

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

RICARDO RODRIGUES MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
NO IFRN - CNAT**

NATAL – RN

2016

RICARDO RODRIGUES MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
NO IFRN - CNAT**

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação.

Orientador: Prof. Dra Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares

NATAL-RN

2016

M188f Magalhães, Ricardo Rodrigues

A formação política dos estantes do ensino médio integrado no IFRN-CNAT / Ricardo Rodrigues Magalhães. – 2016.

156 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

Orientador(a): Prof.^a Dra Andrezza Maria B. do N. Tavares.

1. Educação profissional - Ensino médio integrado - Dissertação. 2. Formação política - Estudantes - Dissertação. 3. Gestão escolar - Dissertação. I. Tavares, Andrezza Maria B, do N. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. II. Título.

CDU 377:373.5

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

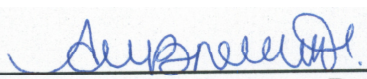
RICARDO RODRIGUES MAGALHÃES

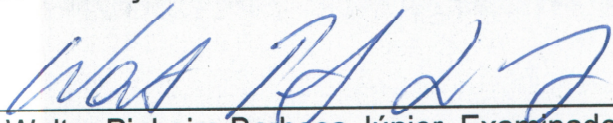
**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
NO IFRN – CNAT**

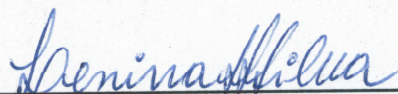
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação.

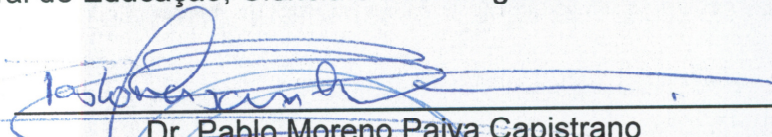
Dissertação apresentada e aprovada em 01/07/2016, pela seguinte Banca Examinadora:

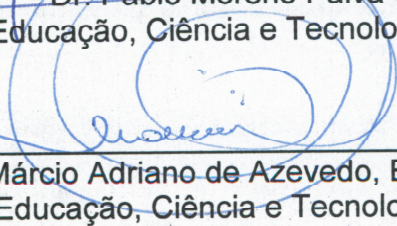
BANCA EXAMINADORA


Dra. Andrezza Maria B. do N. Tavares, Presidente, Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)


Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior, Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)


Dra. Lenina Lopes Soares Silva, Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)


Dr. Pablo Moreno Paiva Capistrano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)


Dr. Márcio Adriano de Azevedo, Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Dedico esta dissertação a minha esposa “predileta”, que é, foi e sempre será minha musa inspiradora e companheira de todas as horas, minutos e segundos da vida. Este é mais um singelo agradecimento pelo seu incentivo, dedicação e parcimônia, possibilitando uma caminhada muito mais tranquila e serena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha esposa Caroline Magalhães, eterna cúmplice, sempre incentivando e participando de todas as etapas desta caminhada árdua de produção do conhecimento, sendo tolerante, paciente e compreensiva.

Não poderia esquecer de registrar a torcida e os bons fluidos da minha querida sogra, Aparecida, sempre acreditando no inacreditável, servindo de fonte inesgotável de fé e de esperança, na confiança que depositou desde o início da minha trajetória, sempre compartilhando conosco suas histórias, muitas vezes engraçadas, alimentando-nos de confiança, perante esses relatos, e nos fazendo crer que tudo daria certo.

Agradeço também a nossa querida colega de mestrado da turma dos pioneiros do PPGE, Sandra, pelo consolo e palavras de incentivo no ano da reprovação, momento importante para o meu amadurecimento.

Agradeço ainda, a nossa querida orientadora, Professora Dra Andrezza Maria B. do N. Tavares, por ter confiado e contribuído para o desenvolvimento autônomo da minha capacidade intelectual, filtrando meus devaneios, canalizando minhas energias e formulando caminhos durante nossas orientações, possibilitando meu o amadurecimento acadêmico e, ao mesmo tempo, “fortificando nossa musculatura emocional”.

Agradeço ao Professor Dr Márcio Adriano de Azevedo, pelas sugestões de leituras e incentivo para compras de livros, bem como o compartilhamento de diversos outros textos essenciais para a fundamentação teórica desta dissertação.

Meu especial agradecimento a minha Professora predileta, Dra Lenina Lopes Soares Silva, por ter me corrompido com os teóricos apresentados em suas aulas e em suas diversas dicas de leitura.

Agradeço aos professores que compuseram as bancas de qualificação, pelas contribuições; aos técnico-administrativos da secretaria do Programa; bem como, aos demais docentes do PPGE, pelas excelentes aulas e recomendações de leituras.

