princípios de extrema importância para lançar as bases à construção de uma sociedade democrática, desenvolvida e fraterna” (PARÁ 2008, p. 33). São listados no documento nove princípios: a integração entre ciência, trabalho, cultura e desporto; democracia; educação como direito; trabalho como princípio educativo; inclusão e diversidade: construção de identidades; gestão democrática; qualificação e valorização dos trabalhadores da educação; autonomia e qualidade social.

Além desses aspectos, houve um empenho da Secretaria em elaborar as diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para rede da EETEPA.

Este documento além de subsidiar discussões em torno desta nova forma de se fazer Educação Profissional configura-se como base para orientar ações não só no âmbito da Secretaria, mas principalmente nas escolas, que é o lócus onde, de fato, devem se materializar as novas propostas em construção. Sua finalidade é explicitar as diretrizes orientadoras da organização da educação profissional de nível médio ofertada por esta Secretaria por meio da REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – EETEPA (Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC). Neste sentido, a partir da compreensão de uma Educação Profissional orientada pelo conceito de politecnia (que remete à formação do trabalhador dentro de uma perspectiva de conhecimento em sua totalidade), este documento configura-se como instrumento norteador para a organização da Educação Profissional de nível médio resgatando suas bases legais, definindo as formas de ingresso, itinerários de formação, a duração dos cursos, o regime de funcionamento (formas de oferta), a organização curricular e as estratégias de avaliação. Estas diretrizes se somam aos esforços de construção de uma nova Educação Profissional no Estado do Pará, capaz de formar trabalhadores em suas amplas dimensões (PARÁ 2009, p.17).

Por meio dessas análises, foi possível constatar que as políticas de ensino médio integrado no Pará têm seus fundamentos na perspectiva da politecnia e da escola unitária e o empenho não tem sido apenas para promover uma formação profissional qualificada, com vistas a atender as necessidades de mercado, mas sim uma formação integral para vida como um todo. Para isso, é necessário que haja uma reorientação das políticas educacionais e tanto os gestores, quanto os professores precisam estar conscientes do tipo de cidadão que as escolas tecnológicas pretendem formar.

Foi possível verificar também por meio da análise do documento base que os princípios norteadores dessa política no Pará estão em consonância com os aspectos teóricos delineados pelos principais pesquisadores da área, revelando que há uma unidade de compreensão da proposta do ensino integrado.

No entanto, existem outros aspectos dessa temática que precisam ser investigados e uma delas é verificar como se deu a construção histórica dessa política e quais são os seus elementos reguladores em um aspecto mais abrangente, em nível nacional, para dessa forma poder compreender quais foram os elementos que contribuíram para a criação da proposta de integração tanto no Brasil, quanto no Pará. Estes aspectos serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - ARCABOUÇO REGULATÓRIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Neste capítulo, serão focalizados os aspectos regulatórios da gestão democrática e das políticas de ensino médio integrado, com o objetivo de verificar como se deram as construções histórica, política e social e de que maneira este contexto contribuiu para a elaboração desses documentos. Para isso, faremos uma análise dos principais documentos regulatórios da gestão e do ensino médio integrado, para contextualizar o momento histórico e identificar os delineamentos propostos tanto no contexto do Brasil, quanto no Estado do Pará.

2.1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em 1964, o Brasil, assim como muitos países da América Latina, esteve imerso em uma ditadura militar. Foram décadas em que milhões de pessoas foram privadas de vivenciar um regime democrático. Mas o que seria um regime democrático? São muitos os conceitos sobre democracia. Abordar alguns deles se torna relevante para entender o contexto histórico do Brasil por três décadas.

O vocábulo democracia vem do grego *demokratia*, que significa “governo do povo”. É na Grécia, mais especificamente em Atenas, a experiência mais direta de democracia. Mesmo assim, não cabe dizer que a democracia em Atenas foi vivida de forma pura. Afinal, a participação de todos de modo direto nas decisões, como pressupõe o conceito de democracia, não era uma realidade inquestionável.

De acordo com a história, são muitos os momentos em que o povo não exercia diretamente o seu poder. Na verdade, a democracia ateniense era exercida por uma minoria formada por cidadãos livres e adultos, que elegiam quem exerceria o poder (BOBBIO, 1993).

De acordo com Bobbio (1993), ao se falar em democracia, temos três abordagens predominantes:

- a) teoria clássica, para a qual a democracia é governo do povo, contrapondo-se ao ideal da monarquia e aristocracia, que eram governos de poucos; b) teoria medieval, onde o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou o poder deriva do

príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) teoria moderna, que vê a democracia como uma forma de república (BOBBIO 1993, p. 319-329).

Como se pode verificar, há uma ampla conceituação de democracia, o que vem reforçar o pensamento de que a democracia não se constitui em valor universal, mas há universalidade no processo de democratização, expresso em uma crescente socialização da participação política (COUTINHO, 2002). É nesse sentido que merece destaque o caráter processual do conceito de democracia. É relevante o pensamento de que a democracia consiste em movimento de permanente ampliação que perpassa por pontos básicos do entendimento sobre democracia e incluem a permanente ampliação do poder coletivo, existência de condição que garanta igualdade, a ideia de soberania popular (COUTINHO, 2001).

Na concepção de Lukács (apud COUTINHO, 2002), democracia não é um estado, mas sim um processo crescente de socialização da participação política. Esta visão diverge do conceito defendido por Rousseau (1987), uma vez que este preconiza a liberdade de participação nas formas de governo, nas quais discussões, debates e decisões são permitidos a todos. A visão de Lukács também é distinta da de Paro (2001, p. 10), para quem a democracia é um “meio de alcançar a liberdade e a possibilidade de conviver socialmente, com base nos valores construídos historicamente”.

Entre os três autores citados, o conceito de democracia na visão de Rousseau é o mais comumente explanado. Nas obras de Rousseau, os processos educativos, assim como as relações sociais, são sempre referenciados pela noção de liberdade. Rousseau (1987) trata a liberdade como direito inalienável. A liberdade é parte do próprio espírito humano e é na experiência social que o homem encontra plenitude (ROUSSEAU, 1987).

Se democracia é um processo crescente de socialização da participação política ou se era um meio de alcançar a liberdade, é fato que o Brasil não vivia uma democracia na década de 70. Se o país não vivia politicamente sob a égide de um regime democrático, no âmbito da educação a ausência da democracia também se fazia sentir. Se o regime político excluía a democracia, essa exclusão se fazia sentir em todas as formas de gestão do Estado.

A luta pela gestão democrática da educação marcou um combate às teorias e aos procedimentos administrativos que, no campo escolar, propugnam a aplicação dos “princípios

da gerência científica – advinda da divisão pormenorizada do trabalho –, para os quais a escola e os sistemas educacionais não ficam de fora da lógica gerencial da fábrica capitalista” (MENDONÇA, 2000, p.92-93).

A participação na escola, a intervenção da comunidade e a abertura à sociedade em geral, como se verifica, não foi uma constante no histórico da administração escolar. A ciência da administração tem a precípua finalidade de melhor gerir seu objeto. Assim, vale mencionar o que expõe Dias (1994, p. 269) sobre a administração:

O ponto de partida dos estudos de administração foi a preocupação com a eficiência: como obter o máximo de resultados com o menor dispêndio de energia. Com o tempo, foi-se impondo o conceito de eficácia: como alcançar os objetivos propostos.

Na ciência da administração, quaisquer que sejam as teorias abordadas, estas repousam sobre o princípio da autoridade e têm como pressuposto básico a existência de um binômio superior-subordinado, ou seja, a autoridade sempre se faz presente em um meio de administrar. O princípio da autoridade, mesmo em uma administração cuja fisionomia se torna mais humana, faz-se presente. Porém, houve períodos em que ele era mais verificado em uma organização escolar.

A administração escolar sofreu um processo de transformação até ser entendida como é hoje, ou seja, como um meio onde deve ser gerido de forma comunitária para que o processo educacional se desenvolva de maneira participativa. Nesse contexto, no qual a administração escolar era demasiadamente autoritária, adepta do tradicionalismo, a figura do diretor da instituição era concebida de outra maneira. Este era visto como alguém de quem emanavam ordens, sendo que estas nunca eram decididas conjuntamente, mas sim impostas por uma visão única do complexo escolar: a visão do próprio diretor.

Assim, não era comum se ter uma abertura na própria escola. Difícil era a manifestação da educação e a administração no ambiente escolar de maneira a proporcionar uma integração entre seus membros. Não havia sequer essa possibilidade de gerir conhecimento. O administrador escolar, no caso, o diretor, assumia uma postura de superioridade sobre os demais membros.

No início do século XX, não havia uma ciência da administração em termos de academicidade. Esta carência também constatava-se no âmbito da administração voltada à educação. Qualquer pessoa podia dirigir as escolas e administrar o ensino. Havia uma tendência em desconsiderar a necessidade de preparo para tal atividade. Essa visão, pautada na precariedade do ensino, permeou por muito tempo o processo de administração escolar, principalmente na escola pública. É como bem afirma Fortuna (1987, p. 111):

No Brasil, a prática administrativa, em especial a administração escolar, apresenta-se continuamente conformada com a situação, fundamenta-se na imposição e na coação legal e burocrática. Essa tradição possui também suas raízes no autoritarismo da sociedade política e nos interesses dominantes.

Através dessa citação, entende-se que a educação é marcada fortemente pelo caráter autoritário administrativo. Nesse sentido, a administração científica fundada por Taylor e seus seguidores, nos meados de 1900, é vista como a primeira tentativa de criação de uma ciência da Administração para as organizações. A experiência que teve início no trabalho de operários, enfatizando as tarefas e o conceito de homem econômico, ignorava, nos primórdios, o homem enquanto ser humano e social. Ressalta-se que a primeira ideia era de que a única fonte de motivação do trabalhador era o salário (MEIGNIEZ, 1980 apud CHIAVENATO, 1983). À medida que a administração científica se desenvolvia nos Estados Unidos, Fayol, na França, desenvolvia a Teoria Clássica da Administração, cuja característica mais premente era a ênfase na estrutura organizacional.

É somente após a II Guerra mundial que se percebe a necessidade de corrigir a forte tendência à desumanização no trabalho. Os métodos rigorosos e científicos que eram usados para submeter trabalhadores cedem lugar a uma teoria de relação mais humanista. “É o início do caráter democrático na administração, abrindo espaço para uma nova concepção sobre a natureza do homem, que passa a ser entendido como um ser social” (CHIAVENATO 1983, p.117).

Visando a reforçar as ideias sobre as teorias da administração, cabe mencionar também o que argumenta Dias (1994, p. 269):

Os pioneiros dos estudos de administração são bastante explícitos em firmar a posição de mando do administrador. Fayol, por exemplo, propõe como fundamentais, dentre outros, os princípios da autoridade, hierarquia, ordem, unidade de comando. Taylor expõe com bastante clareza a ideia de que ao subordinado

compete obedecer sem discussões às determinações de seus superiores – o operário não deve ter iniciativa, mas realizar o trabalho de maneira indicada pelos chefes. Evidentemente, a teoria da administração evoluiu e assumiu uma fisionomia mais humana, a partir da contribuição de autores como Barnard, Mary Parker. Contudo, jamais abdicou do princípio da autoridade.

Superando a concepção taylorista/fordista, que serviu de norte por muito tempo ao estudo da administração da educação, a gestão democrática da educação constrói, coletivamente, através da participação, a cidadania da escola e do grupo que a integra. O modelo de administração da educação respaldada em uma estrutura rígida e hierárquica não permitia mudanças mais expressivas, como bem pondera Kuenzer (1999, p. 167):

Para atender as demandas de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Ao se verificar as teorias da administração, torna-se inviável não associá-las à administração nas escolas. Verifica-se uma sobreposição da forma autoritária de administrar em detrimento da participação do grupo nas ações da escola. É fato que a figura do diretor assume um caráter de autoridade e este caráter é imprescindível ao exercício de sua função. Mas, aqui, cabe deixar explícito, que essa autoridade era exacerbada e não confluía em atividades que supusessem a integração da comunidade escolar.

O conceito de diretor de escola exerce uma função bastante complexa, em que se podia distinguir pelo menos três aspectos: o de autoridade escolar, o de educador e o de administrador. Quando se trata do diretor como autoridade escolar em um contexto histórico, percebe-se mais claramente o quanto foi arcaico seu processo de instrumentalização do trabalho, pois se pautava em demasia na autoridade uníssona, era a própria personificação da escola que representava, fazendo com que as decisões tomadas fossem reflexo de seu pensar sobre a escola e não da necessidade real desta.

No papel do diretor como educador, também havia sérios entraves numa organização escolar tradicional, baseada em metodologias arcaicas. Em razão do clima ditatorial que vigorava nas escolas, os alunos sentiam-se induzidos a uma postura de submissão, incompatível com os objetivos de uma educação democrática. A administração não era um processo desligado da atividade educacional, mas, ao contrário, acha-se, inexplicavelmente,

envolvido nela, de tal forma que o diretor precisava estar sempre atento às consequências educativas de suas decisões e atos.

O papel do diretor como administrador também era feito de maneira a não envolver a comunidade. O diretor, enquanto administrador escolar, assume o papel de liderar para assegurar a consecução dos objetivos escolares. O planejamento, a organização do trabalho, a coordenação dos esforços, a avaliação de resultados faziam parte do seu dia-a-dia de trabalho. Enquanto ele desenvolve essas atividades, está desempenhando sua função de administrador.

A crítica sobre o proceder de uma administração tradicional pauta-se muito na questão da autoridade que era dada ao diretor, pois esta possuía um caráter tradicional, sendo, nos dizeres de Weber (2004), aquela em que predomina o paternalismo e o poder é transmitido em função do arbítrio de seu detentor, ou de acordo com a tradição. Assim, o dono de uma escola particular que coloca um parente na posição de diretor está lhe transmitindo uma autoridade do tipo tradicional. Isso era muito comum há décadas em alguns tipos de escola. Nas públicas, muitas vezes, nem se exigia a formação de educador, pois os cargos de direção eram frutos das políticas, o que ajudava a estagnar o avanço do sistema educacional do país.

É nesse contexto de pleno descontentamento com esta visão arcaica da administração escolar, que começaram a surgir críticas contumazes acerca do assunto no país. A necessidade de preparar as escolas, de alterar a maneira arcaica de administrar o corpo educacional se tornou uma premissa. Assim, caberia a cada um, somente cumprir o que está escrito. Estariam administradas a escola e o ensino. A situação é tão alarmante que não há como criticar este papel restrito que possuía o administrador escolar.

É diante da constatação da ausência de um administrador escolar apto à função e suas especificidades, que os anos 1970 servem de palco para a busca da eficiência escolar através da racionalização, do tecnicismo, da cientificidade e da profissionalização, para atender o mercado de trabalho e diminuir a demanda pelo ensino superior. “O texto da Lei nº 5.692/71 é a expressão dessa tendência, que anseia imprimir ao sistema de ensino maior produtividade através da economia de recursos” (MACHADO 2004, p. 10).

De acordo com Santos (2008, p. 134):

No período de hegemonia do executivo, observa-se, nos governos militares (1964/85), uma intensa intervenção estatal (sem a qual, provavelmente, não se teria desenvolvido a industrialização), sobretudo por meio de suas políticas sociais (na verdade, econômicas), que serviram e foram utilizadas, ao que parece, para escamotear a realidade, de vez que a população beneficiária se volta cada vez mais para o Estado, como seu principal alvo de luta, deixando intocada a questão maior, que dizia respeito ao baixo ganhando da classe trabalhadora, na relação perversa entre o capital e o trabalho e nos tempos atuais pelo desemprego estrutural, que é até mais grave, porque não se luta pelo salário, mas pelo desemprego.

É neste contexto ímpar, em plena década de 80, que pesquisadores como Rodrigues (1985) e Saviani (1985) ressaltavam a necessidade de democratizar a escola, bem como os mecanismos de participação social. A revisão das estruturas hierárquicas de poder no interior das escolas e fora delas como instrumento necessário para a renovação do espaço escolar e da consequente melhoria de ensino passam a ser essenciais na visão de Rodrigues (1985):

A sociedade brasileira, hoje, reivindica a participação nos processos decisórios nacionais e reivindica, também, claramente, a sua participação no âmbito das decisões educacionais. E, nessa medida, é necessário eliminar os processos burocratizantes que entravam os processos pedagógicos, e acabar com as diversas formas de imposição ditatorial expressas através de decisões emanadas de cima para baixo, quanto a conteúdos, métodos ou ordens administrativas. [...] Que a escola não seja um lugar onde se reproduzam as injustiças e as estruturas ditatoriais do mandonismo. Devemos permitir que ela seja atravessada pelo desejo de participação de toda a sociedade [...] (RODRIGUES 1985, p. 34).

Saviani (1985) comunga do entendimento quanto à necessidade de democratização. Mas, a seu ver, “para que a democratização se torne um processo real, a escola precisa oferecer instrumentos capazes de tornar possível a participação da sociedade. E é o ensino que pode instrumentalizar esse processo” (p. 185). Saviani (1985) defende que a boa qualidade do ensino está intrinsecamente vinculada à participação popular. Mas, em plena ditadura militar, tal participação era, de fato, impossível.

Somente no fim da década de 1970, acontecimentos econômicos e políticos começaram a provocar fissuras na ditadura militar instalada no Brasil. Nesse processo, destacaram-se as greves dos metalúrgicos nos anos de 1978 e 1979, por reposições salariais, como marco da retomada da força da classe trabalhadora na luta também por participações políticas. Ações de protesto estudantil ocorriam desde 1976.

Em 1979, realizou-se o I Encontro Nacional de Associação de Docentes (ENAD) na cidade de São Paulo, que afirmava numa carta lida na abertura do evento que a

democratização da Universidade Brasileira estava subordinada ao processo geral de democratização da sociedade nacional. O movimento de resistência democrática aproveita a conjuntura existente e se firma. Os docentes do ensino superior começaram a reconstrução do movimento nacional de sua categoria.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), também neste período, tenta reestruturar-se e utiliza como marco dessa reconstrução o XXXI Congresso da UNE, realizado em Salvador, em maio de 1979. No entanto, o movimento estudantil, que se fez presente em momentos importantes na luta por uma educação democrática no Brasil, foi duramente atingido pela repressão exercida pela ditadura militar e, posteriormente a ela, não conseguiu ter a mesma combatividade para fazer o enfrentamento ao poder.

Em 19 de fevereiro de 1981, em um congresso realizado na cidade de Campinas, é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que tem como uma de suas principais bandeiras de luta a defesa do ensino público e gratuito e uma política educacional voltada para as necessidades populares.

Ao tecer um olhar sobre a década de 1970, evidenciam-se os anseios de uma democratização na educação. Não à toa, o tema “democratização da gestão escolar” nas décadas que se seguiram, ou seja, nos 1980 e início dos anos 1990, constituiu-se num importante foco de produção acadêmica, cujo levantamento bibliográfico registrou mais de cem pesquisas e artigos sobre o tema (GHANEM JUNIOR, 1995 apud. SANTOS et.al. 2006).

Naquele momento histórico, instalou-se na sociedade brasileira um discurso e uma prática de luta pelas liberdades democráticas. “No plano mais geral, buscava-se o direito de eleger representantes para os cargos públicos, o direito de manifestar-se e de se organizar livremente” (GOHN 2003, p.50). Se a educação é um âmbito essencial para a construção de um país, o discurso democrático não poderia correr às margens dela.

A forma de gerir as escolas na década de 1980 carecia de participação popular e de maior autonomia. O histórico de gerir de modo controlador e centralizador fazia com que o processo de democratização da gestão se tornasse pouco viável. Mudar a forma de gestão consistia, portanto, em mudar o modo de pensar a gestão. Em um contexto político, no qual a

democracia não se fazia presente, era difícil pensar uma gestão escolar que a incluísse enquanto princípio norteador.

Pensar a gestão de modo democrático requereu mais que uma simples mudança na lei. As mudanças foram supervenientes à maneira de pensar a gestão enquanto participativa, uma vez que não poderiam se tornar reais se fossem pensadas de modo isolado. As mudanças foram frutos de um longo processo de aprendizado e também de lutas políticas que não ficaram restritas às práticas educativas, mas, de acordo com Dourado (2000, p. 79):

vislumbrou nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

É com base na ideia de que a gestão democrática exigiu profundas mudanças na forma de pensar a gestão escolar, que cabe trazer a lume o pensamento de Bordignon e Gracindo (2000). Para eles, para que haja a democratização da gestão escolar, não se podem mudar apenas as estruturas organizacionais, mas, sobretudo, os paradigmas sobre os quais se fundamentam a gestão. Somente com as mudanças ideológica e principiológica é que se poderá tecer um projeto de educação que permita a emancipação social de todos os sujeitos que passam pela escola.

Bordignon e Gracindo (2000) defendem que uma gestão de fato democrática

[...] apontará para uma sociedade mais justa e pautada no conhecimento e inclusão social. Para tanto, os pressupostos da gestão da educação devem estar fundamentados a partir: da análise da questão dos paradigmas; da definição da especificidade da organização escolar; da visão clara da finalidade da escola como construtora da cidadania que busca, cada vez mais, a qualidade da educação (BORDIGNON e GRACINDO 2000, p. 149).

É nesse sentido que se pode dizer que, em termos de educação, a gestão democrática é vista como uma dinâmica que tem por pressuposto garantir processos coletivos de participação e decisão. A redação das legislações educacionais corrobora esse pensamento. Mesmo que não verse sobre a matéria com a profundidade desejada, versa sobre a gestão democrática enquanto princípio regente do ensino.

Desta forma, gerir democraticamente uma instituição escolar significa ir além dos padrões vigentes, mostrando-se como um contraponto aos padrões defendidos pelas organizações pautadas na burocracia. Isso passa, indubitavelmente, por um fazer não individualista, mas coletivo, que exigirá constantes mudanças.

A opção por uma gestão democrática requer que um novo paradigma surja em detrimento do paradigma tradicional, no qual os níveis hierárquicos de poder não se façam presentes, dando espaço a distintas esferas de responsabilidade que venham garantir bases para relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes.

No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, o país vê a democratização da gestão se tornar legal. O Art. 206, inciso IV, da Carta Magna insere a gestão democrática na escola, ao estabelecê-la como um dos princípios norteadores da educação nacional. Menos de uma década depois, a defesa de uma gestão democrática é corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, conforme pode ser constatado no já citado art. 14 do referido diploma legal.

Na própria CF estão estabelecidos os princípios que devem nortear a educação brasileira, o que inclui os princípios da obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, cujas regulamentações devem se dar por leis complementares. No caso em tela, à educação coube a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). É na LDB que o art. 214 é corroborado, no qual o princípio constitucional da gestão democrática é novamente ratificado como princípio básico da educação.

Há outros dispositivos legais que também sinalizam a intenção de democratizar a gestão escolar. No art. 12 da LDB nº 9.394/96, que versa sobre o papel dos estabelecimentos de ensino, incluem-se as tarefas de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Tais atividades, por si só, são atividades coerentes com uma visão democrática de gerir a escola, tornando evidente o objetivo de democratizar.

De fato, a gestão democrática, apesar de já ser a forma de gestão constante na lei, está longe de ser a forma presente em todas as instituições escolares. Para que o processo de

gestão democrática seja dominante, seria necessário mais autonomia e a participação ativa de todos em uma estrutura organizacional que permitissem tais práticas. O comprometimento com a educação pública qualitativa capaz de promover a emancipação social e humana dos sujeitos envolvidos é prerrogativa de uma gestão democrática de fato. Não é à toa, que no Plano Nacional de Educação a gestão está inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma que possibilite aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da instituição.

A democratização da gestão é defendida como uma alternativa para dar mais qualidade ao processo educacional pedagógico das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola, no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

Deve-se ressaltar que, para que a almejada participação da coletividade efetive-se de fato, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício a trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

É com base nesse caráter de coletividade que cabe expor os pensamentos de Cury (2005, p. 18) sobre a gestão democrática:

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. 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. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem.

De acordo com o exposto, torna-se imprescindível a gestão democrática na formação do profissional da educação. É nessa forma de gerir democraticamente que está contida a oportunidade e possibilidade de formar cidadãos justos e responsáveis.

2.1.1. A Gestão Democrática sob o viés Político e Econômico.

Na década de 90, o mundo assiste ao fim da guerra fria. No Brasil, assistiu-se, em particular, a retomada de um regime democrático e a ascensão das políticas neoliberais. Tais políticas fazem parte de um novo processo de reestruturação capitalista e, portanto, também refletiram na educação.