Meu obrigado a todos e todas colegas de turma do mestrado pela oportunidade prazerosa de convivência, ocasiões que aprendi um pouco mais

sobre questões teóricas relevantes e temas diversos e transversais que não “cabem no *lattes*”, embora tenham sido momentos tão aligeirados.

Por fim, agradeço a atenção e compreensão dos demais familiares e colegas que entenderam minha ausência sob a já costumeira alegação de “não posso participar, pois estou estudando”.

Meu carinhoso abraço em todos e em todas.

Meu muito obrigado e “abençoa”!

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?...

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte [...]

[...] A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade...

[...] A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...

Canção: Comida
Titãs do álbum Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas de 1987

O drama, trago-o na alma.
A minha pintura, sombria, dramática, suja,
corresponde à verdade mais profunda
que habita no íntimo de uma burguesia que cobre a miséria do dia-a-dia
com o colorido das orgias e da alienação do povo.
Não faço mortalha colorida.

Iberê Camargo

RESUMO

O processo de mundialização, financeirização e a forma de acumulação flexível são aspectos intrínsecos a diversificação do modo de produção capitalista, deslocando valores e concepções da sociedade para o aspecto econômico. O trabalho simples, parcelado e precário, traz consigo uma perspectiva atrelada às novas identidades culturais de gênero e profissional, interferindo, sobremaneira, na gestão das instituições escolares, limitando a uma compreensão acrítica da formação política dos estudantes. Para tanto, definiu-se como objetivo desta pesquisa investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN-CNAT entre os anos de 2001 a 2016. Na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a formação política crítica dos jovens representa elemento imprescindível à construção da liberdade dos sujeitos, aspecto basilar da educação, necessária para promoção do pleno exercício da cidadania, justificando a escolha desta temática. O estudo desenvolveu-se através de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, combinado ao método quantitativo; bibliográfica, documental e ancorada nos princípios norteadores do materialismo histórico e dialético. Os sujeitos do estudo foram 51 estudantes de 3 cursos do Ensino Médio Integrado, que responderam questionário eletrônico, e 4 gestores que foram entrevistados. Diante das informações coletadas, tratadas por meio de associações ao aporte teórico e inferências elucidativas, concluiu-se que as políticas públicas da Educação Profissional caracterizam-se pela fragmentação, descontinuidade e natureza zigue-zague, prejudicadas pela racionalidade irracional da gestão escolar; que o IFRN-CNAT, na oferta do Ensino Médio Integrado, possibilita a instrumentalização mínima para humanização, capaz de preparar os jovens para alcançar a complexa síntese do concreto, compatível com uma visão revolucionária de priorização dos elementos étnicos, de gênero e de minorias; que há o reconhecimento da interferência do paradigma de gestão escolar na formação política dos discentes; que no IFRN, embora coexistam limitações impostas pelo modo de produção capitalista e a intencionalidade na articulação entre formação e participação política, percebe-se a aspiração da transformação social. Assim sendo, entende-se que o IFRN-CNAT disponibiliza os conhecimentos mínimos aos estudantes, no sentido de favorecer a consolidação de uma nova hegemonia, uma vez que, sem o conhecimento histórico

e dialético da realidade, é remota a possibilidade de compreender criticamente as engrenagens do mundo capitalista.

Palavras-chave: Formação Política e Participação; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The process of globalization, financialization and the flexible accumulation form are intrinsic aspects of the diversification of the capitalist mode of production, shifting values and concepts from the society to the economic aspect. The simple, parceled and precarious work brings a perspective linked to the new cultural identities of gender and professional ones, greatly interfering in the management of the educational institutions, limiting it to an uncritical understanding of the students' political formation. Therefore, the objective of this research is to investigate the relationship of the students' political formation and the school management, and it was carried out at IFRN-CNAT between 2001 and 2016. From the Integrated Professional Education to the Secondary School, the critical political education of the young people is an essential element to the construction of the individuals' freedom, fundamental aspect of the education, necessary to promote the full exercise of the citizenship, thus, justifying the choice of this theme. The study was carried out through a qualitative field research combined to a quantitative method, also bibliographical, documentary and anchored in the guiding principles of the dialectical and historical materialism. The study subjects were 51 students from 3 courses of the Integrated Secondary School, who answered an electronic questionnaire, and 4 school managers, who were interviewed. From the collected information, analyzed through associations to the theoretical framework and through explanatory inferences, we concluded that the public policies of the professional education are characterized by fragmentation, discontinuity and switchbacks, and are affected by the irrational rationality of the school management. The IFRN-CNAT, in offering the Integrated Secondary School, provides the minimal instrumentation for humanization, being able to prepare young people to achieve the complex synthesis of the concrete, compatible with a revolutionary vision of prioritization of the ethnic and gender elements, and of the minorities. There is also the recognition of the interference of the school management paradigm in the political education of the students. At IFRN, although limitations imposed by the capitalist mode of production and the intentionality in the relationship between education and political participation coexist, the aspiration to the social transformation is observed. Therefore, we understand that the IFRN-CNAT provides the students with the minimum

knowledge in order to promote the consolidation of a new hegemony, once, without the historical and dialectical understanding of reality, the possibility to critically understanding the gears of the capitalist world is remote.