De acordo com Dourado (2000, p. 24):

O processo resultante dessa fase é marcado por políticas de centralização, diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública. Tais dimensões assumem contornos políticos extremamente complexos e, de maneira geral, apresentam-se mediante a defesa ideológica de uma pretensa retomada do desenvolvimento econômico, efetivada pelos partidários do neoliberalismo por meio da minimização da atuação do Estado nas políticas sociais e da redução ou desmonte das políticas de proteção via reforma conservadora de Estado, a partir do discurso ideológico de defesa da modernização e racionalização do estado e da adaptação às novas demandas impostas pela mundialização em curso.

É na década de 1990 que esse processo, de fato, firma-se no país. De acordo com Bresser Pereira (1998), as mudanças nas formas de organização e de gestão do estado deveriam efetivar-se pela adoção de uma administração pública gerencial em que a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica, uma vez situadas no âmbito dos serviços que não eram exclusivos, deveriam continuar a ser providas pelo Estado, mas não precisam ser exclusivamente providas por ele. Ou seja, poderiam ser providas tanto pelo setor privado e pelo setor público não estatal.

A partir da crise estrutural do capitalismo, a realidade do final dos anos 1970 forçou as economias a se reposicionarem e lutar por novos mercados, em uma competição desenfreada, na qual só os vencidos precisaram se reconfigurar diante de tal contexto. Esse momento do capitalismo, que se estende até os dias atuais, denominado de globalização, impôs novas exigências em todos os campos da vida social.

A década de 1990 foi o período em que se viram reflexos daquilo já vislumbrado e iniciado nos anos 1980. Para Fonseca (1997, p. 55),

No bojo da reestruturação organizacional dos anos 80, o banco incorporou um modelo de financiamento denominado crédito de base política, destinado a promover políticas de ajuste estrutural entre os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico. Estas políticas, ainda em vigência, incluem a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado.

Para que o novo modelo pudesse ser implementado, uma série de condicionantes foi definida para os distintos setores que seriam financiados. Como um dos pontos principais, o banco sugeriu a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, no qual duas estratégias eram fundamentais para o sucesso do novo modelo: a primeira foi a diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Tal estratégia resultou em medidas direcionadas à privatização dos níveis mais elevados de ensino. A segunda estratégia voltou-se para a prioridade dos empréstimos para aquisições de insumos educacionais importantes para o desempenho escolar dos alunos.

Dos anos 1980 para os dias de hoje, passaram-se 30 anos. Tempo suficiente para que as políticas neoliberais apresentassem seus reflexos e o capital reduzisse as limitações geográficas. No contexto em que o processo de mundialização insere os países em um grande “bolo”, tornando-os cada vez mais imbrincados, o Brasil insere-se, ainda mais, na lógica neoliberal, o que inclui adoções de medidas tais como maior liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substanciais na legislação previdenciária e trabalhista e intenso processo de privatização da esfera pública. Tais medidas indicavam claramente um processo de modernização do Brasil, mudando-o de estado patrimonial para estado gerencial (DOURADO, 2000).

A descentralização passou a ser o ideal perseguido política e administrativamente, visando a maior participação da sociedade civil no combate à exacerbada centralização do Estado e à crise econômica. O discurso da descentralização está intimamente ligado à reforma do Estado brasileiro (ABRANCHES, 2003).

Assim, em termos de educação, a crise econômica e a instauração de um processo de neoliberalização trouxeram como consequência novos nichos de privatização vinculados à natureza patrimonial do Estado. Como as legislações refletem as políticas de uma época, é claramente percebido, como veremos no decorrer desta dissertação, a organicidade estabelecida entre as políticas de governo que se apresentam e a legislação que a respalda.

É neste sentido que se pode afirmar que Estado, democracia e educação estão fortemente entrelaçados. É inegável a influência que a natureza do Estado e a vivência de relações democráticas exercem sobre a construção de uma gestão democrática na educação.

De acordo com Schlesener (2006, p. 178):

A noção de Estado explicita o compromisso dessa instituição com a educação e a noção de democracia esclarece as prerrogativas do sujeito como partícipe e concretizador de direitos e deveres no exercício da cidadania. Nesse contexto, a noção da educação aparece renovada, porque faz parte da própria natureza do Estado e de seus objetivos.

As colocações acima levam ao entendimento de que no Estado moderno, a diversidade das experiências democráticas fundamentam a experiência da gestão em qualquer instância social. É neste sentido que Schlesener (2006) versa que a natureza do estado moderno é manifestada na forma como se produzem e se desenvolvem, na sociedade, as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Assim, “todo Estado possui uma função educadora, no sentido de que exerce a dominação e a direção da sociedade, isto é, atua como movimento para criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão” (GRAMSCI, 1977, p. 1020). É por isso que detém o poder de legislar sobre economia, de gerir crises e organizar as forças detentoras de poder, de controlar o funcionamento das instituições públicas e de conseguir a adesão política de grandes parcelas da sociedade, formando a opinião pública (SCHLESENER, p. 2006).

Ao tecer um olhar sobre a relação entre novas formas de economia-política de Estado e educação, verifica-se que as condições geradas pela globalização e pela política neoliberal tem por consequência uma formação que busca transformar o homem em um ser apto ao mercado e a adquirir bens de consumo. Os valores exaltados em uma economia capitalista tornam-se os valores válidos, no qual o ser humano possui uma utilidade imediata e é patente a exacerbação do individualismo.

A exaltação ao individualismo é incentivada em detrimento à valorização do coletivo social, político e ético que respaldam a cidadania e o viver em coletividade. Para Schlesener (2006, p. 182):

A vivência dos direitos ressentem-se tanto da desigualdade social quanto da formação individualista, que afetam o modo de pensar e de ser e delimitam o próprio modo de participar da vida política. A liberdade política liberal é muito restritiva porque se reduz às condições postas pelas relações de trabalho e pelo acesso à cultura. Os critérios de relacionamento isolam o indivíduo e reduzem a vida coletiva à mera associação de vontades individuais. O grande desafio da educação escolar na conjuntura neoliberal é o andar na contramão do processo, a fim de dar aos indivíduos que nela buscam conhecimento alguma chance de resistência e de formação de uma consciência crítica.

Sob esse prisma, pode-se dizer que a gestão democrática da educação apresenta-se como um meio de questionamento das relações econômicas e sociais propostas pela política neoliberal, de modo a poder criar as condições para o surgimento de novas identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

De fato, a gestão democrática simbolizou um processo de abertura. Entretanto, é fato que sua implementação ainda não é uma concretude. E, por outro lado, sua entrada não objetivou somente o avanço das relações democráticas no Brasil, mas, principalmente, surgiu como um reflexo da política econômica em ascensão no mundo. Para que o país pudesse entrar nesse novo sistema que se iniciava de forma veloz, os governantes viram como essencial adaptar-se às transformações impostas.

Por conta das exigências impostas pelo modelo econômico, uma série de medidas passaram a ser executadas, objetivando atender às prescrições dos organismos de financiamento pelos países periféricos, como o Brasil, dentro das condições estabelecidas nas assistências e nos empréstimos concedidos, para dar sustentação às reformas. Para a educação, sugerem mudanças importantes até em sua concepção, enfatizando sua relevância no processo de desenvolvimento capaz de efetivar a democracia social e os campos da vida social.

Diante disso, não é errado dizer que as políticas de descentralização por meio da autonomia das escolas resultam de novas orientações advindas dos organismos internacionais compactuadas pelas elites dirigentes em nome da eficiência e qualidade dos resultados educacionais afinados com uma nova concepção de cidadania, que se confunde com consumidor/ cliente (SANTOS, 2008).

Ao mesmo tempo em que a democracia e seus reflexos na gestão escolar consistem em um avanço em detrimento de uma experiência demasiadamente centralizadora como a vivenciada na ditadura militar, não se pode ignorar o contexto e as razões que culminaram na hoje, defendida, gestão democrática. A crítica aqui não se refere à democracia em si. Ela, sem dúvida, é o ideal de um Estado de Direito e, portanto, de um Estado que educa. O que se busca analisar sobre outro viés são os discursos ocultos por trás de uma política que prioriza o capital. De acordo com Santos (2008, p.16):

O reposicionamento gerou muitos problemas para as economias periféricas, principalmente de ordem social, além de ajudar no agravamento dos já existentes, impondo-lhes um grande dilema, pois, ao mesmo tempo em que sofremos o impacto do processo de globalização, em que as fronteiras econômicas e até culturais tendem a se diluir ou ofuscar-se, sobretudo a partir de um avanço significativo na área das comunicações com tendência a influenciar as culturas, os estilos de vida e a própria visão de mundo, lutamos pela implementação de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade com respeito à diversidade e às diferenças num contexto de extrema exclusão e individualismo, próprio do atual estágio do sistema produtivo.

A colocação de Santos (2008) é de total relevância e pertinência, principalmente quando se percebe a abrangência do processo de globalização. O processo não se ingere somente no âmbito econômico, mas, por ser um processo de internacionalização da economia, sua atuação é ampla, indo desde a produção até o consumo e essa busca intensa pelo consumo, pautada no livre mercado, tem suas bases em fundamentos excludentes. Competir é a palavra de lei em uma economia de livre-mercado. Os países tornam-se forçados a se capacitar para que possam fazer parte do grupo desenvolvido. Este empenho nada mais é do que a hegemonização do neoliberalismo. De acordo com Santos (2008, p.17-18), essa competição além de perversa representa:

[...] uma falácia porque nesse universo da competição e da excludência, ainda que numa democracia, só os mais fortes vencerão [...] Além disso, a modernização preconizada pelos neoliberais significa a diminuição de postos de trabalhos humanos e intensificação de tecnologias, o que só faz aumentar o desemprego crônico, dilapidar a natureza e excluir quem não consegue se enquadrar.

Dada à implicação de tais fatores, é por isso que, de acordo com Santos (2008), é da competência dos profissionais da educação buscarem superar o dilema entre a doutrina hegemônica do neoliberalismo e a ideologia dela decorrente, na qual a competitividade gera exclusão. O dilema é justamente superar a ausência de espaços para todos em um sistema. A

alternativa, portanto, é construir meios de inclusão para que a democracia, em seu sentido mais profundo, possa gerar verdadeiros cidadãos de direitos.

2.1.2. A Gestão Democrática em Leis e Regulamentos.

As estruturas administrativas centralizadas e altamente burocráticas sempre incomodaram os educadores que reivindicam, a favor da escola pública, espaços de exercícios democráticos. Aliás, tais locais muito complexos nos limites de sua especificidade. Tem-se, por um lado, a medida do modelo escolar predominante desde sua implantação sob paradigmas patrimonialistas, que alimentando as políticas centralizadoras e autoritárias, fizeram por cercear ou datar o exercício da cidadania.

Por via de consequência, as bases persistentes das relações de poder defrontam-se com o art.º 14 da LDB n. 9.494/96, que dilata a composição dos segmentos que constituem o corpo interno da escola com a indicação da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, nomeando a vivência cidadã. Implica, portanto, na relação entre o exercício do poder e a participação social, mas não se resume a esta, dado o que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Entre seus objetivos e prioridades, lê-se: [...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos 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.

Diante da breve análise histórica, evidencia-se que a CF de 1988 surgiu logo após o final da ditadura militar, ou seja, após um período conturbado da história brasileira, quando militares tinham o comando do país. No período ditatorial vivido entre as décadas de 1960 a 1980, o modelo de administração escolar utilizado era pautado nas teorias da Administração Geral e empregado como instrumento de controle e punição nos espaços escolares.

A Constituição da República Federativa do Brasil surge como mais um instrumento desse processo de luta. As questões presentes na CF também foram apresentadas na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (MINTO, 2006). Esta promulgação tornou obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas

do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas a do princípio da gestão democrática do ensino público.

Em 1999, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) publica “O Estado da Arte em política e gestão da educação no Brasil de 1991 a 1997”. O relatório insere-se em uma ampla pesquisa que implicou a análise de 922 documentos, entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e pesquisas docentes.

Essa breve apresentação de estudos sobre a produção na área da gestão escolar indica-nos a relevância do tema em um momento em que o país buscava a democratização de suas instituições políticas. A democratização da gestão da escola implicava, naquele contexto, a combinação de três fatores: ampliação das possibilidades de **participação** nos processos de tomada de decisão na gestão da educação e na gestão escolar; busca de **autonomia** para as unidades escolares; e **descentralização** de gestão e financiamento. Ao contrário dos estudos clássicos no campo da administração, segundo os quais a função administrativa na escola restringe-se ao cumprimento de determinações externas produzidas nas instâncias responsáveis pelo planejamento, o pressuposto da gestão democrática da escola é a explicitação dos conteúdos políticos da administração, para que a população usuária exerça democraticamente o controle sobre o Estado em relação à qualidade dos serviços prestados (grifo nosso) (SANTOS et. al. 2006, p. 53).

Vieira (2006) comenta que, por meio da CF de 1988 e da LBD (nº. 9.394/96), sinaliza-se que a gestão da educação no Brasil:

[...] se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais: das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (VIEIRA, 2006, p. 31).

Nesse sentido, a gestão educacional caracteriza-se por iniciativas desenvolvidas por diferentes instâncias dos governos, podendo ser federal, estaduais e municipais, referindo-se desta forma aos seus diferentes órgãos e integrantes. No entanto, a gestão escolar, como o próprio termo sugere, situa-se no plano da escola, ou seja, nas tarefas que estão sob sua esfera de abrangência (VIEIRA, 2007).

Essa constatação desperta para o fato que a gestão educacional encontra-se na esfera macro e a gestão escolar na esfera micro, ambas assim dependendo uma da outra, pois a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho nela realizado. Porém, de acordo com Vieira (2007), existem problemas de comunicação acerca das responsabilidades entre essas

esferas, devendo haver aproximação entre as duas devido a seus objetivos serem os mesmos, ou seja a promoção de uma educação de qualidade para todos, conforme a CF e a LDB.

Para Minto (2006), a LDB e outras medidas que regulam a gestão educacional estão ligadas ao contexto histórico de mudanças do capitalismo. Ao inserir a escola na sociedade, as transformações que ocorrem nela refletem-se também no âmbito educacional, desta maneira: “[...] se aceitarmos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho, salta aos olhos a necessidade de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta a educação” (ENGUIITA, 1989 apud CORREA; PIMENTA, 2005, p. 24).

Em relação aos princípios da gestão escolar democrática, presentes no texto da LDB, tecer-se-ão alguns comentários nos fragmentos destacados:

Art. 3º - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14 – os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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 conselhos escolares ou equivalentes.

[...]

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Paro (2001) menciona que a LDB deveria conter dispositivos mais claros e definidos sobre a gestão da atividade educativa, e não esgotar tão brevemente a regulamentação em nível nacional. Ele também comenta o absurdo da gestão democrática restringir-se, pela lei, ao ensino público, como se o ensino privado não necessitasse ser democrático. No artigo 14, Paro (Idem) destaca “a pobreza” dessa redação, na medida em que apenas apresenta o que seria óbvio pressupor a partir do princípio de gestão democrática.

Na opinião desse autor, a falta de precisão nessa regulamentação impede a plena implementação da luta pela gestão democrática, que supunha ter um caráter deliberativo na participação da comunidade, o que não está esclarecido no texto. Essa ausência permite

entender como sendo democrática a colaboração da comunidade na execução de tarefas na escola ou no seu financiamento. O artigo 15 apresenta importantes elementos em relação à construção da autonomia da escola. Prevê a gestão local do projeto administrativo/pedagógico/financeiro, se bem que não explicita a plena participação deliberativa de pais e alunos na construção desse projeto.

Apesar dos limites destacados, o texto da LDB constituiu-se claramente como um avanço democrático da educação nacional. O fato do princípio da gestão democrática figurar explicitamente no texto é direção para regulamentações locais, além de abrir espaço e dar respaldo para as lutas locais de garantia de mecanismos de participação. Em menor ou maior medida, cada região ou cidade referenda, nas suas legislações e diretrizes, esse princípio, além das tentativas e experiências de vivência concreta dessa nova ordem conquistada na educação e na sociedade brasileira.

Especificamente, no contexto do Estado do Pará, Santos (2008) vem desenvolvendo pesquisas sobre o desenvolvimento da gestão democrática na educação paraense e uma das constatações dessas investigações é que estão sendo incorporadas medidas mobilizadoras de construção de relações democráticas como: a) eleições diretas para dirigentes escolares; b) criação de conselhos escolares ou outros espaços formais de participação; c) autonomia na gestão de recursos financeiros e diretos e d) elaboração de projetos pedagógicos, pelas próprias unidades escolares. A respeito dessas iniciativas, Santos (op.cit) ainda comenta que:

As medidas acima são instrumentos importantes, mas não garantem a democratização das relações de poder nas escolas, sobretudo porque não se implanta democracia, constrói-se na dinâmica das relações, a partir de condições subjetivas, objetivas e coletivas, além do que, tais medidas, ao tornarem-se compulsórias perdem seu objetivo de democratização, embora saibamos da necessidade da regulamentação pelo Estado, para que as políticas sejam implementadas, institucionalmente. Porém, a implantação de determinadas políticas necessita de um amplo processo de discussão por parte dos seus prováveis envolvidos: o corpo escolar e a comunidade (SANTOS 2008, p. 148-149).

A materialização dos princípios da gestão democrática na escola constitui-se num dos maiores desafios para os gestores e professores. No contexto da educação paraense, existem registros positivos de escolas públicas que estão desenvolvendo esses princípios por meio de decisões coletivas, divisão de responsabilidades, transparência no uso dos recursos financeiros, projetos pedagógicos elaborados e executados colegiadamente. Esses aspectos foram identificados por meio de uma pesquisa amostral realizada em 2004 pelo INEP.

Nesse sentido, Paro (2002, p. 1) comenta que:

A educação escolar só se realiza se, com relação à unidade escolar, forem dispostos e utilizados os recursos de forma intencional e organizada para atender aos objetivos que se tem em mente. Por isso, toda política educacional preocupada efetivamente com o provimento de uma educação escolar de boa qualidade para a formação de cidadãos livres deve interessar-se em grande medida pela prática administrativa que se efetiva nas escolas.

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 147). Ela precisa oferecer mecanismos de participação, que é o assunto a ser focalizado no próximo tópico.

2.1.3. A Gestão Democrática e a Participação.

A participação busca a melhora na qualidade das decisões tomadas na área da educação e tem um papel fundamental na democratização da gestão educacional. É natural a classificação da educação como a mais importante das políticas públicas em um país como o Brasil. A educação é garantida pela CF de 1988, em seu art. 6º, no qual consta que é um direito social o da educação. Apesar disso, o exercício deste direito não é percebido com totalidade no seio social.

Apesar das medidas legais e do discurso difundido, são constantes as críticas quanto à deterioração do ensino ofertado pela escola pública. A comunidade, via de regra, pouco conhece o que realmente acontece, preocupando-se tão somente em verificar as perdas da qualidade de ensino na escola pública, vivendo cotidianamente com as suas consequências. As informações recebidas são raras e as oportunidades que a sociedade tem em participar das decisões sobre as políticas educacionais são menores ainda.

A sociedade em sua totalidade é duplamente atingida, pois participa pouco e obtém informações com muita raridade, sendo estas consideradas secundárias para muitos governos, o que tem como consequência a perda da sua força na luta pelo seu direito à educação mais qualitativa.

A gestão democrática tem como objetivo a participação coletiva e busca trazer para a escola pais, alunos e comunidade em geral, fazendo com que a instituição conheça a realidade da comunidade, bem como serve para ampliar seus canais de participação. Assim, cabe trazer a lume o que explana Paro (1997):

Uma sociedade autoritária com tradição autoritária, com organização autoritária e não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário (p. 14).

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente na participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução, mas, também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário para a participação na tomada de decisões, como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (p. 17).

Permitir que os membros da sociedade exerçam seu direito à informação e à participação deve ser parte dos objetivos de um governo comprometido com a solidificação da democracia e da educação. Para isto, é necessário que a sociedade participe do processo de formulação e avaliação da política educacional e da fiscalização de sua execução. Essa participação pode ser feita através de mecanismos institucionais, por meio da incorporação de categoria e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, mas é fundamental que tal presença se materialize inserindo os excluídos das decisões, como pais, alunos, funcionários e professores, ou seja, significa tirar dos governantes e dos técnicos nas áreas, o monopólio de determinar os rumos da educação no município.

A criação de mecanismos institucionais deve privilegiar os organismos permanentes, que possam sobreviver a qualquer mudança na área política, isto é, às mudanças de governo. Um dos principais órgãos são os conselhos escolares.

A educação, por ser um elemento político de muita visibilidade, atinge diretamente grande parte das famílias, facilitando a mobilização de profissionais, pais e alunos, que possibilitam a implantação de medidas de democratização da gestão. É necessário que estes mecanismos institucionais alcancem todos os níveis do sistema de ensino, vindo a possibilitar a participação dos diferentes serviços da educação, tais como: creches, ensino de 1º e 2º graus, alfabetização de adultos e ensino profissionalizante.

De acordo com os defensores da gestão democrática, em qualquer setor da educação,

esses mecanismos devem garantir a participação do mais amplo número de interessados possíveis, pois, quanto mais representatividade houver, maior será a capacidade de intervenção e fiscalização da sociedade civil. Porém, apesar destes mecanismos estarem previstos na lei federal, os governos, tanto na esfera federal como na estadual ou municipal, muitas vezes, não conseguem concretizar suas ações, na tentativa de ampliar a participação popular na gestão municipal. Há uma série de dificuldades que emperram essa vontade, tais como: descaso da população, conflitos de interesses, manipulação de grupos da sociedade, problemas de comunicação, etc.

No caso específico da educação, algumas dificuldades são adicionadas, como o desconhecimento das discussões e questões colocadas frente à política de educação do município. É necessário conseguir que pais, funcionários e outros atores disponham de capacitação técnica mínima para participar do projeto de planejamento e avaliação.

O ponto central dessa democratização tem sido a criação de conselho escolar, sendo este constituído por uma representação parietária de pais, professores, alunos e funcionários, com a função de se adequar às diretrizes e metas estabelecidas pelo sistema de educação às necessidades específicas de cada escola.

A democratização da gestão permite que os setores interessados participem da elaboração política de educação, o que permite gerar ganhos em qualidade das decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos. Estas ações passam a fazer parte de um patamar de legitimidade mais elevada.

A meta destas instâncias é aumentar a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional, a fim de forçar uma maior transparência das ações do governo na área da educação. Por se tratar de uma política e um serviço público de grande visibilidade a democratização de sua gestão, tem-se como consequência resultados positivos para a comunidade, pois é ofertado aos cidadãos a oportunidade de participar da gestão pública, com direito à escolha de construir uma escola, aumentar o número de salas de aulas, qualificar os professores, para assim obter maiores e melhores resultados para a comunidade, no que tange à educação das crianças e dos adultos não alfabetizados, o que poderá trazer, uma forma de melhorar a vida de cada um.

A oferta de uma educação de qualidade depende, sim, dos mecanismos de gestão que são os responsáveis pela implantação de novas perspectivas educacionais. Com o objetivo de focalizar o ensino médio integrado, no próximo ponto, serão verificados os aspectos históricos, políticos e sociais dessa política, como esta vem sendo regulamentada por meio dos mecanismos legais e como a gestão democrática se relaciona com esses aspectos.

2.2. ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Nos períodos colonial e monárquico, o aprendizado de ofícios tinha como intuito preparar pessoas para atividades militares, ao trabalho servil e escravo. Em alguns casos, tais aprendizados eram direcionados às crianças órfãs e desvalidas, alojadas em reformatórios e asilos. É por este motivo que se pode dizer que os primórdios da formação profissional no Brasil foram marcados por um caráter assistencialista destinado a amparar órfãos e abandonados.

O primeiro registro de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas” (BRASIL, 1999 - PARECER nº 16/99-CEB/CNE).

Ao longo do século XIX, foram criadas várias instituições como a “Escola de Belas Artes”, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, as “Casas de Educandos e Artífices” em capitais da província e os “Liceus de Artes e Ofícios”, destinados a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecer-lhes instruções teórica e prática e ensiná-los a modalidade industrial.

Já no início do século XX, houve um empenho público para que o ensino profissional deixasse de focalizar os menores abandonados para preparar operários para o exercício profissional. Em 1906, este passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial e agrícola.

Na primeira década do século XX, o decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, deu início à educação profissional na república. A legislação, que tratava sobre a criação de escolas de aprendizes artífices nas capitais do país, visava à instalação de instituições em cada

uma das províncias. Tal previsão, entretanto, não tinha como critério a necessidade educacional e de mão-de-obra. Pautava-se, na verdade, em parâmetros políticos.

Em obediência ao decreto, em 1910, Nilo Peçanha instalou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, distribuídas em várias Unidades da Federação. As instituições, similares aos Liceus de Artes e Ofícios, eram voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano, foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, cujo objetivo era formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Nessa mesma década, instalaram-se várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários.

Nas duas décadas seguintes, ou seja, nos anos 1920 e 1930, os objetivos e modo de funcionamento das escolas, assim como sua clientela, foram alterando-se, conforme a sociedade era modificada. Com as mudanças sociais e, conseqüentemente, com as mudanças institucionais, os liceus passaram a denominar-se liceus industriais.

Na década de 1930, chega-se ao fim da política do café com leite. As mudanças nos anos que se seguiram foram inevitáveis, tanto no âmbito político, como no econômico e no educacional. Tais mudanças tornaram necessárias criações de braços governamentais. Assim, em 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação - Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

Ainda na década de 1930, a nova Constituição Brasileira é promulgada. No âmbito educacional, sua inovação consiste na nova política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. É nela que aparece pela primeira vez a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais”

Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937)

Outro fato importante ocorrido neste contexto foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dizia assumir a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que concernia a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades (MOURA, 2007).

Moura (2007) comenta que eram escolas pobres para os pobres e se destinavam a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias. Esta demanda foi decorrente do processo de industrialização que se desencadeou a partir de 1930 e exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços. Esse fortalecimento da indústria nacional é potencializado pela 2ª grande guerra mundial, pois no período pré-bélico e durante o conflito, as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão – concentraram todos seus esforços produtivos na indústria bélica, o que resultou na abertura de espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização, o que ficou conhecido como o modelo de substituição de importações.

É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 1920 e do *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929.

Kuenzer (1998) afirma que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente pela categoria da dualidade estrutural, uma vez que existe uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e instrumentais em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto et al

(2005) revelam que o dualismo se enraíza historicamente em toda a sociedade brasileira por meio da escravidão e pela conseqüente discriminação do trabalho manual.

O caráter estrutural desse dualismo é formado a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas: a lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073/42), do Ensino Comercial (Decreto n. 6.141/43), Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto n. 8.529/46), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto n.8.530/46) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto n. 9.613/46). Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgadas durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, denominada de Reforma Capanema. São criadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e transformadas as antigas Escolas de Aprendizizes Artífices em estabelecimentos de ensino industrial. Frigotto et.al (2005) destacam que esse conjunto de leis acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.

Após a Reforma Capanema, a educação brasileira ficou estruturada em dois níveis: educação básica e superior. A educação básica divide em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Na década de 1940, em meio à guerra, as mudanças sociais continuaram em um país menos agrícola e mais industrial. Por meio do Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL,1942) iniciou-se a organização da rede federal de instituições de ensino industrial no Brasil. Em um país que abandonava a política do café com leite e buscava a feição de um país industrializado, tornava-se necessário preparar uma mão- de- obra capaz de suprir a demanda de profissionais aptos a trabalhar nas indústrias que prometiam o desenvolvimento ao país.

A necessidade de mão-de-obra profissional, voltada para a indústria tornou-se tão premente que o Ministério da Educação, tomando por base a orientação já dada pela própria Carta Constitucional, editou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, entre outras legislações.

Com a promulgação da lei, a educação passou a dividir-se em primeiro ciclo (básico) e segundo ciclo (técnico), no qual a educação ficou organizada nos ramos secundário (ginasial ou comercial), normal, industrial, comercial e agrícola. É nesse contexto que surge a nomenclatura “escolas técnicas”, usada para alguns liceus. (BENTO, 2007)

Apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, o que quebrou, em parte, a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos. A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa Lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto nº 34.330/53, o que resultou na produção de efeitos somente a partir do ano de 1954.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem necessidade de exames e provas de conhecimentos só veio ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes (BRASIL, 1999 - PARECER nº 16/99-CEB/CNE).

O Brasil vive, entre o final da década de 1960 e a década de 1970, o chamado de “milagre econômico”, onde o processo produtivo foi ampliado e diversificado, o que fomentou o surgimento de novas legislações. Shiroma (2004) comenta que as reformas do ensino entre 1960 e 1970 tinham como objetivo a educação para a formação de capital humano¹⁵, constituindo um vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho,

¹⁵ A Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem duas conclusões sobre esse axioma. A primeira é que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às

modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais, desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (*United States Agency for International Development*) objetivavam firmar convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação. O governo brasileiro celebrou os convênios, os quais demonstraram a intenção de ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. “Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida organização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar” (FRIGOTTO et.al 2005, p. 33).

A lei n. 5.692/71 surge com o propósito de atender a demanda por técnicos de nível médio e de conter a pressão sobre o ensino superior. Esta lei estabeleceu a obrigatoriedade de 8 (oito) anos de escolarização e a educação técnica ou profissional de 2º grau (hoje denominado de nível médio) de forma compulsória, conforme se pode observar no seu Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Sobre a profissionalização compulsória instituída por esta lei, Frigotto et.al (2005, p. 33-34) comentam que:

Esperava-se que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. De início, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público e de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado (CATTANI, 2006).

É importante ressaltar que a Lei n. 5.692/71 esteve a serviço do governo militar da época, que vislumbrava a possibilidade de um grande crescimento econômico nos ramos industrial e comercial. Outro aspecto foi a legitimação da dualidade estrutural com vistas a atender as demandas do processo produtivo, as necessidades do mercado e também atender o modelo de produção taylorista/fordista, historicamente presente no sistema produtivo brasileiro.

Fechado o ciclo da ditadura civil-militar, a mobilização nacional para a transição democrática instalou o Congresso Nacional Constituinte em 1987. A sociedade civil organizada mobilizou-se pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na CF/88. Na educação básica, defendeu-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio, o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO et.al. 2005, p. 35).

De acordo com essa perspectiva, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não no mero adestramento em técnicas produtivas. Nesse sentido, não se deveria propor que o ensino médio formasse técnicos especializados para atender as necessidades do mercado, mas sim politécnicos.

A politecnia, como já vista, “focaliza o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI 2003, p.140) e tem como ideário romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, para resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Dessa forma, o ensino profissionalizante não teria um fim em si e nem seria pautado pelos interesses do mercado, mas “constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO, et.al. 2005, p. 36).

Na década de 1980, o projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Otavio Elísio e incorporou as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive

referentes ao ensino médio. Buscou-se introduzir o conceito de politecnia no texto da Lei de Diretrizes e Bases, que definiu como objetivo do ensino médio “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e política dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL 1991, art. 38). Não se apresentavam nesse projeto objetivos de formação profissional, no sentido de dar ao aluno uma formação técnica voltada para determinadas profissões. A ampliação dessa natureza foi proposta pelo substitutivo Jorge Hage, ficando assim definida:

[...] assegurada aos alunos à integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL 1989, art. 53. apud. FRIGOTTO et al. 2005, p 43.).

Esse primeiro projeto, que sinalizava a formação profissional integrada à formação geral, não teve apoio parlamentar para sua aprovação. Com a LDB nº. 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97, a pretendida formação politécnica foi descartada em decorrência da regulamentação de formas fragmentadas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

As reformas educacionais que aconteceram nos anos 1990 foram influenciadas pelo chamado fenômeno da globalização e da reestruturação produtiva que estava acontecendo no Brasil, caracterizadas pelo neoliberalismo e a sua expressão na forma limitada de relação entre Estado e sociedade. Na atividade produtiva desse cenário, mudanças e demandas foram disseminadas pelo capitalismo contemporâneo, o que provocou diversas transformações no mundo do trabalho, associadas ao avanço tecnológico e aos novos modelos de gestão adotados não só no Brasil, mas em diversos países subdesenvolvidas ou em desenvolvimento. Surge, então, um novo perfil de trabalhador, cuja formação está subordinada às demandas do sistema produtivo capitalista.

O Consenso de Washington (1989)¹⁶ impunha reformas para a América Latina e Caribe através do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco

¹⁶ Encontro realizado em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos, que ficou conhecido como Consenso de Washington. Foi realizado nesse encontro o chamado ideário neoliberal para a América Latina, que previa por um lado a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. No Brasil, essas políticas começaram a ser implantadas com o Governo Fernando Collor de Mello (OLIVEIRA 2011, p. 36).

Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SOARES, 2003). Para que pudesse atender aos interesses do capital, o trabalhador deveria estar em permanente qualificação. Surge, então, a necessidade de adequar as instituições de ensino profissionalizante a essa volatilidade do capital.

Oliveira (2011) ressalta que a reforma da Educação Profissional nos anos 90 teve sua proposta e concepção dentro do Ministério do Trabalho. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a discussão desenrolou-se entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação. O objetivo era formar estudantes para a cidadania e a empregabilidade.

Apesar de se delinarem algumas modificações, a dualidade estrutural no sistema de ensino permanece. Os pobres terminarão o Ensino Médio e buscarão os Cursos Técnicos, ou ainda, os cursos de qualificação profissional, cada um segundo sua capacidade e o papel que desempenhará na sociedade; e a elite será encaminhada à universidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demonstrou ser um avanço para as ideias vigentes na época entre a grande maioria dos educadores. Destacou-se, portanto, como e em quais de seus artigos a LDB inovou a respeito dos conceitos de ensino, aprendizagem e práticas educacionais. Ainda hoje, já no século XXI, há muitas críticas à LDB e estas acabam sendo usadas como desculpas para o seu não cumprimento, quando, na verdade, a causa é a incompetência e falta de atualização, no que diz respeito aos estudos fartamente documentados cientificamente.

A LDB, como lei complementar, versou sobre pontos chaves da educação, tais como: a) a liberdade de aprender como princípio de ensino (Inciso II, art. 3º, LDB); b) garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Inciso IX, art. 4º, LDB); c) o zelo pela aprendizagem dos alunos como incumbência dos docentes (Inciso III, art. 13, LDB); d) a Flexibilidade para organização da educação básica para atender o interesse do processo de aprendizagem (art. 23, LDB); e) a verificação do aprendizado como critério para avanço nos cursos e nas séries (item c, inciso V, art. 24, LDB); f) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como estratégia para objetivar a formação básica do cidadão no ensino fundamental (Inciso I, art. 32, LDB); g) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a

formação de atitudes e valores para objetivar a formação básica do cidadão no ensino (Inciso III, ar. 32, LDB); h) a adoção no ensino fundamental do regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem (§ 2º, art. 32, LDB); i) a continuidade do aprender como finalidade do ensino médio para o trabalho e a cidadania do educando (inciso II, art. 35, LDB).

No que se refere à educação profissional, a LDB 9.394/96 tornou-se um marco, sendo destinado a ela um capítulo inteiro, como segue:

Capítulo III

Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional.

Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de Educação Profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.”

Silva (2009) comenta que as limitações desta LDB, no que se refere à educação profissional, são bastante significativas. Tomando-se os quatro artigos acima citados, pode-se verificar que o objetivo principal é promover o desenvolvimento de aptidões para vida produtiva, o que reflete uma negação da formação cidadã do trabalhador. Assim, apesar da exposição de motivos do Decreto nº 5.154/04 versar que a legislação, nestes artigos supracitados, prima pela integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico, por tê-los como princípio a ser seguido, os artigos podem ser entendidos sob um viés de maior criticidade.

O artigo 40 estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Tendo primeiro, manifestado-se sobre um princípio, nesse item, a Lei se pronuncia sobre a forma como a educação profissional pode ser desenvolvida. Mas sobre este artigo deve ser

considerado o fato de abrir fortes precedentes para a formação mecanicista do trabalhador, formando para desenvolver tarefas ou funções específicas dentro das fábricas, indústrias ou empresas, reproduzindo a formação exclusivamente técnica, contribuindo com o processo de alienação do trabalhador.

O mesmo ocorre nos artigos 41 e 42 quando propõem, respectivamente, o reconhecimento prático para certificação dos trabalhadores e a oferta de cursos especiais abertos à comunidade independente de escolaridade. Ambos avigoram a desvinculação da formação profissional da cidadã, reforçando a dualidade estrutural através da forma como vem sendo organizada e estruturada a educação profissional no Brasil. Contudo, o que pode ser considerado o mais grave ou o principal retrocesso da aprovação da LDB 9.394/96 foi sua característica minimalista, a qual permitiu que o governo federal pudesse instituir e regulamentar as ações da educação através de decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A Educação Profissional, no modelo proposto nesta LDB, deve, essencialmente, preparar os sujeitos para o mercado, articulando os conhecimentos de tal forma que atendam demandas do “novo” mercado. A escola passa a trabalhar de acordo com as necessidades do seu tempo: preparar a mão- de- obra para os filhos da elite (KUENZER, 2002).

O Decreto nº 2.208/1997 regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/96. No contexto de desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional, conforme estabelece o artigo 5º: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” Esse Decreto também instalou um novo modelo de Educação Profissional, organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Além do Decreto nº 2.208/97, foram aprovadas as resoluções CNE/CEB n. 03/98 e CNE/CEB n. 04/99, que estabeleceram respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT).

A educação nessa reforma foi tratada como instrumento de preparação para o trabalho, não como instrumento de formação humana. O homem é reduzido à condição de força de

trabalho. A educação passa a ter um caráter utilitário. Percebe-se, nos currículos dos cursos profissionalizantes, a entrada dos conceitos de empreendedorismo e gestão. A responsabilidade pela empregabilidade não é mais do mercado ou do Estado, mas do trabalhador. Este tem que empreender. Desloca-se, mais uma vez, a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Retira-se do encargo público a questão da empregabilidade. (KUENZER, 2007).

Em 2003, surgem os movimentos sociais ligados à educação, um novo ciclo de disputas ideológico-políticas por uma sociedade mais democrática. Os embates têm como foco os efeitos maléficos trazidos pelo Decreto nº 2.208/97. Essas discussões foram ambientadas, em grande parte, nas disputas partidárias no contexto da eleição para presidente, como cumprimento de promessas de campanha do governo Lula ao movimento nacional de educadores. A promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 vem revogar o Decreto nº 2.208/97 e, conseqüentemente, rever o oferecimento da educação profissional em “articulação” com o ensino médio, proposta pela LDB – Lei nº 9.394/96.

No Art. 4º § 1º do Decreto nº 5.154/2004, essa “articulação” entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio passa a se dar de forma integrada, concomitante – na mesma instituição de ensino e em instituições de ensino distintas-, e subsequente. A proposta do ensino integrado retoma a possibilidade, pelo menos legal, da implantação de uma nova concepção de educação média, na qual se efetive a integração contextualizada dos pressupostos fundamentais: trabalho, ciência e cultura à construção da cidadania. Como afirma Kuenzer (2000), a partir de agora o ensino médio é para a vida, em contrapartida à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida.

Especificamente no contexto do Estado do Pará, Araújo (2007) comenta que a proposta de uma nova institucionalidade para a formação profissional emerge num contexto de transformações no mundo do trabalho, bem como em suas formas de inserção na estrutura produtiva. Essa nova institucionalidade encontra-se fundamentada basicamente em dois princípios: a propalada inadequação dos sistemas tradicionais de formação profissional e a existência de uma rede maior de entidades de educação profissional até então desconhecida e não mobilizada de forma orgânica.

Como consequência, Araújo (2007) menciona que a Educação Profissional no Estado do Pará se desenvolveu:

[...] mantendo-se desvinculada da Educação Básica, negando ao seu público uma formação que privilegiasse a construção do “ser humano”, em suas amplas dimensões. Ao longo dos tempos, manteve sua perspectiva assistencialista, visando satisfazer os interesses do sistema de produção capitalista, em detrimento da formação de trabalhadores *como sujeitos coletivos e históricos*. (ARAÚJO, 2007, p. 70, grifo do autor).

A proposta do ensino médio integrado no Pará parte da premissa de que é necessário o rompimento com algumas dualidades históricas já mencionadas nesse texto (PARÁ, 2009). É por conta do comprometimento com a qualificação social dos sujeitos que esta proposta assume o Ensino Médio Integrado como forma de enfrentar a formação comprometida apenas com a manutenção dos interesses dominantes, que educam à continuidade, à cristalização das desigualdades e ao fortalecimento da individualidade como estratégias de separar e minar as formas de articulação e tentativas de transformação advindas das classes populares através dos movimentos sociais.

Por meio dessa análise, pode-se perceber que a formação profissional de nível médio no Brasil, desde as suas origens, esteve caracterizada por um dualismo estabelecido não só num contexto social, mas também ideológico. O grande desafio do ensino integrado é a superação desse dualismo e a construção de uma nova compreensão de ensino médio profissionalizante não voltado para as necessidades do mercado, mas comprometido com a formação integral do indivíduo. No próximo ponto, verificaremos quais são os mecanismos legais que regulamentam a gestão das políticas de ensino médio integrado.

2.3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ: UM OLHAR HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL

Como forma de superação do proposto no Decreto 2.208/97, que separou a Educação Geral da Educação Profissional, o Decreto 5.154/04 acena para sua integração, que, segundo Ramos (2008), deve ser compreendida em três sentidos: o primeiro é o filosófico, baseado numa concepção de formação humana omnilateral; o epistemológico, pautado numa concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade; e o político, embasado na possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada à Educação profissional técnica,

à construção do Ensino Médio Unitário e Politécnico, entendendo Ensino Médio Unitário como síntese do diverso e não como único modelo a ser implementado (RAMOS, 2008).

No Pará, a Escola de Aprendizes e Artífices mudou de prédio cinco vezes entre 1909 a 1929, enquanto a construção da sede própria, iniciada em 1911, passava por demolições e reconstruções para se ajustar ao projeto, consonante com as orientações do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico-Profissional. As mudanças constantes, como localização desfavorável da sede própria e distância da área comercial, foram fatores que influenciaram na alta taxa de evasão e dificuldades de consolidar a educação profissional no estado.

A reorganização do Ministério de Educação e Saúde, em 1937, resultou na transformação da Escola de Artífices do Pará em Liceu Industrial do Pará, reequipado na tentativa de desenvolver seu ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia os ramos da educação profissional. Nesse período, a educação profissional era claramente separada do ensino secundário, pois os alunos egressos dos cursos técnicos só poderiam continuar estudos em cursos superiores diretamente voltados para a área em que tinham se formado.

A equivalência entre a educação profissional e o ensino secundário foi gradativamente obtida legalmente, primeiro pela permissão que, mediante exames, os estudantes concluintes do primeiro ciclo profissional passassem ao curso clássico ou científico, e, em seguida, pela liberação dos concluintes do segundo ciclo, também depois da aprovação em exames de adaptação, para que pudessem ingressar em qualquer curso superior.

A equivalência legal dos dois ramos secundários foi completamente estabelecida pela LDB nº. 4.024/1961, mas a dualidade permaneceu socialmente. Santos (2003) confirma a tendência da sociedade à valorização do ensino propedêutico e ao descaso com a educação profissional ao estabelecer comparação entre as matrículas da época nas grandes capitais: 50% dos alunos estavam no curso secundário, 45% nos ensinos normal e ramo comercial e 5% nas áreas de indústria e agricultura.

A Escola Industrial de Belém, denominação que recebeu o Liceu para adequação à Lei Orgânica, reconfigurou-se, em 1966, sob o nome Escola Industrial Federal do Pará e iniciou a

atuação com o ensino profissional de 2º ciclo, equivalente ao ensino médio. Significativamente, as matrículas aumentaram de 654 alunos em 1965 para 1.248 em 1966, confirmando a ascensão da educação profissional.

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 abordou a dualidade estrutural do ensino pela profissionalização de todo o 2º grau, justificando-se pelo “academicismo” reinante e inadequado às necessidades da formação de mão-de-obra para a indústria do país. Entre as motivações implícitas desta lei, destaca-se a tentativa de, pela terminalidade de formação no 2º grau, diminuir a pressão social sobre a educação superior.

No Pará, a ETFPa oferecia, em 1972, dez habilitações profissionais que seguiam os currículos mínimos fixados pelo Parecer nº. 45/1972, entre eles o curso técnico em Mecânica, criado em 1970. Apontava-se, na época, a melhoria do setor industrial, mercado de trabalho do técnico em Mecânica, com a descoberta de ferro em Carajás.

Aos poucos, diversas legislações posteriores modificaram o caráter obrigatório da profissionalização da LBD de 1971, o que resultou em “brechas” e em um quadro caótico de indefinição até que, por meio da Lei nº 7.044/19 82, a obrigatoriedade foi oficialmente extinta.

As mudanças no campo político da transição entre os governos militares e a busca da democracia geraram os movimentos que resultaram em alterações nas políticas da educação profissional. O resultado foi a nova LDB nº 9394/1996.

2.4. A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ E SEUS REGULAMENTOS

Ao focalizar a gestão da educação profissional, Kuenzer e Grabowski (2006) afirmam que o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da educação profissional implica, sobretudo:

[...] tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional. Compreende-se que a gestão estratégica é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa e que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional; portanto, há que considerá-la como um processo, orientado pelos princípios de gestão democrática que regem as ações institucionais no campo da educação, tal com estabelece a nova LDB. (KUENZER; GRABOWSKI 2006, p. 16).

Com isso, pode-se perceber que a gestão democrática está longe de constituir em conselhos formados por interesses particulares e/ou grupos e classes, pois sua consolidação exige o enfrentamento das distorções presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes (BRASIL, 2003).

Nessa mesma linha de pensamento, analisando os desafios e possibilidades da gestão democrática da Educação Profissional, especificamente no âmbito das unidades escolares, Oliveira (2003, p.100) destaca que :

[...] é necessário resguardar o respeito à autonomia didático-pedagógica destas com a participação da comunidade (entendida de forma ampla, considerando, sobretudo os educandos) e a participação dos seus profissionais na elaboração do projeto político-pedagógico, discutido com todos os segmentos da escola.

No Pará, o processo de implementação destas mudanças também foi um longo processo histórico. Cunha (2000, p 14) salienta que essas escolas:

[...] formavam desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional [...] tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

O processo de mudança, pelas inúmeras implicações a que remete, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, não se dá de imediato. Mas na busca por uma real democracia na forma de gerir a educação, algumas medidas vêm sendo tomadas. Conforme Santos (2008), medidas mobilizadoras de construção de relações democráticas estão sendo incorporadas para que possam tornar, mesmo que de modo paulatino, a democracia um fato na gestão. Afinal, sabe-se que, apesar das medidas serem importantes, elas não são garantias da democratização nas relações de poder nas instituições escolares, sobretudo pelo fato de que a democracia não é implantada, mas sim construída.

É com o objetivo de tornar o ensino e sua gestão cada vez mais democráticos que se fizeram sentir as mudanças, em termos de regulamentação, também no Estado do Pará. Quanto às políticas de ensino médio integrado no Pará, o documento base (2008) de implantação dessa política no Estado aponta que, para os objetivos serem alcançados, é

necessário que haja o compromisso e envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar. Estes precisam trabalhar de forma afinada, estabelecendo interações que possibilitem o alcance dos propósitos estabelecidos, mediante discussões e troca de saberes. Paro (2003) afirma que esse tipo de convivência é o que vai garantir o estabelecimento da democracia, fruto das relações que se estabelecem independentemente de quem esteja no poder ou do amparo legal que a constitua.

Um importante instrumento de democracia para a democracia apontado no documento base é a construção e a materialização do projeto político pedagógico no cotidiano da escola. Quanto ao ensino médio integrado, é necessário que o projeto seja (re) construído, pois a perspectiva de integração implica uma mudança na função social da escola e é o PPP que vai estabelecer as relações que apontarão para a qualidade da educação (MOURA, 2008).

Como se pode constatar, não existe uma regulamentação específica para a gestão do ensino médio integrado, muito menos para a educação profissional. Permeia-se, também, sobre essa modalidade de ensino o princípio da gestão democrática como consta na Constituição e na LBD.

Kuenzer e Grabowski (2006) comentam que a gestão da educação profissional no Brasil está sob a responsabilidade de vários órgãos federais, como por exemplo, a rede de escolas técnicas, que está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); a formação dos trabalhadores, através do Programa Nacional de Qualificação (PNQ), está sob a égide do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); toda a política de formação tecnológica do país e os nove Sistemas “S” estão afetos ao Ministério da Agricultura (SENAR), Ministério da Indústria e Comércio (SEBRAE), Ministério da Ação Social (SESI e SESC), Ministério do Trabalho (SENAC e SENAI). No caso da gestão das políticas de ensino médio integrado no Pará, esta dá-se por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que instalou a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA.

Ainda fazendo uso das análises de Kuenzer e Grabowski (op.cit), este conjunto de órgãos de Governo possui responsabilidades específicas na esfera federal. Seja coordenando políticas, programas, ações, redes de escolas, centros de formação ou sistemas de formação profissional, a articulação interna é demandada. Há evidente fragmentação dentro do próprio

governo que exigem um nível de organização, articulação, coordenação e gestão pública das políticas e dos programas de educação profissional em âmbito nacional.