Keywords: Political Education and Participation; Professional Education; Integrated Secondary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quadro Cursos Técnicos Integrados Ofertados no IFRN/CNAT	23
Figura 2 –	Quadro Categorias Empíricas da Pesquisa	26
Figura 3 –	Quadro Interações nos Movimentos Sociais	83
Figura 4 –	Quadro Fundamentos e Princípios do Ensino Integrado no IFRN	99
Figura 5 –	Quadro Propostas de Avaliações da Aprendizagem do Estudante no PPP	100
Figura 6 –	Quadro Atribuições e Objetivos Institucionais do IFRN no PDI 2014-2018	103
Figura 7 –	Quadro Sujeitos da Pesquisa	108
Figura 8 –	Quadro Justificativas para Resposta dos Estudantes	121
Figura 9 –	Gráfico Participação dos Estudantes IFRN-CNAT nos Processos Decisórios	124
Figura 10 –	Representação do Processo Decisório Análogo ao Sistema Solar	127
Figura 11 –	Gráfico Implicações da Gestão Escolar na Formação Política	128
Figura 12 –	Quadro Sinalizações Para um Novo Projeto de Sociedade	131

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CNAT	<i>Campus</i> Natal Central
EB	Educação Básica
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
FHI	Formação Humana Integral
FP	Formação Política
GD	Gestão Democrática
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Movimentos Sociais
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	21
2.1	CAMINHOS E A EMPIRIA DA PESQUISA	21
2.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	28
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	37
3.1	REORGANIZAÇÃO DO ESTADO E SINALIZAÇÕES DOS PADRÕES ORGANIZATIVOS DO CAPITAL	37
3.2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM AS REFORMAS DO ESTADO	45
3.3	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	53
3.4	CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR	59
4	FRONTEIRAS DA DEMOCRACIA, DA FORMAÇÃO POLÍTICA E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	65
4.1	PERSPECTIVAS E LIMITAÇÕES DA DEMOCRACIA	66
4.2	DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA	76
4.3	OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO	87
5	A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO EMI: DO IDEAL AO REAL NO IFRN-CNAT	95
5.1	COMPREENDENDO OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	95
5.1.1	Projeto Político Pedagógico (PPP)	95
5.1.2	Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI)	102
5.1.3	Organização Didática do IFRN	106
5.2	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E GESTORES	108
5.2.1	Formação Humana Integral	109
5.2.2	Gestão Democrática Escolar	111
5.2.3	Formação e Participação Política	116
6	REFLEXÕES ADICIONAIS	134
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO	146

IFRN/CAMPUS CNAT NA PESQUISA

APÊNDICE B – CARTA CONVITE 147

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E 148
ESCLARECIDO

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E 149
ESCLARECIDO

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES 151

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES 155
DE ENSINO E DIRETOR GERAL

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa surge da motivação de compreender, na condição de Bacharel em Administração, de que forma os conhecimentos adquiridos na graduação poderiam contribuir, para o além de apenas alocar serviços e materiais nas instituições escolares, na consolidação de uma Educação Profissional de qualidade e comprometida com a formação crítica dos jovens das classes populares, de modo a transpor às discussões do senso comum.

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no ano de 2014, e a partir das primeiras orientações e pesquisas sobre as produções acadêmicas brasileiras relacionadas ao objeto de estudo, observou-se que nenhum dos resultados tratava da relação entre formação política e gestão escolar na educação profissional, decidiu-se, assim, pelo desenvolvimento desta pesquisa.

O capitalismo mundializado e financeirizado são fenômenos que resumem o cenário socioeconômico no qual se deu a exigência das reformas educacionais no Brasil, ocorridas de forma intensificada na década de 1990, quando houve uma constante migração de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola. Também denominada modelo de gestão gerencial, tais conceituações objetivavam eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. Essas mudanças acarretaram também na prevalência dos poderes econômicos dos grupos transnacionais sobre a autoridade política local, circunstância que acarreta fragilização do Estado. Do mesmo modo, as bases da soberania estatal foram reduzidas, instaurando-se um contexto contraditório que exige: a) padrões de governabilidade democrático que pressupõem um sistema coletivo de participação, e, por outro lado, b) que a dinâmica social acirre a competitividade entre os indivíduos, diferenciando-os intencionalmente por desníveis culturais e abissais de renda, inviabilizando, assim, a identificação de interesses coletivos, necessários aos padrões democráticos aspirados.