Para Kuenzer e Grabowski (2006, p.25):

Ao considerar estratégicas para o país a formulação e a execução de políticas públicas de educação profissional, cabe ao governo definir as esferas de competência relativas à coordenação, articulação e supervisão das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país. Busca-se construir organicidade entre as diversas ações de educação profissional, atualmente dispersas através de programas que se realizam por uma multiplicidade de órgãos públicos, instituições privadas e organizações não-governamentais, de modo a assumir o Estado sua função reguladora nesta área.

A legislação educacional brasileira aponta a gestão democrática como o modelo de gestão do ensino público para todas as modalidades de ensino: fundamental, médio e superior. No entanto, quando se trata de uma modalidade específica do ensino médio, cuja proposta atual consiste numa formação integral, para a vida e não apenas para os interesses do mercado, questiona-se se os princípios da gestão democrática estão sendo aplicados na reconstrução de uma nova identidade para a educação profissional e como eles se materializam no contexto escolar (SANTOS, 1973).

Santos (2008) explica que algumas políticas educacionais relativas ao meio ambiente e às populações indígenas foram implementadas limitadamente e às populações da ECO-92 e incorporada ao Plano de Desenvolvimento, no qual aparecem como diretrizes.

Na Amazônia, as políticas educacionais públicas até os anos 1990 tinham obedecido a uma direção mais geral, do Ministério da Educação – MEC e não se diferenciam daquelas, simplesmente, sem nenhuma especificidade para uma região onde deveriam ocorrer profundas mudanças resultantes do impacto nos grandes projetos ali implantados nos anos 1970.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao fazer-se um balanço da escola pública, em todos os níveis, o que inclui, portanto, o ensino médio, o que se constata é um retrato constrangedor de uma dívida qualitativa e quantitativa. Para os autores, é justamente no ensino médio que a feição deste retrato é apresentada de modo mais perverso. Uma feição degradante do ensino médio significa mostrar milhares de pessoas em uma fase da vida onde

deveria haver disponibilidade e condições para torná-lo um ser humano capaz de exercer seus direitos enquanto cidadão.

Assim, essa feição perversa demonstra a negativa desta cidadania à juventude, pois, conforme apresentados pelos autores, “cerca de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, quase 60% o fazem em situação precária. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões de desigualdade” (2005, p. 7).

Diante das reconhecidas desigualdades regionais e estaduais, tornou-se necessário buscar a minoração destes problemas e atender perspectivas regionais. À minoração das dificuldades, torna-se fundamental a atuação do governo estadual e suas implicações legislativas.

De acordo com a legislação brasileira, a educação se constitui em dois níveis: a educação básica e a educação superior, conforme a LDB nº 9.394/96. A educação básica é o campo de atuação da SEDUC/PA e seu objetivo é desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para prosseguir nos estudos ou para progredir no trabalho (PARÁ, 2008).

É diante da constatação dessa desigualdade e da relevância da educação básica e, portanto, do ensino médio, uma vez que este tem como público, na maioria dos casos, o jovem em formação cidadã, que se tornou fundamental a construção de uma nova política para o ensino médio no Estado do Pará.

A gênese da construção de uma nova política do ensino médio reside na ausência de uma proposta definida que, de fato, tivesse a função de orientar ações no âmbito da educação básica. Em relação à educação profissional, não havia nem mesmo uma coordenadoria específica para tal.

Com base nisto, o estado viu a necessidade de trabalhar na definição de um projeto de educação que possibilitasse orientar, definir e organizar diretrizes e que também contemplasse o acompanhamento e a orientação dos docentes, técnicos e gestores do ensino médio integrado no Estado (PARÁ, 2008).

No Estado do Pará, a criação da Rede de Escolas Tecnológicas – EETEP, em 2008, teve esse condão de diminuir as desigualdades por meio da profissionalização. Naquele ano com 14 Escolas em funcionamento, atendendo a regulamentação do Decreto Federal nº 5.154/04, quanto à implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Estado. Buscava-se atender a necessidade de criação de uma Rede de Educação Tecnológica que integrasse as diversas escolas em um único sistema de ensino e a ampliação da oferta de vagas, bem como a viabilização e regularização destas no Conselho Estadual de Educação e que também realizasse diagnóstico, redimensionamento e regularização do quadro funcional adequando os profissionais de acordo com as disciplinas dos eixos e as respectivas habilitações dos docentes, além de expor a necessidade de reforma, ampliação e construção dos espaços físicos das escolas, contando também, com a aquisição de móveis e equipamentos para estas¹⁷.

A ideia de um ensino médio integrado em um país e, mais especificamente, em um estado com um dos menores índices de educação nacional, está intimamente ligada à ideia de progresso social, no que se refere às relações de classe em oposição ao princípio mercadológico da qualidade total. Busca-se a qualidade social em detrimento da busca pela qualidade de bens, produtos e pseudo-relações.

Com a proposta de um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, a Coordenação de Educação Profissional COEP/DEMP/SAEN, no ano de 2011, esforçou-se para regularizar o funcionamento destas escolas em conformidade com a legislação e com o sistema de ensino pertinente.

Em relação à gestão, uma das ações da COEP é incentivar as escolas a construir espaços e mecanismos de participação e discussão para que a Gestão Democrática realmente seja efetiva. Tem havido, portanto, um incentivo quanto à participação da comunidade educacional para a criação do Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Conselho de Classe e Eleição Direta para diretor.

¹⁷ Informações retiradas do relatório das ações da coordenação de Educação Profissional – COEP /DEMP/SAEN, referentes às ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação Profissional ano de 2011.

Dentro desse contexto de reestruturação do ensino profissional, existe um empenho para a materialização dos princípios da gestão democrática como consta na legislação. Porém, faremos uma investigação mais específica no próximo capítulo, que é quando se terá um enfoque voltado aos mecanismos de gestão e à implementação das políticas de ensino médio integrado.

Assim, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dá-se de modo integrado, conforme dispõe a LDB nº. 9.394/96, seção IVA: “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” incluída pela Lei nº 11.741, de 2008. Sua oferta é voltada para o aluno que já concluiu 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 matrícula única.

Assim, essas diretrizes, para atenderem à legislação, preveem a formação integrada do aluno. Isso significa que o planejamento pedagógico será organizado tendo em vista a Educação Profissional Técnica a ser cursada simultaneamente com a formação geral ao longo do Ensino Médio.

De acordo com Porto et al. (2009), o currículo dos cursos de educação profissional, em quaisquer de suas formas de oferta, deve ser construído em um plano de curso. Conforme o Parecer nº. 39/2004 (BRASIL, 2004) do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, os passos para desenvolver o plano de curso são: a) concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola; b) definição do perfil profissional do curso; c) clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas; d) identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais; e) organização curricular; f) definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais; g) elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos; h) inserção do plano de curso de técnico de nível médio no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio.

Para que possam entrar em funcionamento, é imprescindível que os cursos técnicos sejam aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, bem como, precisam estar inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos.

De acordo com Pará (2008), no Pará, no que se refere às estratégias de organização e de construção das práticas formativas; instituições práticas tradicionais convivem com instituições fundamentadas na ideia de competências. Nestes espaços divididos entre o tradicional e o novo paradigma, o resultado é uma confusão de conceitos. Além do choque provocado por estes, tem-se a dificuldade resultante das distintas vertentes de ensino integrado entendidas na educação brasileira ao longo de sua história. Tais perspectivas também são percebidas no estado do Pará.

Ciavatta et al (2005, p 15) afirmam que o ensino médio integrado é qualificado como uma proposta de “travessia”, palco de lutas para [...] afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica [...]” que supere o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento presentes na educação profissional no ensino médio para jovens trabalhadores. Assim, o projeto da formação integrada parte de um conjunto de referências próprias de uma formulação pedagógica inspirada na filosofia da práxis e que compreende a necessidade de enfrentamento do desafio atual, ético e político a um modelo de formação fragmentado e que dificulta a compreensão da totalidade social (PARÁ, 2008).

O debate sobre o ensino integrado deve ser entendido sob o panorama da educação brasileira que, como diz Saviani (1999), é marcado por uma luta histórica entre uma pedagogia pragmática e uma pedagogia da práxis. Assim, as ideias aqui colocadas sobre os princípios de um ensino integrado serão marcadas por esta direção, na busca de demarcar estas duas perspectivas antagônicas. (PARÁ, 2008)

Para Porto et al (2009, p. 27):

O ensino integrado precisa estar atrelado também a uma política para a juventude, que de acordo com Pinto (2008), precisa ser capaz de promover a elevação da escolaridade, minimizando as distorções idade-série, a composição de classes multisseriadas, que combata as altas taxas de reprovação e evasão e os baixos índices em avaliações nacionais, que possibilite a construção de identidades, que contenha o analfabetismo e fortaleça a tríade: trabalho, educação-família.

A ideia de uma educação integrada, portanto, é um desafio pedagógico e político que deve mobilizar aqueles pesquisadores e educadores que buscam articular ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

É fato incontestável que, no Pará, para atender à demanda do Ensino Médio Integrado, ainda há que se fazer muitas adequações estruturais nas escolas que compõem a rede, pois “a qualificação desta estrutura é urgente e consiste em fator determinante para que a proposta de ensino integrado possa tornar-se concreta” (PARÁ 2008, p. 69). Ressalta-se, também que, para que o ensino médio integrado atenda aos princípios adotados, ainda faz-se necessária que sua oferta assegure aos discentes direitos iguais quando relacionados à certificação e à qualidade.

O Estado, de acordo com sua própria visão, realiza esforços para a implementação do Ensino Médio Integrado como política pública e ainda procura dar uma orientação mais comprometida com as demandas sociais para a educação profissional. Essas novas políticas possuem o papel de reafirmar o compromisso de prestar à sociedade um ensino médio público qualitativo (PARÁ, 2008).

Oliveira (2008, p. 77) versa que a discussão, por si só, sobre a nova política paraense para o ensino médio pressupõe um entendimento de que o ensino médio integrado representa a possibilidade de constituição de um projeto educacional qualitativamente diferente do que fora estruturado na história da educação brasileira, principalmente em relação às escolas voltadas à classe trabalhadora. Entretanto, o próprio autor ressalta que o ensino médio não deva ter um modelo único. O que se deve evidenciar é a qualidade da educação básica como um todo.

Independente da modalidade de ensino médio, a qualidade da educação hoje, perpassa, sem dúvida, pela necessidade de investimento público. Para Oliveira (2008), a construção de um ensino médio de qualidade, seja ou não integrado à educação profissional, deve existir com investimentos suficientes para o pagamento de bons salários aos profissionais da educação, bem como manutenção das estruturas escolares.

A sociedade contemporânea herdou a mentalidade de que o trabalho está dissociado da educação, que trabalho é sinônimo de atividade braçal, repetitiva e de cunho puramente instrumental, ao mesmo tempo em que acredita que a educação é puramente intelectual, como se mãos e pensamentos não coexistissem. A Educação precisa enfrentar a dualidade estrutural na qual foi alicerçada, e em que uns são educados para dominar, para as letras e para as artes e outros recebem uma educação para o trabalho manual e a conformação.

Mészáros (2005), em seu ensaio “A Educação para além do capital”, inspirado em algumas reflexões de Gramsci, diz que educar é colocar fim à separação entre homo faber e homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias (PARÁ, 2008).

No que tange à integração entre Educação geral e profissional, o Colégio das Fábricas foi uma das primeiras instituições a esboçar a ideia de integração em termos educacionais, pois, além da aprendizagem de ofícios, acrescentou o ensino das primeiras letras. Ressalta-se, claro, que o ensino primário ainda está muito distante do que se espera, porque instruir e educar possuem sentidos e implicações completamente diferentes (SANTOS, 2000).

Estruturar o Ensino Médio dentro da perspectiva de integração significa dar resposta às múltiplas necessidades dos sujeitos concretos, não somente do mercado de trabalho (RAMOS, 2008). A integração da educação geral com a técnica não pode se restringir à forma. Esta deve ser, principalmente, pautada em princípios que correspondam às demandas sociais e fazer frente à busca dessa indissociabilidade, uma vez considerada a construção do conhecimento a partir das três dimensões principais da práxis sociais: Trabalho, Ciência e Cultura.

A articulação entre os saberes necessários ao mundo do trabalho e os saberes da escola não significa estabelecer a obrigatoriedade da Educação Profissional, mas sim a democratização da oferta do Ensino Médio, para que o jovem tenha a possibilidade de fazer as suas escolhas e que também seja capaz de construir e materializar um projeto de vida (PINTO, 2008).

O pensamento de Pinto (2008) coaduna com a ideia defendida por Moura (2008), no que se refere à acessibilidade de condições à construção de uma vida com mais qualidade. Moura (2008, p. 92) defende

“a formação integrada precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí,

contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.”

É incontestável que a educação é basilar à democracia. Isso vem se apresentando como uma premissa inquestionável. Mas ressalta-se que esta integralização, que, de fato, é vista como uma grande alternativa ao processo educacional e profissional, não pode estar restrita à mudança de relações nas escolas. É necessário um envolvimento muito maior para que estas mudanças tragam reflexos concretos e positivos à sociedade. Nesse contexto devem estar inclusos direitos sociais, econômicos, culturais e humanos.

Sabe-se que a construção de uma escola democrática em uma sociedade tão marcada pela desigualdade não é tarefa fácil. Mas é da escola que nasce a possibilidade de minimizar essa desigualdade. No Pará, como já foi explorado, essas desigualdades parecem sobressair-se diante dos graves problemas enfrentados pelo estado, de cunho político, econômico e social.

Acompanhar o ensino médio integrado no Pará é, portanto, acompanhar o ensino médio no Brasil. E não poderia ser diferente. Não só porque o Brasil é uma federação e, portanto, obedece às legislações federais já visualizadas neste capítulo, bem como ao plano de educação nacional, mas, também, porque os problemas aqui vivenciados em nada diferem dos problemas vivenciados em outros estados. Não há diferença quanto ao tipo. A diferença existe, sim, mas somente quanto aos números. Por ser o estado um dos palcos de maior desigualdade, urge, portanto, medidas que venham a tornar a educação mais democrática, seja a democracia na forma de gestão, seja na forma de acesso à educação, e principalmente, democrática no sentido de permitir, de fato, ao jovem brasileiro, a opção de tornar-se cidadão de plenos direitos. E isto inclui, indubitavelmente, o direito a ser educado e profissionalizado.

CAPÍTULO III. A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ NAS ESCOLAS DA REDE EETEPA EM BELÉM-PA.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo a gestão das políticas de Ensino Médio Integrado nas escolas da rede EETEPA, em Belém- PA. O método utilizado foi o estudo de caso, pois este permite a investigação de determinada situação procurando identificar o que há de mais característico.

Yin (1984, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006 p. 643) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações, nas quais as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência e pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Segundo Martins (2008), no estudo de caso busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado. Para Goode e Hatt (1999, apud LAZZARINI 1995, p.17), a técnica é “um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida”.

Partindo dessa perspectiva, a rede de escolas tecnológicas no Estado do Pará é composta por 18 (dezoito) escolas que se distribuem em nove municípios do Estado; Belém, Marituba, Tailândia, Monte Alegre, Itaituba, Paragominas, Cametá, Santa Izabel do Pará e Salvaterra¹⁸. Em Belém existem 5 (cinco) dessas escolas, sendo que, apenas 4 (quatro) ofertam cursos na forma integrada¹⁹. Dentre essas 4 (quatro) escolas, optamos por desenvolver a pesquisa na Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira que dentro da metodologia do estudo de caso constituir-se-á num caso único. Conforme a definição de Yin (2001) será utilizada como introdução a um estudo mais apurado ou, ainda, como caso-piloto para a investigação.

¹⁸ Informações retiradas do site: <http://noticias.orm.com.br/noticia.asp?id=627395&|seduc+realiza+pr%C3%A9-matricula+para+escolas+de+ensino+tecnol%C3%B3gico#.UQOhy78W3Xk> (acesso em 26/01/2013)

¹⁹ Informações retiradas do Edital nº 001/2012- SEDUC-PA (Diário Oficial Nº. 32128 de 30/03/2012) - PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO DE ALUNOS NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO PARA AS ESCOLAS DA REDE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO. Anexo I. Disponível em: http://www.exatuspr.com.br/arquivos/1335536529_retificacao_data_prova.pdf (acesso em 26/01/2013).

A opção pela EET Prof. Anísio Teixeira deu-se pelo fato de que essa escola, em questões de organização é aparentemente a que mais se aproxima da gestão democrática e sua equipe de gestores e professores foram selecionados pela diretoria da rede EETEPA, no ano da criação da rede, em 2008 tendo como objetivo construir uma escola de referência, uma espécie de “vitrine” para as demais²⁰.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental e teve como fonte de investigação os seguintes documentos: o projeto político pedagógico da EET Prof. Anísio Teixeira juntamente com os planos de cursos e o regimento Escolar e entrevistas semi-estruturadas realizadas com ex-gestores da rede EETEPA e a coordenadora de ensino da EET Professor Anísio Teixeira. As análises dos documentos e das entrevistas encontram-se organizadas em duas seções que buscam caracterizar a gestão das políticas de EMI. Na primeira faremos uma apresentação da EET Prof. Anísio Teixeira, e na segunda abordaremos a sua concepção de gestão.

3.1. CONHECENDO A EETEPA PROF. ANÍSIO TEIXEIRA

A EETEPA Professor Anísio Teixeira foi fundada em 2009, e faz parte da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará, criada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), é vinculada pedagógica e administrativamente à Secretaria Adjunta de Ensino, Diretoria de Ensino Médio e Educação profissional – DEMP e Coordenação da Educação Profissional-COEP.

A escola está situada no bairro central da cidade de Belém, localizada na travessa Dom Pedro I nº 320, no Bairro Umarizal. Sua área de abrangência total é de 6.058,17m e de área construída 4.504,10m. Constitui-se numa construção moderna com áreas amplas, dispondo de salas de aula, sala de projetos, laboratórios, auditório e espaço para atividades ao ar livre.

Uma particularidade a respeito do prédio onde funciona a escola, é que existe uma disputa a respeito de quem tem o direito de usufruir daquele espaço, uma vez que a escola foi

²⁰ Informações obtidas através de uma conversa com o professor Ronaldo Marcos de Lima Araújo, ex diretor da rede EETEPA.

construída e equipada com o dinheiro do MEC, porém, o terreno é do SEBRAE²¹ tendo sido feito um contrato de comodato²². Essa situação vem provocando uma tensão entre a coordenação da escola e o SEBRAE que vem reivindicando direitos de utilização do espaço e também da gestão.

Os planos de ensino (2010, 2012, p. 6-7), ao mencionarem a localização da escola em sua justificativa, relatam que:

A escola está localizada num bairro, centro de Belém, capital do Estado do Pará, com população de cerca de um milhão e meio de habitantes. A economia de Belém é baseada em vários ramos do mercado de trabalho, como a indústria, o comércio, a produção e a gestão de eventos, e na prestação de serviços de modo geral. Quanto a prestação de serviços eles são divididos em públicos e privados tais como: bancos, hospitais, fórum, cartório, supermercados, shoppings, etc. Ressalta-se que Belém possui um importante centro comercial, e de acordo com os arranjos produtivos locais, possui vocação para: fabricação e venda de tecidos e confecções, perfumaria e cosméticos, fabricação de tintas e vernizes, confecção de artefatos de plástico, construção e reparação de embarcações e estruturas flutuantes móveis, produção em madeira, produção de escovas, pincéis e vassouras e ainda desenvolvimento de softwares. O centro comercial da região metropolitana de Belém é importante para a distribuição de mercadorias tanto para outras regiões do estado, do país e ainda fora do país.

Considerando essa diversidade de possibilidades que Belém oferece e a localização da escola, o PPP (2009) menciona que esta é uma escola da rede tecnológica que pretende atender a demanda de mercado na área de Gestão e Negócio, ofertando cursos técnicos em Comércio, Secretariado, Marketing e Artes Dramáticas.

Esses cursos foram escolhidos pela SEDUC, organizados seguindo as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e são oferecidos nas formas: integrado, subsequente e PROEJA (Programa Nacional de Integração da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e da modalidade da Educação Profissional). A escola vem funcionando com uma média de 500 (quinhentos) alunos nos turnos da manhã, tarde e noite.

²¹ Informações obtidas através da entrevista com a coordenadora de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira, no dia 29/01/2013.

²² **Comodato** tem previsão no Código Civil Brasileiro (Lei n.º 10.406 de 10 de janeiro de 2002) em seus artigos 579 a 585 e é o contrato unilateral, gratuito, pelo qual alguém (comodante) entrega a outrem (comodatário) coisa infungível, para ser usada temporariamente e depois restituída. Uma vez que a coisa é infungível, gera para o comodatário a obrigação de restituir um corpo certo. Informações extraídas do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comodato> (acesso em 12/02/2013).

3.1.1. As Finalidades Educacionais

A escola surge, conforme relatado nos planos de curso (2010, 2012), com uma visão mais ampla da educação como fator de inclusão social, de geração e difusão de conhecimentos e promotora de desenvolvimento econômico social. Não foge à compreensão de que a Educação Profissional passa hoje por mudanças estruturais, concebida dentro de um paradigma pedagógico, que deve responder aos novos desafios da sociedade, da economia e do mercado, no qual as tecnologias avançadas se constituem em instrumentais dinâmicos e competitivos nos negócios e nos empreendimentos produtivos contemporâneos.

Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. A educação não poderia ficar alheia a essas transformações. Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que possam preparar o homem às novas necessidades do trabalho, o que não se esgota somente na formação técnica, é necessário que o trabalhador tenha capacidade de inovação, habilidade para trabalhar sob pressão e saiba lidar com as novas tecnologias informacionais.

Nessa dimensão, segundo o Plano de ensino (2010/2012), a escola procura, sobretudo, o estabelecimento de mecanismos de intervenção e transformação da realidade sócio-econômica e educacional do cenário local e da área de abrangência da escola, consubstanciada numa relação cooperativa entre Escola e Sociedade. Procurando participar do desenvolvimento da região, proporcionando a formação de jovens e adultos trabalhadores, capacitando-os para o exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho.

Isso significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem “executor de tarefas”. A educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas (PLANO DE CURSO DE MARKETING 2012, p. 4).

Num país como o Brasil que apresenta diversidades físicas, socioculturais e econômicas marcantes, o modelo educacional tem que ser flexível. Os novos currículos vão atender tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais. Além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos.

Dessa forma, a escola é compreendida no PPP (2009) como:

Lugar de socialização dos saberes, de encontros e descobertas, onde se dar (sic) a educação formal sistematizada, mas antes preocupada como o processo de construção do homem em todas as suas dimensões pessoal, social, cultural e histórica deve ser entendida e desenvolvida a partir de uma visão total de homem e de mundo. E para que tenhamos esta visão, faz-se necessário entender o homem em todas as suas dimensões, para ajudá-lo a escolher os seus melhores caminhos (s/n).

A escola é apresentada como um lugar de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade e aponta as dimensões pessoal, social, cultural e histórica que precisam ser desenvolvidas dentro da visão total de homem e de mundo. Porém para que esses aspectos sejam materializados é necessário que a escola em seu trabalho pedagógico priorize essas ações.

A educação no PPP (2009) é compreendida:

Não apenas para proporcionar ao indivíduo instrumentos para o convívio social e o trabalho, segundo normas preestabelecidas e condizentes com os interesses do mercado produtivo, e sim é pautada por processos teóricos e práticos políticos, culturais, sociais e ambientais, que leve em consideração a realidade concreta como uma totalidade, como um conjunto de fatos que se interrelacionam, mas não são pré-determinados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

A expectativa dentro dessa concepção de educação, é que a formação do cidadão deve estar comprometida com a transformação social. Neste caso, a organização curricular pode ser feita por eixos temáticos; módulos interdisciplinares; projetos de aprendizagem; problemas etc. partindo da compreensão de que o conhecimento/conteúdo emerge dessa realidade concreta como totalidade, como resultado das relações sociais passadas e contemporâneas, provocando mergulhos na realidade e diálogo com a sistematização, reflexão, e reconstrução, estabelecendo novos diálogos com a realidade.

Considerando esses aspectos, a EET Professor Anísio Teixeira apresenta no PPP (2009) seu objetivo geral que é: “promover a Educação Profissional mediante o exercício de atividades de ensino, pesquisa e de prestação de serviços, atendendo às demandas da sociedade em área estratégicas para o desenvolvimento do Estado do Pará”.

É interessante perceber que, apesar do PPP (2009) sinalizar que está adotando uma proposta educacional que atenda as novas exigências socioeconômicas voltadas, não apenas, para o adestramento do trabalhador, mas para uma educação que possibilite a este uma formação completa e o desenvolvimento de seu senso crítico, isto não aparece no objetivo geral, que, na forma como está escrito não contempla os princípios da educação profissional integrada ao ensino médio e acaba por generalizar ao apontar o ensino, a pesquisa e a prestação de serviço como elementos que irão promover a educação profissional. Surge então o questionamento: Que tipo de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços a escola pretende oferecer? Quais são as demandas da sociedade? Quais são as áreas estratégicas?

Essa ausência é amenizada no regimento da escola, no Título III – Das Finalidades da Educação – Capítulo I – Dos Princípios e Fins da Educação. Art.14.

A Escola de Educação Tecnológica Professor Anísio Teixeira terá como princípio uma formação profissional qualificada, integradora entre ensino médio e educação profissional, capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética.

Esse princípio se encontra na apresentação dos planos de curso da escola refletindo a necessidade de materialização dos propósitos da formação profissional por intermédio dos cursos ofertados. Isso demonstra que existe a preocupação de que tais elementos sejam desenvolvidos. O regimento descreve também os princípios do ensino:

Art. 15- O ensino na Escola será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - gestão democrática e participativa, valorizando as relações baseadas no diálogo, tendo como praticas a participação a discussão coletiva e a autonomia.
 II- garantia de padrão de qualidade;
 III - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 IV - uma educação voltada à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica;
 V - uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho;
 VI- uma educação que contribua para o desenvolvimento e aproveitamento das tecnologias mais avançadas e também da pesquisa em áreas de inovação, sedimentando políticas de inclusão, diversidade e desenvolvimento humano.

Os princípios da gestão democrática, participação e autonomia serão comentados no próximo ponto deste capítulo. Focalizaremos nossa análise nos demais princípios, começando com a garantia de padrão de qualidade que também faz parte dos princípios explícitos no Art. 206 da Constituição Federal e da LBD 9.394/92 – Art. 3º inciso IX. Isso envolve questões

como o custo aluno/ qualidade, formação de professores, recursos pedagógicos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem, quantidade de alunos por turma e estrutura física. Dourado, Oliveira e Santos (2007) mencionam que além desses aspectos, a definição de quais devem ser os padrões de qualidade de ensino apontam para a necessária concretização das condições de realização do trabalho pedagógico, o que vem sendo pesquisado e informado criticamente por professores, gestores dos sistemas educativos e educadores, em geral.

A vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais também presente na LBD 9.394/96 é resultado do debate teórico sobre a relação entre o trabalho e a educação que já vem sendo discutido ao longo dessa pesquisa juntamente com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Da mesma forma, a educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho é compreendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como educação politécnica e é equivalente à educação tecnológica.

O último princípio, que também é um dos princípios norteadores da rede EETEPA, conforme relatado no documento base (PARÁ 2008), parte do entendimento de que a formação profissional técnica contribui efetivamente para que o país possa ter uma população que, ao optar por uma formação profissional ainda na fase de estudos da Educação Básica, venha a contribuir para o desenvolvimento e aproveitamento das tecnologias mais avançadas.

Através dessa análise é possível perceber que os princípios de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira estão em consonância com a Constituição e a LBD, demonstrando que há uma unidade de perspectiva em relação à formação profissional. O regimento também apresenta as finalidades educacionais da escola:

Art. 16 - A Escola de Educação Tecnológica Anísio Teixeira terá como finalidades:
I- O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
II-Fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores;
III-Desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social;
IV-Constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional.

Assim como os princípios, as finalidades educacionais estão também em consonância com a Constituição Federal (art. 205), e a LDB 9.394/96 (art. 39). Isso revela o desejo da

escola em fazer com que estes aspectos sejam materializados através do trabalho pedagógico, porém para que isso aconteça, é necessário que, professores, técnicos e alunos conheçam esses princípios e finalidades.

3.1.2. Pessoal Docente e Técnico

O quadro de docentes, segundo os planos de cursos (2010, 2012), é composto preferencialmente, por profissionais graduados, especialistas e bacharéis, com experiência profissional condizente com os componentes curriculares que compõem a organização curricular de cada curso. Na ausência desses profissionais, a escola pode aproveitar Profissionais Técnicos, com comprovada competência técnica, desde que sejam habilitados e capacitados metodologicamente para atuação docente.

Para atender aos objetivos da Educação Profissional, torna-se necessário que os professores e ou profissionais envolvidos na dinamização do curso, dominem os conhecimentos de sua área de formação/especialização e tenham vivência no mercado de trabalho. O profissional também deve demonstrar capacidade para facilitar os processos de aprendizagem como: iniciativa, inovação, criatividade, atitudes e posturas éticas, senso crítico e autocrítico, capacidade de análise, organização, capacidade de dirigir situações de aprendizagem e de trabalhar em equipe.

A formação do corpo de docentes da EET Professor Anísio Teixeira, de acordo com informações extraídas do relatório do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cuja pesquisa tem sido coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação – GEPTE, da Universidade Federal do Pará (2012), contempla em grande parte as disciplinas da base específica para os bacharéis, e as da base comum para os licenciados. São poucos os docentes com a formação de acordo com os critérios estabelecidos pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Este documento aponta que a formação deve ocorrer em duas dimensões:

A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº02/97 dispõe sobre os programas

especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional [...] Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. (BRASIL 2007, p. 33)

Dentro dessa perspectiva de formação continuada de docentes, gestores, equipe técnica e administrativa, o PPP (2009) revela que esta está permeada pela compreensão de processo formativo permanente, coletivo e de qualificação para a emancipação do sujeito trabalhador em vários âmbitos de seu espaço de trabalho.

O documento base ainda assume ,como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2007). Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b apud BRASIL, 2007). A formação desses profissionais deve ir além:

[...] incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. Além disso, é necessário fazer esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da educação profissional e tecnológica (MOURA, 2007b apud BRASIL 2007, p. 34 e 35).

Tais formações, no que tange às disciplinas técnicas na EET Prof. Anísio Teixeira, acabam por dificultar a entrada do profissional em sala de aula. No entanto, a coordenação dos cursos busca suprir essa necessidade oferecendo oficinas anuais direcionadas aos técnicos e docentes que não passaram por um processo formal de orientação sobre a modalidade de educação²³ profissional.

²³ Informações retiradas do relatório de pesquisa do PIBID/GEPTE/UFPA 2012.

Além disso, houve também uma gradativa evolução nas formas de metodologias e na escolha das didáticas desde a implantação da escola, considerando que essas eram aplicadas sem conhecimento prévio do que realmente se tratava a Educação Profissional. De acordo com o relato de experiências coletadas na pesquisa do PIBID/GEPTE/UFPA (2012) o avanço está relacionado com as formações oferecidas pela instituição.

Para o corpo Técnico-pedagógico, de acordo com os planos de ensino (2010, 2012), além da exigência de graduação superior na área de Educação e correlatas, exige-se competências que permitam a compreensão dos processos pedagógicos da Educação Profissional, bom relacionamento, liderança e ser acessível a mudanças.

O perfil dos profissionais para equipe técnico pedagógica deve exigir, a capacidade de compreensão dos processos pedagógicos da Educação Profissional de forma que possam interferir na concepção e desenvolvimento do currículo, sempre em um trabalho integrado com os professores e demais profissionais da área (PLANO DE ENSINO DE SECRETARIADO 2012, p. 65).

Os profissionais do corpo técnico-pedagógico, ainda de acordo com as orientações dos planos de ensino (2010, 2012), além de formação mínima de graduação, deverão também, ser polivalentes, generalistas, apresentarem bom relacionamento interpessoal, senso crítico, além de conhecimentos relativos à Educação Profissional. Serão eles: Pedagogos, Psicólogos, Administradores Escolares, Administradores Empresariais, Supervisores de Ensino e Orientadores Educacionais dentre outros.

Quadro 1. Demonstrativo do Corpo Técnico e Administrativo

Nome	Cargo	Formação
Luiza Cristina Rocha Magno	Diretora	Pedagoga – Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica e Supervisão Pedagógica
Darlene da Silva Monteiro dos Santos	Técnica Educação (Vice direção)	Pedagogia – Especialista em Gestão e docência no Ensino Superior
Adriana Maria N. de Souza Porto	Técnica em Educação (Coordenação de Ensino)	Pedagogia-Especialista em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Mestre em Educação (Políticas públicas educacionais).
Edina Fialho Machado	Pedagoga (Coordenação Pedagógica/manhã)	Pedagogia-Especialista em docência do ensino superior, especialista em orientação educacional e administração escolar, especialista em elaboração de projetos sociais e mestre em educação (formação de professores).
Ana Paula de Magalhães Escudeiro	Técnica em Educação	Pedagogia- Especialista em

	(Coordenação Pedagógica)	Métodos e Técnicas de Ensino
Kátia Helena Paes de Lima	Pedagoga (Coordenação Pedagógica/tarde)	Pedagogia-Especialista em Educação e problemas regionais
Adriana Duarte de Oliveira Gaia	Pedagoga (Coordenação Pedagógica/tarde)	Pedagogia-Especialista em Educação Inclusiva
Aldenora Martins de Lima	Pedagoga (Coordenação Pedagógica/noite)	Pedagogia-Especialista em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
Lúcia de Fátima Lobato Ferreira	Pedagoga (Coordenação Pedagógica/noite)	Pedagogia-Especialista em Docência no ensino superior
Ofélia Regina Batista Neves	Professora (Coordenação de Integração Escola-Comunidade)	Graduação em Administração de Empresas
Jeffersom Luiz da Silva Cardoso	Professor (Coordenador do curso técnico em Comércio)	Bacharel em Gestão Empresarial, cursando especialização em Educação Superior e cursando licenciatura plena em Pedagogia.
Sylvia Regina Magno e Silva	Bibliotecária	Bacharel em Biblioteconomia
Silvio de Leão Baia	(Professor) Coordenador do Núcleo de Tecnologia	Bacharel em Ciência da Computação
Simone Ferreira Dias	Assistente Administrativo (Secretaria Escolar)	Ensino Superior
Izabela Rodrigues de Lima	Servente	Ensino Fundamental
Lucicleia Pacheco da Silva	Servente	Ensino Fundamental
Mariza da Costa da Silva	Servente	Ensino Fundamental
Valda Pereira Alves	Servente	Ensino Fundamental

Extraído dos planos de cursos de Marketing (2012, p. 55 e 56), Comércio (2012, p. 60 e 61), Secretariado (2012, p. 64-65) e Arte dramática (2010, p. 60 e 61).

Este quadro demonstrativo, presente nos quatro planos de curso da EET Prof. Anísio Teixeira evidencia que entre os anos de 2010 e 2012 não houve mudanças no quadro desses profissionais, no sentido de troca de coordenação. Essa constatação permite perceber que talvez possa haver uma continuidade quanto aos propósitos educacionais da escola, uma vez que a equipe técnica tem permanecido a mesma.

Porém essa não é a mesma realidade do quadro de professores, pois através de uma conversa com a coordenadora de ensino, esta revelou que o grande problema da escola é a descontinuidade, uma vez que somente os professores das disciplinas de base comum são concursados, e todos os professores das disciplinas técnicas são contratados e em razão disso, há uma grande rotatividade entre esses profissionais. Dessa forma, a coordenação da escola não consegue avançar na consolidação de práticas pedagógicas integradoras, porque começa a trabalhar em cima de uma diretriz, num esforço de tentar construir alguma coisa de integração, então um ano depois saem aqueles professores, entram outros e começa-se, novamente, do zero as discussões sobre: o que é ensino médio integrado? Quais são os princípios? Para que integrar? Como integrar?

Diante dessas informações, a escola experimenta duas situações antagônicas; um corpo técnico estável que permanece o mesmo sem muitas alterações desde a fundação da escola, e um quadro de professores das disciplinas técnicas que a cada ano sofre alterações que prejudicam o desenvolvimento e o avanço das políticas de EMI. Como superar essa dificuldade de continuidade do trabalho e consolidação da política? E como a gestão da escola vem trabalhando para que, mesmo diante dessa realidade, o EMI continue sendo ofertado? Essas questões procuraremos responder no ponto seguinte que tem como foco verificar quais são os mecanismos de gestão democrática da EET Prof. Anísio Teixeira.

3.2. OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EETEPA PROF. ANÍSIO TEIXEIRA

Como já fora mencionado, o tipo de coleta de dados escolhido para a composição desse capítulo, foi análise documental que tem como propósito “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (GODOY 1995, p.38). As vantagens da análise documental, de acordo com Godoy (1995) é que esta constitui uma fonte estável e rica, baixo custo, complementa informações e indica problemas. Dessa forma, verificaremos quais são os mecanismos de gestão democrática através da análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento da escola e também faremos uso de algumas entrevistas realizadas em 2011 com ex-gestores da rede EETEPA e outra realizada em janeiro de 2013 com a coordenadora de ensino da escola Prof. Anísio Teixeira, para complementar nossos estudos.

A Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira faz parte da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA que foi criada pela Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC, integra a estrutura da Secretaria Executiva de Educação, e é vinculada pedagógica e administrativamente à Secretaria Adjunta de Ensino, Departamento de Ensino Médio e Educação profissional – DEMP e Coordenação da Educação Profissional-COEP.

O Regimento descreve a função de cada uma dessas diretorias e da rede EETEPA.

Art. 3º A Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional – DEMP é a diretoria de planejamento, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação de todas as atividades realizadas no âmbito do ensino médio e da educação profissional.

Art. 4º A Coordenação da Educação Profissional – COEP coordena, planeja, organiza, acompanha e avalia todas as atividades realizadas no âmbito da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará.

Art. 5º A Coordenação da Educação Profissional é exercida por uma coordenadora legalmente habilitada e auxiliada por:

I - Acessória Técnico-Pedagógica:

II – Apoio administrativo

Art. 6º Atribuições da Coordenação da Educação profissional

I- Manter permanente diálogo com as diretorias das unidades escolares, visando assegurar a adequada execução das ações educacionais;

II- Coordenar os serviços administrativos, técnicos e pedagógicos no âmbito da Coordenação de Educação Profissional;

III- Encaminhar convênios, contratos celebrados entre a Rede de Escolas de Educação Tecnológica e outra entidade;

IV- Propor a admissão de funcionários de apoio administrativo e professores, até que seja realizado concurso público para as unidades escolares da Rede de educação Tecnológica;

V- Propor e organizar a realização de Processo seletivo para o ingresso de alunos a Rede de educação Tecnológica, ou sempre que se fizer necessário a demandas específicas, designando comissão específica para tais fins;

VI- Apoiar as iniciativas e atividades programadas pelas unidades escolares no cumprimento de suas finalidades;

VII- Coordenar a elaboração do projeto Político Pedagógico, assegurando a sua execução e revisão periódica;

VIII- Coordenar a elaboração do plano de curso de cada área tecnológica;

IX- Fazer cumprir as disposições deste Regimento e as orientações para a Educação Profissional da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará;

Art 7º- A Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará desenvolverá, na área de ensino e sob a Coordenação de Educação Profissional, os cursos de Educação Básica e profissional que compreendem os Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma articulada: integrada e Proeja preferencialmente e subsequente.

As atribuições da diretoria de ensino médio e educação profissional (DEMP) são: planejar, organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades no ensino médio e na educação profissional, a coordenação de educação profissional (COEP) possui as mesmas atribuições, só que no âmbito da rede, e tem também a função de coordenar os cursos técnicos nas formas integrada, PROEJA e subsequente.

A rede da EETEPA foi criada como alternativa ao que estava sendo ofertado pela Organização Social²⁴ – Escolas de Trabalho e Produção OS – ETPP, buscando proporcionar

²⁴ A Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará- OS-ETPP é uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, qualificada como Organização Social, através do Decreto n. 5.166 de 27 de Fevereiro de 2002, vindo a assinar um Contrato de Gestão com o Governo do Estado do Pará para executar o Plano de Educação Profissional – PEP (PARÁ, 1999). A Organização Social não se responsabilizaria apenas por administrar as novas escolas que viriam a ser construídas com financiamento do PROEP (PARÁ, 2002), mas também as cinco escolas técnicas que existiam sob a gestão da Secretaria de Educação, diagnosticadas naquela altura como muito precárias nos aspectos estruturais, currículos e quadros funcionais. O primeiro termo aditivo ao Contrato de Gestão, em 2004, inclui sob a gerência da OS-ETPP as Escolas Técnicas Estaduais já existentes

uma formação integradora do trabalhador entre Ensino Médio e Educação Profissional para além dos saberes puramente instrumentais (PARÁ, 2008), e também com o compromisso de criar dentro da Secretaria de Educação as condições para comportar a Educação Profissional, desde os aspectos mais simples como documentos escolares, financiamento, lotação, definição de quadros específicos para a Educação Profissional por meio de concurso público e uma série de outras rotinas que assegurassem sua especificidade.

Dentro dessa perspectiva, uma das ações da coordenação da rede EETEPA no ano da sua criação, foi a construção do regimento das escolas da rede e a partir deste, cada escola faria o seu, porém esse regimento não foi aprovado no Conselho Estadual. A mesma coisa aconteceu com o PPP das escolas. Então a coordenação da rede elaborou uma espécie de roteiro para criação dos projetos, e até criou uma equipe de pessoas da universidade (UFPA) que ajudaram a fazer os planos²⁵.

A justificativa para tal feito foram as exigências para a liberação de recursos do programa federal Brasil Profissionalizado²⁶ para o estado do Pará, as escolas tecnológicas precisavam ter esses documentos e quando foi criada a rede EETEPA as escolas não os possuía. Essa condição é explicitada no documento base:

A reestruturação da Educação Profissional pública estadual tem o apoio técnico e financeiro do MEC e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação através de convênio Brasil Profissionalizado já assinado com a Secretaria de Educação do Pará. Para a efetivação do acordo entre MEC/FNDE e SEDUC-PA uma condição imprescindível é que as Escolas Tecnológicas formulem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em sintonia com as políticas educacionais nacionais

(PARÁ, 2004). Essa Organização se comprometeu em promover educação profissional pública de qualidade, exercendo atividades de ensino, pesquisa e prestação de serviços, atendendo a demanda da sociedade em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do estado do Pará, de acordo com seu Plano Plurianual 2002 – 2005 (PARÁ, 2001). A estratégia da OS- ETTP de oferta da educação profissional de nível médio no estado do Pará era apenas em cursos subsequentes e não gerava recursos federais como o FUNDEB e o Programa Brasil Profissionalizado. O sistema de contratação de professores horistas foi um aspecto negativo na medida em que sua rotatividade bloqueia vínculo dos professores com o corpo discente, criando dificuldades no processo ensino/aprendizagem e impedindo o desenvolvimento da ação formativa educacional mas ampla. Mediante os dados negativos, a secretaria posicionou-se pelo fim dessa forma de gestão da Educação Profissional no Estado do Pará e propôs em seu lugar que a própria SEDUC assumisse os desafios educacionais dessa modalidade, criando nesta secretaria uma cultura, a experiência, o acúmulo de debates, conhecimento e práticas referentes à Educação Profissional Pública do estado, por meio da instalação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará.

²⁵ Informações obtidas através da análise de entrevista realizada com a ex gestora da COEP/SEDUC realizada em 2011.

²⁶ Programa que objetiva estruturar o Ensino Médio e construir um novo modelo de Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

para a Educação Profissional, com o diagnóstico e demandas estaduais levantadas pelos indicadores INEP estabelecendo metas e forma de tratamento para os anos de 2008 a 2011. Nos PPPs das Escolas Tecnológicas, apontados por Irineu Colombo, coordenador do Programa Brasil Profissionalizado, como a “alma da escola”, devem estar incluídas as ofertas de vagas nos cursos das formas: integrada e PROEJA e toda a demanda escolar para fazer frente a tal desafio (PARÁ 2008, p. 26).

Havia uma intenção da coordenação da rede de que as escolas construíssem seus PPPs e até apresentou alguns fundamentos:

O PPP é destacado no Documento Base de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) e o primeiro fundamento é a sua construção coletiva, pois assim os atores escolares se identificarão com ele e se reconhecerão nele. Facilitando que o projeto seja assumido por todos e possa dar direções claras para a escola. Certamente a construção coletiva e democrática não significa unanimidade e gera debates, mas as decisões serão os frutos da vontade coletiva e não de segmentos específicos da escola. Como adverte o Documento Base, a vontade coletiva não é necessariamente a vontade da maioria, mas a compreensão coletiva do possível e melhor nas condições dadas. Enfatizamos que a ausência de condições de infraestrutura, equipamentos, formação de professores e outras para a implantação da Educação Profissional integrada não deve impedir o início deste processo, pois as condições que podem e devem ser garantidas precisam ser conquistadas, até porque somente em seu desenrolar as necessidades para a sua consolidação ficarão mais claras (PARÁ 2008, p.27).

Além desses fundamentos, o documento-base forneceu também os tópicos que deveriam compor os PPPs de cada escola tecnológica, o que acabou não acontecendo como previa o documento, e em virtude das exigências do acordo entre MEC/FNDE e SEDUC-PA foi necessária a criação desses documentos, numa espécie de força-tarefa. Devido ao tempo, havia um prazo para apresentação dos mesmos. O único agravante é que eles não foram criados por meio da ação coletiva da comunidade escolar como previa o documento-base (PARÁ 2008). Atualmente na EET Professor Anísio Teixeira está havendo uma mobilização para a criação de um novo PPP, mas este ainda está em fase de construção e o que está sendo analisado nesta pesquisa é o que foi produzido no contexto já citado.

Além desse aspecto, é importante mencionar também que, desde a criação da rede EETEPAs em 2008 até o presente momento, a coordenação de educação profissional mudou 3 (três) vezes e cada vez que entrava uma nova diretoria, não se continuava o que a anterior estava desenvolvendo, até mesmo porque, quando mudava a diretoria, toda a equipe técnica também era substituída. O reflexo disso na escola é a descontinuidade dos projetos e das ações que muitas vezes já estavam em andamento.

Esta situação pode ser verificada através do relato da coordenadora de ensino da EET Professor Anísio Teixeira, numa entrevista realizada em 2011:

[...] o próprio regimento das Escolas Tecnológicas, houve uma reunião no ano passado [...], em que as técnicas de lá afirmavam que não existia regimento, que elas estavam construindo porque não existia, aí eu disse, vocês não podem dizer que não existe, existe sim um regimento das Escolas Tecnológicas estaduais, inclusive existe um da Rede, que cada escola construiu o seu a partir desse, ele não foi reconhecido no Conselho Estadual, isso é outro ponto, mas existe um documento. Então, se eu tô assumindo agora, o que eu tenho que fazer, eu tenho que pegar o que tem e discutir com as escolas pra poder trabalhar para aprovar no conselho e tudo mais, mesmo que tenha mudanças, mas a postura de que não existia nada [...].

Esse relato revela que existe uma tensão entre a coordenação da escola e a atual coordenação da rede EETEPA, que só vem se agravando e prejudicando o trabalho no interior da escola. Numa conversa com a mesma coordenadora de ensino já neste ano de 2013 esta informa que:

E a gestão da escola, fica assim, parece uma bola de pingue pongue, porque essa gestão de agora, tem uma forte inspiração naquela velha política das OS. Então, eles entraram dispostos a resgatar essa política, só que como o Estado estava vinculado ao Brasil Profissionalizado, tinha dinheiro, enfim, a coisa ficou bem amarrada, eles não conseguiram quebrar isso de cara, então eles partiram pra outras frentes. Eles tentaram enfraquecer a gestão da escola com os professores, na questão da valorização dos profissionais. Começaram, a meu ver a não fazer uma avaliação, mas uma perseguição em cima dessas pessoas, se estavam realmente cumprindo os projetos e se instalou uma política do medo nas escolas. Eles começaram a vir nas escolas, a fazer batida, olhar o ponto, pra ver se a pessoa estava trabalhando mesmo naquele horário. E aí o que aconteceu? Professores que tinham jornada, começaram a dizer: - Olha, eu num quero mais, eu só quero dar aula, eu só quero minha carga horária pra dar aula, eu num quero mais negócio de projeto, que é só pra gente ficar sendo perseguido. E assim fora que, determinadas coisas, não vinham de uma forma institucional, documentada. Chegavam pro diretor da escola: - Olha, a partir de agora não tem isso, o professor não tem direito a planejamento, repasse pros seus professores, mas não tinha nada documentado. Aí a direção da escola, ia com os professores, trabalhava essas informações, aí quando os professores se revoltavam, não, mas não é, não pode ser assim, que iam na SEDUC – a coordenação informava que foi a diretora de vocês que fez isso, vá falar com diretora porque isso aí foi ela que decidiu. Era uma coisa muito de boca, sem formalizar mesmo num documento: - Olha, a SEDUC esta dizendo que a partir de agora os professores não têm direito a planejamento, nem tempo de integração, de nada, é só pra dar aula. Então durante um tempo ficou essa situação.

O resultado desse tipo de situação é que houve um retrocesso quanto à consolidação do EMI na escola conforme relato da coordenadora de ensino:

A gente vem sofrendo desde 2010, um retrocesso tremendo, porque em 2010 a gente tinha o seguinte quadro: tinha os professores trabalhando em jornada, com tempo sobrando pra planejar, pra fazer as atividades. Mesmo assim tem aqueles que não fazem nada, só vão dar aula e vão embora, e depois ficam reclamando porque não

tem tempo de jornada. Mas mesmo assim, a gente conseguia, nessa época, fazer com que as coisas acontecessem na escola, os professores se reunissem, os projetos acontecessem, a gente conseguia assim, aos trancos e barrancos. Com essa pressão que a SEDUC vem fazendo de diminuir carga horária, de fiscalizar, de perseguir, as pessoas não querem mais, só querem dar aula. Então, ano passado, a maioria das escolas de educação profissional, já aboliram a jornada porque não aguentaram, a gente “encheu o saco” ,ainda ficou. Ano passado, diminuiu a carga horária de professores, eles vão em cima da direção porque diminuiu dinheiro e aí é uma confusão! Mas a gente ainda conseguiu aguentar. Mas esse ano que vem (2013), provavelmente só vai ter carga horária da sala de aula, porque nem a Luiza, diretora, aguenta mais, tanta cobrança, tu tem que prestar conta de tudo. Eu acompanhava os projetos de professores, a questão das frequências, tinha que tá mandando relatório o tempo inteiro. É importante? É! Porque afinal de contas, a pessoa não pode ganhar sem trabalhar eu concordo com isso. Só que enfraqueceu muito assim, os professores começaram a se sentir vigiados e não motivados a fazer alguma coisa de diferente e com a questão da carga horária diminuída mais desmotivados eles ficaram.

Diante de toda essa situação, perguntamos se o EMI teria condições de sobreviver? A coordenadora de ensino teceu a seguinte resposta:

A forma, talvez permaneça, a gente tem um currículo integrado, tem disciplinas, tem os conhecimentos da base técnica, mas o conteúdo de integração, não. O ensino médio integrado como conteúdo, mesmo, como projeto pedagógico de ensino, ele não sobrevive nessa situação que é atual.

É evidente através desses relatos que a coordenação da escola vem trabalhando com o propósito de consolidar a política do EMI e a atual diretoria da rede EETEPA dificulta essas ações, instituindo um verdadeiro cabo de guerra de interesses ,sendo que o maior prejudicado nesse processo é o aluno, pois tem a sua formação mutilada por conta de tantas mudanças acontecendo no interior da escola.

Dessa forma, a diretoria da rede EETEPA, que é um mecanismo de gestão e define, afeta as ações na escola, não vem desenvolvendo uma gestão que permita a consolidação do EMI e está caracterizada como uma gestão unilateral, que não se preocupa com a qualidade de ensino, mas apenas com o fato de ter carteiras e professores em sala de aula. Isso significa que está somente voltada para o gerenciamento de recursos sem nenhum interesse na aprendizagem do aluno ou se o professor tem tempo para planejar suas aulas.

Porém, a escola vem resistindo com o propósito de consolidar a política do EMI e é o que iremos verificar, passando agora a analisar os mecanismos de gestão democrática começando pelo seu PPP.

3.2.1. O Projeto Político Pedagógico

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante (FERREIRA 1975, p.1.144). Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a palavra projeto lembra busca de um rumo e uma direção, a intenção deste ponto é a de trazer para reflexão a definição de projeto político pedagógico, como sendo um documento construído com uma ação intencional, com um sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente.

Para Luck (2003, p. 21), discutir projetos é “considerá-los como ferramentas de gestão e de planejamento, capazes de indicar uma direção para o trabalho coletivo, um compromisso de ação ou, em outras palavras, cursos específicos e dinâmicos de ação”. Nessa perspectiva, Veiga (2002) comenta que o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

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. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI 1983, p. 93).

A dimensão política indica que o projeto é um processo voltado a fins que exigem articulação e envolvimento das pessoas, a superação de resistências e radicalismos, estando sempre presente a conflitualidade, a mediação e a negociação, traz um posicionamento, uma decisão, um caminho e uma abordagem em relação à realidade, sejam eles transformadores ou reprodutivistas (CASTRO e WERLE, 2005).

Para Santos (2002), o projeto político pedagógico envolve a estrutura organizacional e a estrutura pedagógica. A primeira, refere-se a recursos humanos, físicos e financeiros, incluindo a forma material da escola. A estrutura pedagógica diz respeito às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nesse sentido, o projeto

político-pedagógico constitui-se numa fonte de informações sobre a instituição escolar possibilitando a sua caracterização.

A formulação e a construção do Projeto Político Pedagógico é normatizada pela LDB nº 9.394/96 em seus artigos 12, 13 e 14. No artigo 12, inciso I, prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Nos artigos 13, 14 e subsequentes, a LDB estabelece que:

Art.13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as 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 conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com a LDB, A elaboração do PPP constitui-se como um princípio da gestão democrática e quando feito de modo coletivo , torna-se um mecanismo de democratização, pois envolve toda a comunidade escolar. O regimento da EET Prof. Anísio Teixeira também regulamenta esse processo:

Art.94- O projeto pedagógico constitui-se num instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, e deverá conter os pressupostos filosóficos, a linha pedagógica e metodológica e as ações básicas a serem desenvolvidas pela Rede de Escolas de Educação Tecnológica, visando uma educação de qualidade para todos.

Art.95- O projeto pedagógico construído pela comunidade escolar deverá nortear os caminhos a serem seguidos pelas unidades escolares da Rede de Escolas de Educação Tecnológica e ser de conhecimento público.

Art. 96 - O Projeto Político Pedagógico norteará os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos.

Art.97- A comunidade escolar deverá reunir-se periodicamente para avaliar os resultados das ações realizadas, bem como os obstáculos ou dificuldades em realizar ações programadas. Com o objetivo de corrigir e aperfeiçoar, permanentemente, o projeto pedagógico da unidade de ensino.

Art.98- A unidade de ensino deverá envolver a comunidade na elaboração do projeto pedagógico, para que a mesma se sinta integrada, responsável e compreenda que a unidade é um bem coletivo a serviço da comunidade.

O projeto político pedagógico Anísio Teixeira não foi uma construção coletiva como prevê a LBD e regimento, foi resultado de uma força - tarefa realizada pela coordenação da rede EETEPA no ano de 2009 por conta das exigências do programa “Brasil Profissionalizado” para que recursos financeiros fossem liberados para as escolas tecnológicas. Por conta disso, a escola foi fundada em 2009 já tendo um PPP.

Veiga (2002) ao falar dos elementos constituintes do PPP aponta, pelo menos, sete elementos básicos devem constituir-lo e que são: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

O PPP (2009) da escola contém: apresentação, introdução, objetivos; geral e específicos, marco situacional, área de abrangência, marco teórico, instrumentos e critérios de avaliação, linhas de ação, marco operacional, perfil dos alunos, estrutura física da escola, estágio; objetivos do estágio, estratégias, avaliação, e previsão de vagas a serem ofertadas.

É fato que tal documento apresenta deficiências e precisa ser refeito pela comunidade escolar numa perspectiva coletiva e democrática. Porém foi com este PPP que se deu entrada no Conselho Estadual para regularizar a escola. Quando estivemos na escola, no início de 2013, coletando documentos para a composição deste capítulo, fomos informados que um novo PPP estava em processo de construção.

Na conversa que tivemos com a coordenadora de ensino, esta nos informou que já havia feito reuniões, coletado informações através de questionários da escola e que faltava apenas organizar o documento, dar uma forma para que fosse levado para aprovação da comunidade. Porém o processo está parado nesse ponto. A respeito disso, a coordenadora de ensino tece o seguinte comentário:

Não se conclui uma coisa que é básica na escola, e se tratando, que é uma escola de educação profissional, o PPP tem que ter uma característica, uma identidade específica e mostrar qual é o projeto da escola. A gente nunca concluiu essa tarefa lá. Então, tudo o que foi até hoje, foi baseado naquele igual pra todas, daquela força-tarefa. Então, é assim, é uma coisa que não se avança, eu não consigo entender o porquê, porque tem pessoas ótimas na escola, que escrevem bem, que trabalham bem.

Em linhas gerais, a construção de um PPP não é uma tarefa fácil, mas necessária. A decisão de construí-lo implica na predisposição de conviver com a diferença, na diversidade de opiniões, com resistências, com avanços e retrocessos, percebendo que, neste processo de relações, haverá um crescimento coletivo. No caso da escola prof. Anísio Teixeira, falta um empenho maior da comunidade educacional como um todo para a finalização e consolidação desse novo PPP.

Ao abordar em seu marco teórico os princípios da gestão democrática, o PPP (2009) relata que:

Para enfrentarmos essa problemática educacional, nos propomos a adotar uma postura democrática e ativa com princípios pedagógicos que orientam os docentes, discentes, pais e responsáveis dos alunos, na construção de um trabalho de qualidade. Assim, apresentamos propostas de ação como: reunião com Orientadores e supervisores educacionais, com os pais, com os representantes de turma e com outros profissionais da instituição: realização de palestras e oficinas para a comunidade escolar: cursos de aperfeiçoamento para professores e outras atividades que poderão ser criadas de acordo com as necessidades da escola. Os princípios de Gestão Democrática do processo pedagógico vem na intenção de oportunizar a comunidade escolar a participar do planejamento do Curso, das atividades curriculares e práticas avaliativas; da tomada de decisões sobre as atividades docentes e discentes, os ambientes de formação; os recursos humanos, físicos, financeiros e materiais (s/n).

A perspectiva da gestão democrática apresentada no PPP, remete ao trabalho pedagógico que permita a participação através de reuniões com todos o atores da escola com vistas a envolvê-los na tomada de decisões sobre as diversas questões que envolvem a escola e o processo de ensino aprendizagem. O PPP (2009) ainda explicita que:

A participação, é elemento fundamental da gestão democrática, também se constitui num princípio avaliativo. Assegurar aos educandos, educadores e comunidade escolar em geral a possibilidade de participar da construção e discussão de mecanismos efetivos de avaliar o processo de implementação. Então, podemos afirmar que o projeto pode desenvolver nas pessoas que estão envolvidas de forma direta ou indiretamente com a instituição, a liberdade e o espírito crítico, a consciência de estar no mundo e poder transformá-lo (s/n).

Apesar do PPP apresentar a participação como um elemento fundamental da gestão democrática, constituindo-se também num principio avaliativo que oportuniza o envolvimento da comunidade escolar na construção e discussão de mecanismos de avaliação e sua implementação, Paro (2006) chama a atenção para os condicionantes internos dessa participação, enumerando os seguintes elementos: a) condições de trabalho ou condicionantes materiais da participação; b) condicionantes institucionais; c) condicionantes políticos sociais:

interesses dos grupos dentro da escola; d) condicionantes ideológicos.

O que pode ser constatado é que o exercício da participação não pode ser delimitando em apenas uma vertente dentro das diversas possibilidades existentes no universo escolar. Luck (2006) enfatiza que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica, à medida que, seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de níveis de aprendizagem.

Dessa forma, a participação efetiva de todos os segmentos da escola, para que o PPP se torne uma realidade, é necessário que, segundo Hora (1994), esta seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade em geral.

A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados. Nesse contexto, é possível examinar o papel histórico da educação e do conhecimento científico em geral. Assim a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana (HORA 1994, p.53).

Para que haja a garantia da participação no universo escolar é necessário também que a direção da escola tenha uma compreensão clara da necessidade do envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões e haja uma predisposição para promoção desses momentos. Dentro dessa perspectiva, a coordenadora de ensino relatou que a diretora da EET Prof. Anísio Teixeira vem desenvolvendo essa prática.

Ela tem esse cuidado de falar com os coordenadores de curso, ver o que cada curso tá precisando pra poder comprar material, e tudo mais. Ela nunca toma as decisões dela sozinha, da cabeça dela. Ela sempre conversa com as pessoas, ela chama, procura saber.

Além desses aspectos, existem outros mecanismos de participação escolar que são: o conselho escolar e a eleição para diretor, os quais serão analisados nos pontos seguintes.

3.2.2. O Conselho Escolar

O Conselho Escolar é concebido como um importante instrumento de gestão democrática e participativa em uma escola. Sua constituição e funcionamento contribuem para o processo de tomada de decisões, uma vez que este órgão pode assumir competências deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras.

O Conselho Escolar é definido por Antunes (2004) como sendo:

Um órgão colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mais também um instrumento de gestão própria da escola (ANTUNES, 2004, p.10).

Dentro dessa mesma perspectiva, Santos (2008) compreende os conselhos escolares como colegiados políticos de permanente aprendizado de democracia, instrumentos importantes de exercício e de formação para a emancipação, para a conquista de autonomia, sem a qual não se constrói a democracia participativa, plena. Além disso, os Conselhos podem funcionar como instrumentos de gestão da escola.

Hora (1994) comenta, que por meio dessa modalidade de administração participativa, ocorre a extinção do autoritarismo centralizado, a eliminação da diferença entre dirigentes e dirigidos, a participação efetiva dos diferentes segmentos na tomada de decisões, alcançando-se assim o fortalecimento do líder da escola em relação às normas emanadas dos órgãos administrativos centrais.

Paro (2001) também comunga desse mesmo pensamento quando afirma que o Conselho Escolar deve constituir-se num espaço permanente de debate, geração de ideias, que deverá proporcionar uma prática democrática das relações estabelecidas na dinâmica do sistema escolar. Dessa forma, podemos afirmar com base nesses autores que o Conselho Escolar constitui uma estratégia de participação representativa no processo decisório, e tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação da comunidade escolar e local

O Conselho Escolar é uma das medidas democratizantes que foi criado a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/96 , Art. 14, inciso II “participação das comunidades

escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. “No Pará foram criados pela Lei Complementar 06/91 de 27/02/1991 com fins consultivos e deliberativos com o objetivo de aconselhar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de ensino” (SANTOS 2008, p. 92), porém suas finalidades foram ampliadas, como conquista do movimento organizado dos trabalhadores da educação para a função de deliberativos, o que representou um avanço significativo contribuindo para a democratização e autonomia da escola.

A definição, finalidades e composição do conselho escolar da escola Prof. Anísio Teixeira, esta prevista no seu regimento na Seção III - do Conselho Escolar:

Art.48 – Órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador, que atuará em regime de co-gestão participativa junto à direção.

Art.49- O conselho escolar da Escola terá como finalidades:

I- aconselhar, fiscalizar e avaliar o sistema de ensino, no âmbito da escola.

I- promover a integração entre as várias categorias que participam do processo educativo, viabilizando a prática democrática nas unidades escolares;

II- consolidar uma educação dialógica, buscando a socialização e as decisões quanto à proposta educativa na escola.

Parágrafo único - O regular funcionamento do conselho escolar obedecerá à legislação em vigor, explicitadas em documento próprio.

Art.50- O conselho escolar será composto por:

I-diretor, vice-diretor, e técnico educacional;

II- professores;

III- alunos;

IV- funcionários de apoio administrativo e operacional;

V- pais e/ou responsáveis dos alunos;

VI- comunidade externa: representantes da comunidade civil organizada.

Art.51- A composição do conselho escolar será equitativa até cinco (05) membros de cada categoria, contados a partir da conformação dos especialistas.

Art.52- O diretor e o vice-diretor serão membros natos.

Art.53- Os representantes de cada categoria serão eleitos com seus respectivos suplentes.

Art.54- O conselho escolar terá um coordenador com o seu respectivo suplente, eleito em sua primeira reunião.

Art.55- Os representantes eleitos exercerão suas funções no período correspondente a dois (02) anos, podendo ser reeleitos por mais um (01) período.

Art.56- Constitui-se crime de responsabilidade qualquer ação que crie impedimento ou embaraço a implantação ou regular funcionamento do conselho escolar, de acordo com a Constituição Estadual.

O regimento também regulamenta as competências do conselho que são:

Art.57- Compete ao conselho escolar:

I- Participar da construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da escola;

II- Deliberar sobre as alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos;

III-Propor a Rede de Escolas de Educação Tecnológica a criação e extinção de cursos, tendo em vista a realidade local.

- IV- fixar as diretrizes para o processo eleitoral de gestores das unidades de ensino, com base na legislação e normas próprias vigentes;
- V- encaminhar o resultado do processo eleitoral dos gestores à Secretaria Executiva de Educação, juntamente com a documentação comprobatória do pleito, respeitando os dispositivos legais e as normas administrativas da Secretaria Executiva de Educação;
- VI- propor ajustes no calendário escolar, quando necessário, considerando a realidade local e as especificidades da Educação Profissional em consonância com dispositivos legais vigentes;
- VII- dirimir sobre questões graves que surgirem na comunidade escolar, de interesse coletivo ou de uma categoria em particular, encaminhando relatório à Coordenação de Educação Profissional da Secretaria Executiva de Educação;
- VIII- deliberar a utilização dos recursos financeiros, através de um plano de aplicação, de acordo com as necessidades levantadas pela comunidade escolar e posterior prestação de contas;
- IX- apreciar recursos encaminhados pelas categorias que se sintam prejudicadas em seus direitos;
- X- apreciar e deliberar sobre aplicação, na escola, de projetos educacionais;
- XI- propor programas especiais para a escola, sugerindo atendimento psicopedagógico e aquisição material aos alunos, quando comprovadamente necessário;
- XII- participar da elaboração das normas internas que nortearão o cotidiano da unidade de ensino;
- XIII- fazer cumprir os princípios que norteiam a Rede de Escolas de Educação tecnológica;

Um dado interessante a respeito do Conselho Escolar da Escola Prof. Anísio Teixeira é que este foi fundado 3 (três) meses depois que a escola começou a funcionar. De acordo com o relato da coordenadora de ensino, a escola começou a funcionar em setembro e o conselho escolar em dezembro e já estava com tudo regularizado. Geralmente as escolas demoram anos para ter um conselho Escolar.

O documento base (PARÁ, 2008) orienta que os conselhos escolares precisam ser legitimados enquanto formuladores de propostas e ações e não somente como massa de manobra, que têm uma pseudo-participação cerceada, na qual apenas se executa aquilo que uma minoria resolve, decisões que geralmente refletem interesses particulares e não coletivos.

Este é um alerta para o risco que esse princípio da gestão democrática pode provocar ao contribuir para a generalização de políticas direcionadas para o aumento da participação dos profissionais da educação e usuários da gestão escolar nas instituições públicas onde ainda não haviam sido implantadas.

Em algumas situações, essas medidas tiveram uma tendência a restringir-se aos espaços escolares e a consubstanciar-se mediante os conselhos ou colegiados escolares, “pouco ou nada avançando no sentido da constituição de mecanismos reais de participação de

trabalhadores em educação e usuários das redes públicas em instâncias decisórias dos sistemas de ensino” (ADRIÃO; CAMARGO 2001, p. 78).

É importante ter cuidado com a forma como vem sendo tratados esses espaços pelo poder público: as políticas educacionais são gestadas “de cima para baixo” e cabe aos atores escolares apenas a sua implementação, mas não a participação ativa nos processos de tomada de decisões que interferem diretamente nas suas vidas.

A participação pouco ativa dos representantes no conselho, dá-se devido a diversos fatores dentre os quais podemos citar, o desconhecimento da real função do conselho, falta de tempo específico para a função, falta de incentivo aos conselheiros por parte da direção e de articular encontros em horários que possibilitem a presença dos membros do conselho, empobrecimento do relacionamento interpessoal e até mesmo, pela visão negativa a respeito de tal participação.

Para Veiga (2007, p. 118), “é tarefa imprescindível da escola democrática, portanto, ouvir a palavra da sua comunidade escolar”. Sendo o diretor membro nato do Conselho Escolar, é fundamental uma afinada relação entre ele e os demais membros do conselho. Sobre esta prática, a coordenadora de ensino relata que:

A diretora sempre tem um cuidado de decidir tudo conversando com todo mundo, com o conselho Escolar. questão do dinheiro, todo recurso que chega, logo no início, a gente fazia tipo uma assembleia lá no auditório da escola: - olha a SEDUC repassou 10 mil. Professores, alunos e tal, quais são as necessidades principais? Aí a gente ia elencando.

Esse relato descreve uma prática que se configura como decisão compartilhada, não refletindo necessariamente um momento de participação via conselho escolar. Perguntamos com que tipo de frequência esses momentos aconteciam na escola, a resposta que obtivemos foi: *“não aconteceu porque não tinha chegado o dinheiro. Na verdade, só pode acontecer quando a SEDUC repassa dinheiro, 2012 não tinha nenhum tostão na conta da escola”*. De acordo com as análises, o conselho escolar não deve se reunir apenas para definir os rumos dos recursos financeiros que chegam para escola, Luce e Medeiros (2004) mencionam que esta entidade deve possuir atribuições deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo a se tornar uma importante peça das atividades político-administrativas, e não funcionar como um mero órgão de consultas.

Para Rosa (2009) as funções deliberativas, assentam-se sobre a tomada de decisão acerca das diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola. O viés consultivo possui relação com a emissão de pareceres sobre situações duvidosas e problemáticas das ações pedagógicas, administrativas e financeiras que tenham ocorrido no cotidiano escolar. Já a ação fiscalizadora está centrada no controle social que esse espaço poderia desenvolver sobre os procedimentos administrativo-financeiros da escola (como uso de verbas) e pedagógicos (como o desempenho dos professores em sala de aula) (ABRANCHES, 2003).

De modo geral, observa-se que as discussões dentro dos conselhos escolares se referem basicamente a três tipos de assuntos: a) financeiro – como decisões sobre a aplicação de verbas da escola, controle da prestação de contas, administração de alguma verba que a escola possa ter por meio de parcerias com empresas ou ONGs; b) administrativo – como eleição de equipe diretora, administração e reivindicação de intervenções na infra-estrutura da escola, decisão sobre convênios ou parcerias com a escola, elaboração de regimento interno da escola, organização de eventos e festas; e c) pedagógicos – como apresentação e aprovação de projetos pedagógicos, elaboração de projeto político-pedagógico e resolução de conflitos entre professores, alunos e responsáveis (ABRANCHES, 2003).

Existe uma demanda constante de atividades para o conselho escolar e este deve ser entendido como um espaço de interação ou uma arena, na qual ocorre a emergência de conflitos. Inevitavelmente, haverá choque de opiniões entre os vários integrantes da comunidade escolar sobre os problemas que lhes tocam. Vejamos o que diz Martins (2008) a respeito:

Qualquer um dos mecanismos de participação, no entanto, traz em seu bojo o campo de conflitos instaurado em função dos diferentes interesses que se entrecruzam no contexto das organizações. O contexto organizacional, nesse sentido, adquire características peculiares em função da capacidade que a própria organização demonstra ao administrar esse campo de tensão. É preciso ressaltar, também, que são poucos os estudos sobre conflitos gerados em processos de negociação que ocorrem em reuniões de órgãos colegiados. A discussão sobre conflitos no contexto escolar está quase sempre associada à questão da violência entre os alunos, entre estes e os professores, entre a direção e os alunos etc. [...] (MARTINS, 2008, p. 200)

Essa citação chama atenção para um aspecto interessante dentro do processo de democratização que são as tensões, conflitos e contradições. Santos (2008) menciona que isso

envolve um processo de aprendizagem, onde os sujeitos escolares aprendem a interferir no processo de tomada de decisão. Santos (2008) ainda comenta que:

Na escola brasileira, construir a democracia participativa é uma árdua e complexa tarefa, haja vista toda sua estrutura, organização e funcionamento encontrarem-se assentados em bases autoritárias, centralizadoras, patrimonialistas e personalistas, que criam barreiras quase intransponíveis para educandos e educadores dialogarem, interagirem e avançarem em direção ao novo (SANTOS 2008, p. 85).

Outro elemento que se configura como mecanismo de gestão democrática são as eleições diretas para gestores escolares que é o que passaremos a verificar no ponto seguinte.

3.2.3. Eleição para Diretores

A eleição para diretores (e vice-diretores) se configura como um dos mecanismos para a redefinição das relações de poder dentro das escolas. Em busca de uma gestão democrática, a forma de escolha dos diretores (e vice-diretores) desempenha um papel importante. Existem várias maneiras de provimento de cargos de diretor nas escolas.

Dourado (2000) identificou cinco formas mais usuais de provimento do cargo/função de direção escolar, que são:

a) Diretor livremente indicado pelo poder público

Identificada também como “cargo de confiança”, concedido a alguns pelo poder público, esse procedimento de escolha foi o que mais coadunava e contemplava as formas usuais de clientelismo. Segundo o autor, permitia:

A transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como curral eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando-se forte ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO 2000, p. 83).

b) Diretor de carreira

Essa forma é mais efetivada no âmbito da iniciativa privada. Os critérios utilizados para este tipo de escolha são geralmente: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção de escolarização. Essa modalidade de orientação meritocrática apresentou-se também como uma variação da indicação política.

c) Aprovação em concurso público

Essa forma tem como critério de seleção a escolha de méritos intelectuais que as provas objetivas e de títulos conferem ao processo e, ainda, a possibilidade de coibição do clientelismo utilizado na indicação do cargo. Porém, a administração escolar não se resume à dimensão técnica, mas constitui-se num ato político. Dessa forma, ao tomar como critério a competência técnica, corre-se o risco de reduzir a função do diretor “à rotinização das atividades administrativas e burocráticas, secundarizando, desse modo, a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico” (DOURADO 2000, pp. 83 84).

Autores como Dourado (1990/1991), Marés (1983) e Paro (1996) consideram o concurso de provas e Títulos como uma das melhores formas de contratação de pessoas para o serviço público. Porém, a crítica a essa forma reside no fato de sua seleção ater-se somente à avaliação da competência técnica do candidato, sendo que, para a administração de uma escola exigem-se outras competências, tais como a capacidade de liderança, o que não se consegue aferir através de provas e títulos. Assim, apesar dessa forma de provimento avaliar os méritos intelectuais dos candidatos, dificulta a avaliação do desempenho e liderança dos mesmos (MARÉS, 1983).

Outro aspecto criticado é a quase vitaliciedade que o concurso proporciona ao diretor. Essa característica pode contribuir para uma acomodação desse profissional, ficando à frente da escola no aguardo de sua “merecida” aposentadoria. Isso pode levá-lo a não se comprometer com a escola pública e seus usuários, mantendo-se afastado de sua comunidade. Paro (1996) analisando essa situação, afirma que:

Um fator que agrava a circunstância do diretor com a escola e seus usuários é o fato de, em geral, o concurso estar vinculado à estabilidade do cargo para o qual ele é feito. Para quem examina em profundidade o funcionamento real da escola pública onde o concurso para o cargo de diretor é regra [...] não é difícil perceber a intensidade com que essa estabilidade quase vitalícia do cargo concorre para determinar o descompromisso do diretor com o objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários e induz à negligência para com formas democráticas de gestão (PARO 1996, p. 25).

Paro (1996, p. 24) ainda compara o concurso público com a indicação política, afirmando que ,em ambos, o compromisso do Diretor é com quem está no poder, e que “[...] o

concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários, mas sim com o Estado que é quem o legitima pela lei”.

d) Indicação por listas tríplex e sêxtuplas

Esta consiste na consulta à comunidade escolar ou a setores desta para a indicação de nomes (três ou seis) dos possíveis dirigentes, ficando a cargo do executivo nomear o diretor dentre os candidatos mais votados. Essa forma de indicação conta com a participação da comunidade apenas no início do processo, a decisão final é sempre do Estado “nesse caso, a comunidade é normalmente chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares” (DOURADO, 2000, p. 84).

e) Eleição direta

Esta é historicamente, a forma mais defendida pelos movimentos sociais e educacionais como uma das mais democráticas para a ocupação do cargo de diretor na escola pública. A sua defesa vincula-se à crença de que o processo eleitoral implica a conquista do poder de decisão da comunidade sobre os rumos da gestão escolar.

Como já tem sido mencionado no capítulo anterior, a partir do final da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou, em 1985, com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, a sociedade procurou se reorganizar, buscando resgatar o Estado de Direito, ou seja, a recomposição dos direitos civis e políticos, retirados durante o período militar.

Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Ela incorpora a gestão democrática do ensino público, no inciso VI do artigo 206. Ao estabelecê-la como um princípio, a Carta Magna institucionaliza práticas já existentes de participação e descentralização em muitos sistemas de ensino público. O

princípio da gestão democrática foi incorporado também nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos municípios e foi regulamentado, em parte, no artigo 14 da LDB 9394/96.

Dessa forma, as escolas públicas mobilizam-se para atender ao ordenamento legal, através da criação de mecanismos e instrumentos de participação e de democratização da administração escolar. Diversas ações são empregadas no sentido de construir uma gestão democrática, originando uma variedade de experiências no campo educacional, dentre as quais destaca-se a eleição para diretores.

Dourado (2000), comungando com os segmentos educacionais mais críticos, não acredita que a eleição por si só possa garantir a democratização da escola, mas defende-a como um instrumento de exercício democrático que deve ser associado a outros elementos na luta pela democratização das relações escolares. O autor também adverte que:

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – e não como o único – é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis, entretanto, a forma de provimento pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta (DOURADO, 2000, p. 85).

No Estado do Pará, a eleição para diretores foi regulamentada por meio da portaria nº. 04/2009-GS-SEDUC. Para que se cumprisse as orientações dessa portaria, a Secretaria de Educação do Estado elaborou um documento cujo título é “Processo de Eleições Diretas Para Gestores Escolares: Orientações gerais”, nesse documento é informado que a criação da portaria:

[...] é resultante do trabalho coletivo proporcionado pelo espaço aberto a esse diálogo interinstitucional, sendo deste modo, um marco na construção coletiva de políticas educacionais democráticas na história da educação pública paraense. A intenção deste, portanto, é orientar e dirimir possíveis dúvidas do processo de escolha democrática dos dirigentes das escolas públicas estaduais (PARÁ 2009, p. 5).

O documento contém apresentação, introdução, uma justificativa da opção política pela gestão democrática da educação, as referências legais da gestão democrática e as portarias nº 04/2009–GS que regulamenta todo o processo da eleição de diretores, devendo a escola possuir a seguinte organização: I - Conselho escolar devidamente regulamentado; II – Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente (PARÁ 2009).

O período de mandato diretor, de acordo com a portaria será de 02 (dois) anos, podendo ser reeleito apenas 01 (uma) vez, uma errata da portaria e a Instrução Normativa nº. 03/GS, de 16/02/2009 que dispõe sobre a adequação das escolas estaduais à Portaria nº. 04, DE 16/02/2009 estabelecendo que as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ainda não tenham realizado eleições diretas ou que já tendo realizado o pleito e os mandatos dos eleitos já tenham completado 02 (dois) anos, devem adequar a forma de escolha dos Diretores e Vice-Diretores nos referidos Estabelecimentos à supracitada Portaria, ou seja, através de eleições diretas, até o seguinte prazo: 30/06/2009 (PARÁ, 2009).

O documento ainda fornece uma minuta do regimento eleitoral e traz como anexo os modelos dos documentos necessários para a efetivação do processo eleitoral como o modelo da cédula de votação, entre outros. O que podemos constatar é que todas as escolas estaduais foram obrigadas a realizar as eleições diretas para diretores.

A justificativa para tal é apresentada também no documento através das argumentações de Paro (2003):

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão nas discussões e decisões. (PARO 2003, p. 22 apud PARÁ 2009, p. 6).

A EET Prof. Anísio Teixeira, foi fundada já tendo a orientação para a realização de eleição direta para diretor também no seu regimento na seção II – do núcleo administrativo, artigo 43.

Art. 43 - As funções de diretor e vice-diretor de unidade escolar serão exercidas por servidores efetivos da rede estadual, na perspectiva da gestão democrática, nomeados por eleição direta conforme as normas estaduais vigentes.

Nesta mesma seção tem um parágrafo único com a seguinte orientação:

Parágrafo único – As funções de diretor e vice-diretor de unidade escolar serão exercidas por servidores do quadro efetivo nomeados pela Secretaria de Estado de Educação até a realização do processo eleitoral previsto na Portaria nº 04/2009 para a Rede de Escolas de Educação Tecnológica.

É importante destacar que essas regulamentações foram desenvolvidas e aplicadas durante a gestão do governo do PT (2007-2010), ao assumir a gestão do Estado em 2011 o governo do PSDB até o presente momento não tem revogado oficialmente nenhuma dessas portarias. Porém, isso não é indicativo de que está havendo uma continuidade dessas políticas.

A respeito da eleição de diretores na escola Prof. Anísio Teixeira, a coordenadora de ensino relatou que:

O primeiro passo onde não se esgota a gestão democrática é na questão da eleição, e na época (em 2010), nós tivemos. Que é um dos pontos, uma gota no oceano do que é a gestão democrática que é a eleição direta. Hoje não existe mais isso, o governo atual também entrou e tratou logo de revogar e agora as direções são indicadas, tanto que o mandato dessa diretora, quando acabou, a gente ia fazer a nova eleição, eles disseram, para não parecer antidemocrático, eles disseram que não era pra ter eleição, que era pro Conselho escolar se reunir, se quisesse indicar o nome dela, que a gente recolhesse, fizesse um abaixo assinado, as pessoas da escola assinassem e o conselho Escolar iria indicar ela pra SEDUC e a SEDUC iria analisar, se ela iria permanecer ou não.

Através desse relato constatamos que houve um retrocesso quanto a forma de provimento do cargo do diretor nas escolas públicas do Estado. De eleição direta tendo como objetivo desenvolver práticas democráticas, passa-se a indicação por parte da SEDUC, que é o que confirma a coordenadora de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira:

O tempo de gestão da diretora acabou ano passado e aí houve essa questão dessa indicação, e ela tá pra mais..., mais 2 anos não, até ulterior deliberação, ou seja, se eu arrumar alguém pra botar no lugar dela agora, e eu sou..., se eu tiver quem sustente, um padrinho, alguma coisa, eu coloco a qualquer momento, não é como se ela tivesse sido eleita, como era antes. Então, hoje, ela pode a qualquer momento, sair e entrar outra pessoa.

Esses relatos foram registrados nesse ano (2013), porém numa outra entrevista realizada em 2011 com a mesma coordenadora de ensino, ela relata quase a mesma situação:

Porque a gente tem que fazer uma reunião com o Conselho Escolar pra dizer se a gente aprovou ou não a gestão da diretora e indicar o nome dela pra continuar, mas quem vai analisar é a ASCOL, assessoria política da SEDUC, se eles acharem que a diretora deve continuar, ela continua, se eles quiserem indicar alguém, eles indicam. Teoricamente, e o que vai acontecer na prática é isso. Agora, o que vai acontecer, a Anísio Teixeira desde que começou, os olhos são desse tamanho, tem trezentas pessoas, políticos, querendo indicar gente pra cá, entende.

Temos então a confirmação de que desde o ano de 2011, a escola vem experimentando uma certa insegurança quanto ao possível diretor (a) que a SEDUC irá indicar, anulando assim todo o processo de construção de práticas de gestão democrática que vinham sendo efetivadas na escola.

O contexto educacional da EET que temos estudado, comparando com outras pesquisas que apontam a resistência do desenvolvimento dos mecanismos de gestão democrática por parte da comunidade escolar; professores, técnicos e até o diretor, não é o que tem acontecido na escola Prof. Anísio Teixeira, pelo contrário, o órgão que deveria fornecer todos os recursos necessários para o estabelecimento de práticas democráticas na escola é o que vem dificultando esse processo, não só do desenvolvimento da gestão como também de consolidação das políticas de EMI. Isso pode ser comprovado através do depoimento da coordenadora de ensino:

A direção da escola, desde o início, que eu observo, é um grande esforço de fazer com que o integrado funcione, tanto que vários momentos, a gente sofreu pressão, até dos professores mesmo, que não queriam dar aula pro integrado, porque dá trabalho, queriam só dar aula pro subsequente, porque o aluno já terminou o ensino médio, são pessoas mais maduras que trabalham, então brincam menos na sala de aula, dá uma impressão de que quer ser mais alguma coisa. Então assim, ela sempre tentou falar: - não, a prioridade dessa escola é o integrado, é uma ladainha que ela repete o tempo inteiro, a prioridade dessa escola é o integrado, podem acabar com o subsequente, mas o integrado aqui vai permanecer. Então ela vestiu a camisa realmente. Hoje, como tá extinguindo o turno da noite, o subsequente já foi. Então, a oferta agora pra 2013 é só ensino médio integrado, o Proeja também não vai ter, pelo que eu vi a oferta do ano que vem, não tem turma do Proeja, é só o ensino médio integrado.

Todo esse quadro de desserviço ao estabelecimento e de uma política de educação profissional que tem como foco a formação total do trabalhador, sem considerar apenas as exigências do mercado, vem minando as motivações na escola prof. Anísio Teixeira, fato este que é confirmado por meio do desabafo da coordenadora de ensino:

É um exercício muito cansativo, porque tu tá desse lado aqui querendo ensino integrado, e a gestão lá não quer saber disso, quer saber do que que o mercado tá precisando, de fato. Ah é o PRONATEC? Um curso de 3 meses? Então é isso que a gente vai ofertar. É fazer um convênio com o SEBRAE pra pegar uma parte da escola, pra formar, empreendedor, ou então o total, é isso que vai ser.[...] a gente tem resistido, mas tá cada dia mais difícil resistir. Porque tem hora que tu pensa: - Pôxa, eu tô aqui me acabando nessa escola, pra tentar fazer um negócio, aí eles vêm com tudo, desmontando tudo o que a gente já fez.

Essa situação vem sendo denunciada por Araújo (2013) em seu blog, por meio do relato de um educador da Escola Tecnológica Anísio Teixeira.

“A SEDUC está acabando com o turno da noite na Anísio (Escola Tecnológica Anísio Teixeira) e com a oferta de Arte Dramática, a equipe hoje nem quer mais saber de integração, pois aos poucos estamos sendo expulsos do prédio para que o SEBRAE se instale. Desmotivação, incerteza e indignação pairam sobre a nossa querida escola”.

Araújo (2013) diante dessa informação tece o seguinte comentário:

A escola conta com um espaço diferenciado (teatro, com sonorização e iluminação adequados, laboratórios, salas de aula espaçosas e equipamentos diversos). Foi construída com recursos do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, do Ministério da Educação, gerenciados pela FEAMA –Fundação de Empreendedores da Amazônia. Em sua construção foram gastos, até 2005, R\$3.006.659,00. Todo o dinheiro para a sua construção, portanto, são de origem pública. Desde que foi reincorporada ao patrimônio do estado, em 2008, por orientação do Ministério da Educação e do FNDE – Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação -, esta escola é objeto de desejo de muita gente em função dos espaços diferenciados que tem. A comunidade daquela escola vive ameaçada de perder o prédio. Se é verdade que a escola começa a ser repassada ao SEBRAE este é um desserviço à educação pública e à população do estado. Por outro lado, se o SEBRAE quer fazer educação profissional em um prédio público, porque não se interessa por uma escola deteriorada como muitas das que o estado tem? Porque só se interessa pela boa escola pública? Também a SEDUC, se quer fazer “filantropia” com o patrimônio público, porque quer abrir mão da escola que conta com a melhor infra estrutura da sua Rede de Escolas Tecnológicas? Isso revela a falta de proposta do Governo do Estado para a educação profissional técnica, apesar do discurso de campanha de que esta seria uma prioridade, e também o descaso com a educação destinada aos trabalhadores. Não merecem os alunos da escola pública uma escola de qualidade? Ou vale aquela máxima de “escola pobre para alunos pobres”?

Esta tem sido a motivação da SEDUC, desresponsabilizar-se da gestão das escolas tecnológicas, desmembrar estruturas de promoção de gestão democrática que já estavam em processo de consolidação e não dar continuidade ao desenvolvimento de políticas de EMI, desestimulando as ações dos professores por meio de perseguições e cobranças infundadas.

PARA NÃO CONCLUIR

A inquietação principal que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa foi verificar como e de que modo a gestão se configura e como poderia contribuir para a efetivação das políticas de Ensino Médio Integrado no Pará. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo analisar como se estabeleceu a gestão das políticas do ensino médio integrado na rede de escolas de Educação Tecnológica do Pará, especificamente, no município de Belém.

Para alcançar esse objetivo, o percurso metodológico escolhido foi o estudo de caso que investigou o modo como a gestão contribuiu para a implementação do ensino médio integrado na Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira e, contou, inicialmente, com o auxílio da revisão bibliográfica seguido da análise documental, nos permitiu a conceituação da gestão e do ensino médio integrado, a sua caracterização no contexto educacional nacional e paraense e como este se desenvolveu historicamente por meio dos seus elementos regulatórios.

Ao iniciar a investigação, por meio dos documentos, constatamos que esse tipo de coleta de dados não seria o suficiente para responder ao problema da pesquisa, por se tratar de uma investigação que tinha como foco verificar qual era o modelo de gestão utilizado nas escolas que estavam assumindo o projeto de formação profissional integrada ao ensino médio e de que modo esse modelo conseguia mobilizar os princípios do processo de educação integrada. Essa atividade exigiu a realização de entrevistas semi-estruturadas. Para tanto, fomos obrigados a replanejar a pesquisa.

Diante da necessidade de fazer entrevistas e considerando o pouco tempo que dispúnhamos para a finalização da pesquisa, realizamos uma entrevista e optamos por aproveitar duas entrevistas que foram realizadas com vistas a responder um outro problema de pesquisa (Financiamento da Educação Profissional no Pará), mas que agregavam informações relevantes e que nos ajudariam a responder nossas principais questões investigativas

Do conjunto das investigações por meio da revisão bibliográfica, das análises dos documentos e das entrevistas, já podemos traçar alguns delineamentos: A análise conceitual da gestão educacional revelou que esta se constitui como sendo um processo político-

administrativo que agrega relações de poder e que necessita de leis, regulamentos, autoridade pessoal e carisma para se desenvolverem no contexto escolar.

Dentro dessa perspectiva, constatamos que há uma espécie de centralização de poder na pessoa do diretor que é o agente responsável pelo bom funcionamento da escola. Porém, para que a gestão educacional se desenvolva efetivamente, não depende apenas do diretor, necessita também da participação da equipe técnica e pedagógica incluindo também a necessidade do redimensionamento do papel da escola, como agência de formação que não pode vincular-se à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir a sua função social e o seu papel político-institucional.

Quanto à análise conceitual da gestão democrática esta é delineada como sendo um processo político - educacional através do qual as pessoas atuantes na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Ao possibilitar a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto pedagógico e do processo de trabalho que vai formar seres humanos, possibilita também a aprendizagem de práticas democráticas de todos os envolvidos nesse processo por meio da leitura, interpretação, debates e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas. Trata-se de um exercício que exige o empenho de toda a comunidade escolar, porque supõe a vivência de práticas democráticas e o questionamento de uma tradição política e cultural que historicamente primou pela imposição da autoridade.

Na análise conceitual do ensino médio integrado, a pesquisa revelou que todo o fundamento teórico dessa política está sustentado no referencial marxiano e marxista e agrega em sua estrutura teórica elementos que constituem também a intenção dessa modalidade de ensino que é a de formar o indivíduo completo (omnilateral) no sentido de desenvolver suas potencialidades intelectuais e manuais (politecnicidade) dentro de um contexto escolar (escola unitária) que lhe permita um aprendizado não fragmentado, capaz de compreender a realidade de forma crítica dentro do seu contexto social (totalidade). Esses elementos não são distintos entre si, eles se relacionam, complementam-se e agregam o trabalho como elemento fundamental e indispensável no processo de formação integral.

Além desses aspectos, constatamos também que a política de ensino médio integrado engendra em sua proposta educacional os princípios norteadores da ciência, cultura e trabalho que foram apontados no documento base que serviu de suporte para a construção da identidade dessa política no Estado do Pará, como elementos que formam um eixo para integrar os conhecimentos gerais e específicos e são compreendidos pelos principais pesquisadores da educação profissional como indissociáveis.

Esse tipo de constatação permite o entendimento do trabalho como princípio educativo, o que não deve ser confundido com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Dessa forma, na perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Confirmamos na pesquisa, por meio das análises conceituais, que o estabelecimento de formas democráticas de gerir o ensino médio integrado implica também tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades. Para isso, faz-se necessário que os princípios norteadores do ensino estejam afinados com os princípios da gestão democrática, pois é por meio dos mecanismos de gestão que as ações são materializadas no interior da escola.

Ao analisar os elementos regulatórios da gestão democrática e do ensino médio integrado, verificamos que a gestão democrática é vista como uma dinâmica que tem por pressuposto garantir processos coletivos de participação e decisão. A redação das legislações educacionais corroboram com este pensamento. Mesmo que não verse sobre a matéria com a profundidade desejada, incorpora a gestão democrática enquanto princípio regente do ensino público.

Na análise histórica do desenvolvimento da gestão democrática da educação, constatamos que esta se apresenta como um instrumento de questionamento das relações

econômicas e sociais propostas pela política neoliberal, de modo a poder criar as condições para o surgimento de novas identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

A regulamentação da gestão democrática simbolizou um processo de abertura, no final dos anos de 1980. Entretanto, é fato que sua implementação ainda não é uma concretude. E, por outro lado, sua entrada não objetivou somente o avanço das relações democráticas no Brasil, mas, principalmente, surgiu como um reflexo da política econômica em ascensão no mundo e principalmente para atender o clamor da classe política e movimentos sociais organizados, devido ao longo período de ditadura. Para que o país pudesse entrar nesse novo sistema que se iniciava de forma veloz, os governantes viram como essencial, adaptar-se às transformações impostas.

Em decorrência das exigências impostas pelo modelo econômico, uma série de medidas passaram a ser implementada, objetivando atender às prescrições dos organismos internacionais de financiamento pelos países periféricos, como o Brasil, dentro das condicionalidades estabelecidas nas assistências e nos empréstimos concedidos, para dar sustentação às reformas. Para a educação, sugerem mudanças importantes até em sua concepção, enfatizando sua relevância no processo de desenvolvimento capaz de efetivar a democracia social.

Dessa forma, nossa pesquisa demonstrou que as legislações refletem as políticas de uma época, na qual claramente, percebe-se, a organicidade estabelecida entre as políticas de governo que se apresentam e a legislação que as respaldam. É nesse sentido que se pode afirmar que Estado, democracia e educação estão fortemente entrelaçados. É inegável a influência que a natureza do Estado e a vivência de relações democráticas exercem sobre a construção de uma gestão democrática na educação, chegando em particular, à escola pública.

Quanto ao desenvolvimento histórico das escolas de educação profissional, a pesquisa revelou que esta surgiu sendo caracterizada como algo pobre para os pobres e destinava-se a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias.

As reformas educacionais que aconteceram nos anos 1990 foram influenciadas pelo chamado fenômeno da globalização e da reestruturação produtiva que estava acontecendo no

mundo e, em particular, no Brasil, caracterizadas pelo neoliberalismo e a sua expressão na forma limitada de relação entre Estado e sociedade. Na atividade produtiva desse cenário, mudanças e demandas foram disseminadas pelo capitalismo contemporâneo, o que provocou diversas transformações no mundo do trabalho no que concerne à formação do trabalhador, exigindo-se então um novo perfil, cuja formação está subordinada às demandas do sistema produtivo capitalista.

A Educação Profissional, no modelo proposto na legislação educacional, deve, essencialmente, preparar os sujeitos para o mercado, articulando os conhecimentos de tal forma que atendam às demandas do “novo” mercado, e deve ser tratada como instrumento de preparação para o trabalho, não como instrumento de formação humana. O homem é reduzido à condição de força de trabalho e esta como mercadoria.

É por conta do comprometimento com a qualificação social dos sujeitos, que o Ensino Médio Integrado, enquanto nova proposta de ensino, é visto como um instrumento para enfrentar a formação comprometida apenas com a manutenção dos interesses dominantes. É o combate a uma educação voltada à continuidade e cristalização das desigualdades e que favorece a individualidade, enquanto estratégia para separar e minar as formas de articulação e tentativas de transformação advindas das classes populares através dos movimentos sociais.

No estado do Pará, a política de EMI foi implementada por meio da criação da Rede de Escolas Tecnológicas – EETEPA, que surgiu com o objetivo de integrar as diversas escolas de educação tecnológica do estado em um único sistema de ensino e ampliar a oferta de vagas, bem como a regularização das mesmas junto ao Conselho Estadual de Educação; fazer o redimensionamento e regularização do quadro funcional com a adequação dos profissionais de acordo com as disciplinas dos eixos e as respectivas habilitações dos docentes, além da necessidade de reforma, ampliação e construção dos espaços físicos das escolas, contando também, com a aquisição de móveis e equipamentos para as mesmas.

Além desses aspectos, a implementação do ensino médio integrado no Pará, no que se refere às estratégias de organização e de construção das práticas formativas, partiu da constatação de que instituições tradicionais convivem com instituições modernas com características diferenciadas quanto a oferta da educação profissional. Nesses espaços divididos entre o tradicional e o novo paradigma, o resultado é uma confusão de conceitos.

Além do choque provocado por esta, tem-se a dificuldade resultante das distintas perspectivas de ensino integrado percebida na educação brasileira ao longo de sua história.

Uma das ações da Coordenação de Educação Profissional – SEDUC, no ano da criação da rede, foi incentivar as escolas a construírem espaços e mecanismos de participação e discussão para que a Gestão Democrática realmente fosse efetivada. Houve um incentivo quanto à participação da comunidade educacional para a criação do Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e Eleição Direta para diretor.

O que a pesquisa constatou foi que, a rede EETEPA no ano da sua criação tendo como principal objetivo implantar o EMI nas escolas tecnológicas do estado, procurou trabalhar de modo que a gestão democrática de fato viesse a ser o instrumento de consolidação dessa nova forma de fazer educação profissional. Esse aspecto ficou evidenciado por meio da análise dos documentos da rede EETEPA e da escola *lócus* da pesquisa de campo, o que também foi confirmado através das entrevistas.

No entanto, esses propósitos não puderam ser mantidos por conta das mudanças de governo e conseqüentemente da diretoria da rede. A análise das entrevistas revelou que o tipo de gestão praticado pela SEDUC atualmente, por meio da rede EETEPA é unilateral evidenciando um total desinteresse pela consolidação do EMI, e por conta disso, tem-se estabelecido uma espécie de perseguição aos professores das escolas tecnológicas que estão empenhados em desenvolver essa política por meio da sua prática pedagógica.

Ao analisar a temática da pesquisa no contexto da escola Prof. Anísio Teixeira, a investigação por meio dos documentos da escola revelou que os princípios da gestão democrática foram muito bem delineados no PPP, no regimento da escola e nos planos de ensino, já os princípios do EMI ficaram mais evidentes nos planos de ensino e no regimento. No entanto, essas verificações não foram suficientes para que houvesse a afirmação de que havia uma prática legítima de gestão democrática e de consolidação do EMI.

Compreendemos que, para que a política de EMI fosse de fato implementada, seria necessário que os atores educacionais (professores, gestores, técnicos, alunos, etc.) tivessem uma compreensão clara desses aspectos, para que dessa forma, pudesse haver o rompimento

com a proposta dual, fragmentada de formação profissional que está enraizada pelas práticas ainda em exercício, nessa modalidade de ensino.

A análise das entrevistas nos ajudou a constatar também que o PPP da escola *lócus*, compreendido como um instrumento de gestão democrática, não foi produzido contando com a participação dos atores da escola. Este foi “fabricado” pela SEDUC tendo como justificativa as exigências para liberação de recursos do programa federal Brasil Profissionalizado para o estado do Pará, as escolas tecnológicas precisavam ter esses documentos. Em detrimento disso, o PPP, em vez de evidenciar o exercício da ação coletiva, demonstra que os atores da escola foram excluídos do processo e que esse importante mecanismo de gestão democrática serviu apenas para o recebimento de recursos e legalização da escola. A consequência disso foi a análise de um documento que não reflete as características da escola e nem os interesses da comunidade escolar.

Outro mecanismo de gestão analisado foi o Conselho Escolar da EET Prof. Anísio Teixeira que, apesar de ter sido criado poucos meses depois da fundação da Escola, vem participando da gestão da escola por meio de uma prática que se configura como decisão compartilhada, funcionando como órgão de consultas.

Quanto à eleição de diretores, a pesquisa revelou que houve um empenho da SEDUC para que houvesse eleições diretas para diretores nas escolas da rede EETEPAs, prática regulamentada por meio de portarias e documentos que orientam as escolas na realização das eleições. No entanto, com a mudança de governo e, conseqüentemente, da diretoria da SEDUC, houve um retrocesso, de eleição direta passou-se à indicação.

Apesar de todo esse quadro desfavorável ao exercício da gestão democrática e à consolidação da política de EMI, a pesquisa identificou que tem havido um empenho por parte da direção e coordenação da escola Professor Anísio Teixeira em promover atividades formativas como: seminários, palestras, reuniões, jornadas, projetos tendo como temática principal discutir o EMI, conhecer os princípios e verificar as formas pelas quais estes podem ser aplicados na prática pedagógica.

Essas atividades, por um determinado período, tornaram-se elementos que contribuíram para a construção de uma nova perspectiva de formação profissional, porém a

rotatividade dos professores contratados não permitiu que houvesse uma continuidade no processo de formação e nem avanços significativos, porque sempre chegava na escola um novo professor que não conhecia a proposta de EMI e tinha que começar tudo novamente.

Quanto às tentativas de exercício da gestão democrática na escola através das decisões colegiadas e eleição direta de diretores e vice-diretores, a pesquisa revelou que estas práticas não estão sendo mantidas por conta da perspectiva de gestão da SEDUC que tem prejudicando o exercício da gestão democrática no chão da escola.

Além desses aspectos, a pesquisa também revelou a situação de incerteza que a escola Prof. Anísio Teixeira vivencia por conta do prédio onde funciona a escola, cujo terreno é do SEBRAE e este vem reivindicando junto à SEDUC direitos de uso do prédio e até da gestão da escola.

O que podemos constatar diante de toda essa investigação é que a política de EMI é um modelo de educação avançada que necessita de professores, gestores, coordenadores, técnicos e outros sujeitos escolares que conheçam essa proposta e compreendam seus objetivos para que possa haver a efetivação desta como prática educativa e é somente por meio do exercício da gestão democrática que essa proposta pode ser consolidada como política educacional, capaz de mudar o cenário da educação profissional no Pará.

Retomando o problema principal dessa investigação que foi verificar de que modo a gestão democrática pode contribuir para a implementação da política de EMI, o que podemos concluir é que a pesquisa conseguiu responder a esse questionamento, pois constatamos que houve momentos de exercício da gestão democrática e que este estabeleceu práticas que evidenciaram o desenvolvimento do EMI, porém isso não pôde ser mantido por conta da postura de descontinuidade assumida pela gestão da SEDUC que acabou prejudicando a consolidação da política de ensino médio integrado.

O elemento que se evidenciou na investigação como um empecilho ao exercício da gestão democrática no contexto do EMI foi a gestão da atual diretoria da rede EETEPAS-SEDUC que, por meio da política da descontinuidade tem minado as ações de integração dentro da escola. Esse dado revela o quanto é prejudicial a rotatividade de dirigentes do Sistema, pois não há continuidade nas ações já implementadas.

Essa realidade suscita outras questões dentro da temática, as quais não foram exploradas satisfatoriamente nessa pesquisa e dentre elas destacamos as seguintes: qual é a perspectiva de gestão democrática e de ensino médio integrado da atual gestão da SEDUC e da rede EETEPA e quais são os mecanismos para que estes aspectos sejam materializados na escola? Como a SEDUC compreende a educação profissional no estado do Pará e a proposta do EMI? Essas questões demonstram que a investigação do exercício da gestão democrática vai além das paredes da escola quando se trata de uma proposta educacional específica, como é o caso do ensino médio integrado.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar – Espaço de participação da comunidade**, São Paulo/SP, Ed. Cortez, 2003.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Programa de pesquisa política e gestão de educação no Brasil**. Diretrizes Metodológicas, mar./jun., 1997.

ANTUNES, Angela. **O que é Conselho de Escola?** Revista Gestão em Rede, Curitiba, n. 54, jun. 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Usos e abusos dos Estudos de Caso**. in Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

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

_____, Ronaldo Marcos. **Escola pobre para alunos pobres?** 14 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://emdialogoamazonia.blogspot.com.br/2013/02/escola-pobre-para-alunos-pobres.html?sref=fb> (acesso em 12/02/2013)

ARROYO, Miguel G. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES. 1986

BEHRING, E. R. (Org.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UNB, 1993.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.): **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. S. Paulo: Cortez, 2000.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. **O Perfil da Gestão Educacional na Perspectiva Fenomenológica a Partir da Experiência Vivida por Gestores/Pesquisadores Educacionais Fenomenólogos**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2010-02-22T105740Z-600/Publico/tese%20enilda%20rodrigues%20de%20almeida.pdf (acesso em 26/08/2012).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> (acesso em 27/08/2012)

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º. Do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 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. In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica. 6. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº16/98 **Diretrizes Curriculares para Educação Profissional**. 1999

_____. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: DF, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SETEC. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio**. Brasília, 2007.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e A Questão da Integração: Pressupostos da Formação Integral dos Estudantes**. Trabalho completo apresentado na: 34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social. Natal – RG, 2011. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09-48%20int.pdf>
(acesso em 20/07/2012).

CASTILHO, Mara Lúcia. **Gestão do ensino superior: o caso das instituições privadas do distrito federal**. UNIREvista - Vol. 1, nº 2 : 2006. Disponível em:
http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIREv_Castilho.pdf Acesso em 27 dez. 2009.

CASTRO, Marta Luz Sisson de, WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público**. Perspectiva [online]. 2005, vol.23, n.01, pp. 191-221. ISSN 0102-5473. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n01/v23n01a10.pdf> (acesso 06/02/2013)

COLARES, M. L. S. **Concepções de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em
<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000213560> (acesso em 20/05/2012).

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, Vozes, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: vozes, 2002.

_____, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. 2005. Disponível no endereço eletrônico: <http://areteeducar.blogspot.com/2007/09/o-principio-da-gesto-democrtica-na.html> (acesso em 20/07/2012)

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf> (acesso em 20/08/2012).

DIAS, J. A. D. **Gestão escolar**. São Paulo: Atlas, 1994.

DOURADO, Luis Fernandes. **Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios**. In: ABICALIL, Carlos Augusto. PASSOS, Luis Augusto. DOURADO, Luis Fernandes et al. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004.

_____. Luiz Fernando (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://files.daltrocarvalho.webnode.com.br/2000002141cc9c1d229/Qualidade%20da%20educacao%20C3%A7%C3%A3o.pdf> (acesso em 05/02/2013)

_____, Luiz Fernandez. **Administração escolar na escola pública: perspectiva de democracia da gestão**. Inter-ação, Goiânia v. 14/15, n 1 e 2, jan/dez, 1990/1991.

_____, Luiz Fernandez. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura. S.C. e AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura. S.C. **Gestão Democrática na Formação do Profissional da Educação; A imprescindibilidade de uma concepção.** In: FERREIRA, Naura. S.C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FIGARO, Roseli. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados.** Organicom, Ano 5, Número 9, 2008. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.revistaorganicom.org.br%2Fsistema%2Findex.php%2Forganicom%2Farticle%2Fdownload%2F165%2F265&ei=ZclDUI2KMYn36gGXwYHYBA&usq=AFOjCNHbrqsUAqyxiiZhWgGfhY3xQcPYbA&sig2=g_IZ0TIBB9G1KgX23Z6swQ&cad=rja (acesso em 02/09/2012).

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: GATTI, Bernadete A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 1991. (Série Pesquisa em Educação, n°1).

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FORTUNA, M. L. A. **Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes objetivos.** Petrópolis : Vozes, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **Política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas Relações com a Reforma do Estado.** Dissertação (Mestrado Em Educação) Universidade Federal do Pará, 2005. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1690/1/Dissertacao_PoliticaMunicipalizacaoEnsino.pdf (acesso em 09/02/2013).

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da Cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____, António, **Quaderni del carcere**, Volume III, Einaudi, 1977.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). São Paulo: Papirus, 1994.

_____. D. L. **Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização.** Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 5, p. 12-23, 2007 Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1669Leal.pdf> Acesso em 28 dez. 2009.

KUENZER, A. Z.. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abril, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf> (acesso em: 25/07/2012)

LAZZARINI, Sérgio Giovannetti. **Estudo de caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. Economia e empresa.** Vol.2 São Paulo, 1995.

LIMA, L.C. **Construindo modelos de gestão escolar.** Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1999 (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Disponível em: <http://www.iie.minedu.pt/edicoes/livros/ccoge> >. Acesso em 20 de Dez de 2009.

_____. **A escola como organização educativa.** São Paulo, Cortez, 2001.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática escolar** In **Boletim – Gestão da escola**, (novembro de 2004), Ministério da educação, TV escola, 2004, programa salto para o futuro.

LUCK, Heloisa. **Metodologia de projetos. Uma ferramenta de planejamento e gestão.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** (Série Cadernos de Gestão). V. II. Petrópolis/RS: Vozes, 2006.

MACHADO, L. R.S. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2004.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa.** Terceiro volume. Lisboa: Livros Horizonte: 1995.

TRIVIÑOS, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MARÉS, Carlos. **Eleição de Diretores e Democracia na Escola.** Ande, São Paulo, v. 3, n. 6, 1983.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Moraes, 1983

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

_____. **Manifesto Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2003. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf (acesso em 29/08/2012).

_____. **Crítica ao Programa de Gota**. 1875. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_gotha.pdf (acesso em 29/08/2012).

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Gestão Democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – A Tensão entre Reforma e Mudança**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3899/000405429.pdf?sequence=1> (acesso em 25/07/2012)

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **Administração escolar no contexto da nova república (1984)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, Número Especial, p. 140-165, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art10_22e.pdf (acesso em 03/07/2012)

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas. 1986

NOMA, Amélia Kimiko e LARA, Ângela Mara de Barros. **Modelo De Gestão Educacional No Brasil Nos Anos 1990**. Trabalho completo apresentado no: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/17.pdf (acesso em 29/07/2012)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Moderna, São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C> (acesso em 20/08/2012)

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação-Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**: Documento Base. Belém-Pará, 2008. Disponível em:

<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/303.pdf> (acesso em 10/08/2012).

_____. SEDUC-PA (Diário Oficial Nº. 32128 de 30/03/2012) Edital nº 001/2012-**Processo Seletivo para Ingresso de Alunos nos Cursos Técnicos de Nível Médio para As Escolas da Rede de Educação Tecnológica do Estado**. 2012. Anexo I. Disponível em: http://www.exatuspr.com.br/arquivos/1335536529_retificacao_data_prova.pdf (acesso em 26/01/2013).

_____. SEDUC-PA. **Processo de eleições diretas para gestores escolares: orientações gerais**. 2009. Disponível em:

_____. Secretaria de Promoção Social. Secretaria de Educação. **Pano de Educação Profissional**. Belém, 1999.

_____. **Plano Plurianual 2002 – 2005**. ETPP, Outubro, 2001.

_____. **Contrato de Gestão entre o Governo do Estado e a OSETPP**. Marituba, Pará, 2002.

PARO, V. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional** - organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. V. H. (1997): **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo : Editora Ática. 2006

_____. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. In: MINTO et al. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PEREIRA, Luís. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira. 1976

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua nova – Revista de cultura e política, nº 45, 1997.

PEREIRA, Sérgio A. da A. Coutinho Jorge R. **A Liberal – Democracia Representativa**, apostila 13. 2009. Disponível em:

<http://www.faroldademocracia.org/ALiberalDemocraciaRepresentativa.pdf> (acesso em 05/06/2012).

PORTO, Amélia; RAMOS, Lízia; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. Belo Horizonte : Editora FAPI, 2009.

RAMOS, Marize. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf (acesso em 10/05/2012)

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. **A Gestão escolar democrática: o caso da rede Municipal de Mesquita**. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ Centro de filosofia e Ciências Humanas/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2009. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_isaac_gabriel_gayer_fialho_da_rosa.pdf (acesso em 10/02/2013).

ROUSSEAU, Jean. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: Editora UnB, 1987.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília: ANPAE/Edições UFC. 1981.

_____. **Gestão educacional: concepções em disputa**. Retratos da Escola, Financiamento e gestão da Educação Básica. v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/102/92> (acesso em 20/08/2012).

SANTOS, B.S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém, EDUFPA, 2008.

_____, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **O Projeto Pedagógico e a Construção Democrática da Escola de Qualidade**. Revista Científica da UFPA, Vol 3, março 2002. Disponível em: http://www.ufpa.br/rcientifica/ed_anteriores/pdf/ed_03_tfams.pdf Acesso em 08 de Jan. de 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional** – 3. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea, 2000.

_____. **A nova lei da educação nacional: trajetórias e perspectivas**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso Guanambi**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4541/1/2009_EstacioMoreiraSilva.pdf (acesso em 10/08/2012).

SILVA, Filomena Lucia G. R. da. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: Desafios para a sua Implementação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Humanas e Letras, Programa de Mestrado em Educação, 2009. Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/filomena_lucia_gossler_rodrigues_silva.pdf (acesso em 20/07/2012)

SILVA, Robson Santos Câmara. **Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: Um diálogo entre teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3403> (acesso em 20/05/2010)

SILVA, M.A. **Organismos internacionais e a educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://gestrado.org/pdf/299.pdf> (acesso 12/12/2012)

_____. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf> (acesso em 10/11/2012)

SCHLESENER, A. H. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

_____, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional**. In: Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria : Editora da UFSM, 2006. Disponível em: http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Evento%20s/trab_evento_eneida_gerencialismo_e_lideran%C3%A7a_novos_motes_da_gest%C3%A3o_educacional.pdf (acesso em 09/02/2013)

_____, E. O. (org). **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TEIXEIRA, David Romão. **A Necessidade Histórica da Cultura Corporal: Possibilidades Emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://lepelufal.files.wordpress.com/2010/12/david-romc3a3o-teixeira-dissertac3a7c3a3o-trabalho-e-educac3a7c3a3o-2009.pdf> (acesso em 10/01/2013).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKI, Leon. **Cultura e socialismo**. In: MIRANDA, Orlando (Org). **Leon Trotski: política**. São Paulo: Ática, 1981.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

_____, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papyrus, 2002.

_____, **Quem Sabe Faz a Hora de Construir O Projeto Político-pedagógico**. Campinas SP, Papyrus, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal**. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044> (acesso em 10/08/2012)

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília-DF: Editora UnB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 2, 2004. Disponível em: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/weber-m-economia-e-sociedade-fundamentos-da-sociologia-compreensiva-volume-2.pdf> (acesso em 15/09/2011)

_____, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Coordenadora de ensino da EET Prof. Anísio Teixeira

1. Fale como se deu a construção do PPP e do Regimento da escola.
2. A respeito da diretoria da rede EETEPA, sei que houveram três mudanças desde a sua criação. De que modo isso tem afetado as ações na escola?
3. E o corpo técnico da escola e a direção da escola? tem permanecido as mesmas pessoas ou tem havido mudanças desde 2009 até aqui?
4. O corpo docente é composto de professores contratados ou concursados?
5. Como a escola tem ofertado o ensino médio integrado?
6. Quanto aos planos de ensino, estes são os mesmos desde a fundação da escola ou já houveram reformulações?
7. Quanto do ensino médio integrado tem funcionado na escola?
8. A respeito da gestão da escola?
9. Quanto a localização da escola?
10. A escola está fazendo um novo PPP, como está o andamento? Tem sido uma construção coletiva?
11. Como tem sido caracterizado a relação entre a coordenação da escola e a coordenação da SEDUC por meio da rede?

Ao: GESTOR/ESCOLA

1) Sujeito entrevistado:

- a) Qual sua formação acadêmica?
- b) Qual sua experiência com educação profissional?
- c) Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição?
- d) Qual o cargo/função que você exerce atualmente?
- e) A partir de que período você está trabalhando com o Programa Brasil Profissionalizado?

2) Concepção do Programa Brasil Profissionalizado (PBP):

- a) Você tem conhecimento do PBP? Se afirmativo, como você teve conhecimento dele?
- b) Qual a concepção de formação profissional você considera que seja utilizada pelo PBP?
- c) Quais são as principais finalidades do PBP para a escola que você trabalha?

- d) Como o PBP se relaciona com a política de ensino médio integrado à educação profissional na escola que você trabalha?
- e) Que objetivos e metas do PBP já foram alcançados na escola que você trabalha?

3) A aplicação dos recursos do Programa Brasil Profissionalizado

- a) Como os recursos do PBP têm sido aplicados na escola que você trabalha?
- b) Quais foram as principais ações desenvolvidas pela SEDUC/PA na implementação do PBP na escola que você trabalha?

4) Implicações do financiamento do PBP na educação profissional brasileira

- a) A escola que você trabalha tem mostrado algum movimento diferenciado a partir do financiamento do PBP? Quais?
- b) Como os docentes têm se comportado em relação ao financiamento do PBP? Existe alguma ação direcionada à eles?
- c) Existe alguma avaliação da SEDUC/PA sobre a materialização do financiamento do PBP nas escolas da rede estadual de educação profissional? Qual?
- d) Houve mudança na com o financiamento do PBP? Se afirmativo, quais? Se negativo, por quê?
- e) Que consequências a execução do PBP teve para gestão, para a estrutura curricular e para a formação docente da educação profissional?
- f) Quais os limites e as dificuldades encontradas para a execução do PBP?
- g) Quais os avanços apresentados pelo PBP para a educação profissional no estado?

Ao: GESTOR/COEP/SEDUC

Sujeito entrevistado:

- f) Qual sua formação acadêmica?
- g) Qual sua experiência com educação profissional?
- h) Há quanto tempo você trabalhou nesta Instituição?
- i) Qual o cargo/função que você exerceu?
- j) A partir de que período você trabalhou com o Programa Brasil Profissionalizado?

5) Concepção do Programa Brasil Profissionalizado (PBP):

- f) Você participou da elaboração da proposta estadual para receber recursos do PBP? Se afirmativo, como se deu e quem participou desse processo? Se negativo, como você se integrou à equipe de elaboração e/ou execução do PBP no estado?
- g) Que concepção de formação profissional constituiu/constitui a proposta elaborada pelo Pará para participar do PBP?
- h) Quais foram as principais finalidades do PBP no estado do Pará?
- i) Como o PBP se relacionou com a política de ensino médio integrado à educação profissional no estado?
- j) Qual foi o montante de recursos disponibilizados para a execução do PBP no Pará? Qual é a origem destes recursos, de onde eles provêm?
- k) Há diferença entre o valor previsto e o que foi realmente liberado? Que valor chegou à SEDUC efetivamente? Como se deu essa liberação? Quais foram os períodos?
- l) Que objetivos e metas do PBP já foram alcançados no estado?

6) O processo de financiamento do Programa Brasil Profissionalizado:

- a) Como se deu o repasse de recursos do PBP ao estado do Pará? Como se deu o processo de financiamento?
- b) Quais os critérios foram escolhidos para a celebração dos convênios entre o Governo Federal e o estado?
- c) Existem outras formas ou estratégias de repasse financeiro do PBP para o estado? Quais?
- d) Quanto em recursos financeiros foi repassado ao estado do Pará até o momento? Há previsão de mais recursos para o estado?
- e) Em que consistiu o plano de trabalho elaborado pelo estado do Pará visando à execução do PBP?
- f) Como a SEDUC/PA tem acompanhado a execução do PBP na rede estadual de educação profissional paraense? Existe algum documento ou relatório de avaliação da execução do PBP no estado?

7) A aplicação dos recursos do Programa Brasil Profissionalizado

- c) Como os recursos do PBP têm sido aplicados na rede estadual de educação profissional paraense?
- d) A SEDUC/PA tem cumprido suas metas em relação ao PBP? Se afirmativo, quais foram essas metas? Se negativo, por quê?
- e) Quais foram as principais ações desenvolvidas pela SEDUC/PA na implementação do PBP no estado?
- f) Como é feita a prestação de contas do PBP? Onde se podem visualizar as despesas efetivadas do PBP no estado?

8) Implicações do financiamento do PBP na educação profissional brasileira

- 9) No estado do Pará, o que se tem realizado com o financiamento do PBP? Que ações foram empreendidas? Que objetivos foram planejados e que metas foram cumpridas em nome do PBP?
- h) A SEDUC/PA tem mostrado algum movimento diferenciado na rede estadual de educação profissional a partir do financiamento do PBP? Quais?
- i) Como os gestores escolares têm se comportado em relação ao financiamento do PBP?
- j) Existe alguma avaliação da SEDUC/PA sobre a materialização do financiamento do PBP nas escolas da rede estadual de educação profissional? Qual?
- k) Houve mudança na rede estadual de educação profissional com o financiamento do PBP? Se afirmativo, quais? Se negativo, por quê?
- l) Que consequências a execução do PBP teve para gestão, para a estrutura curricular e para a formação docente da educação profissional?
- m) Quais os limites e as dificuldades encontradas para a execução do PBP?
- n) Quais os avanços apresentados pelo PBP para a educação profissional no estado?