A fragmentação e a diversificação intrínsecas ao processo de mundialização, financeirização e a forma de acumulação flexível, deslocaram valores e concepções educacionais para o aspecto econômico. O trabalho simples, parcelado e precário,

trouxe consigo uma nova forma de enxergar a vida, de se reconhecer e de perceber os outros sujeitos. Ou seja, uma "inovadora" perspectiva atrelada às novas identidades culturais, de gênero e de profissionais, interferindo na gestão das instituições escolares e na formação política dos estudantes.

Nesse contexto, modificou-se a compreensão da estrutura das classes através da cooptação dos vínculos associativos e institucionais dedicados a organizar e defender os interesses dos trabalhadores.

Dessa forma, os paradigmas de formação política estariam em conflito na disputa pela hegemonia. Identifica-se, por isso, dois extremos nessa formação, a saber: uma formação da classe trabalhadora para a combatividade e/ou contestação e outra para a conformação e/ou acomodação.

Para tanto, torna-se necessário reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade civil, na qual esta última também se reconheça como ator político, de modo a ampliar a participação dos indivíduos nas decisões adotadas pelo Estado. Contudo, o que se percebeu foram reformas administrativas de cunho gerencialistas, que exigiram o desempenho do campo educacional e da escola na disseminação da ideologia de educação como redentora dos problemas sociais, contribuindo para a reinvenção acomodada do papel do Estado e da governabilidade democrática.

Nesse ínterim, busca-se saber quais as possibilidades concretas de se desenvolver na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a formação política crítica para os filhos dos que vivem da venda da sua força de trabalho? Não na perspectiva reducionista, mas a partir das categorias gerais da educação, sociedade e trabalho combinadas com as categorias empíricas: formação humana integral, gestão democrática escolar e formação e participação política, porque se compreende que há contradição no processo de mediação das relações sociais capitalistas.

É nesse contexto educativo que se constituem espaços para o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, mediante o domínio das categorias que regem o trabalho intelectual. Nesse ambiente, as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem orientar, de forma integrada, a construção curricular e metodológica.

Assim sendo, partiu-se da categoria contradição, pois a mesma possibilita entender como é possível neste modelo de sociedade, de educação e de escola,

uma proposta que rompa com a escola dual, e, ao mesmotempo, reafirme a sua necessidade constituída de preparar o sujeito para o trabalho.

Portanto, se a educação tem um papel estratégico, para o modo de produção capitalista, ela é também indispensável para a formação humana dos sujeitos. Cabe encontrar através da contradição, os espaços possíveis para assentar o conhecimento a favor do trabalhador, observando-se, também, quais as mediações que possibilitem fazê-lo.

Esta pesquisa apropria-se das teorizações de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012); Kuenzer (2009); Moura (2000; 2013) e a contraposição de Nosella (2015) acerca da “errônia” concepção de profissionalização antecipada dos jovens, para promover as discussões julgadas relevantes e relacionadas ao Ensino Médio Integrado.

Dessa forma, entende-se que a concepção de Ensino Médio Integrado assumida pauta-se na articulação dos conhecimentos gerais e técnico, possível e necessário em uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável, norteado pelos eixos da ciência, cultura, tecnologia e trabalho, de modo que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que possibilitem analisar e compreender o mundo social, econômico, político e cultural, integrando os jovens dignamente na sociedade política.

Sobre o referencial utilizado para debater Gestão Democrática Escolar o embasamento é em Barroso (2013); Braverman (1977); Dourado (2006; 2013); Frigotto (2013); Ferreira (2006; 2013); Libâneo (2013); Oliveira (2006); Paro (2003; 2010; 2011a; 2011b) e Saviani (2008; 2013). Adota-se, entretanto, a conceituação de Dourado (2013), que concebe a referida Gestão como processo de aprendizado e de luta política que não se limita as práticas educativas, possibilitando criação de canais de efetiva participação e de aprendizado, de modo que seja possível repensar as estruturas de poder que permeiam as relações sociais.

Em relação à Formação Política, respaldaram-se as reflexões com os autores: Arroyo (2010); Barroso (2013); Fernandes (1989); Freire (2011; 2014; 2015); Gadotti (2012); Gohn (2012); Marx (2010); Mészáros (2008); Petras (2010); Poulantzas (2000); Santos (2002a; 2002b) e Wood (2011), possibilitando que o estudante compreenda que a sociedade civil compõe o Estado político, desenvolvendo, assim, a consciência crítica desses indivíduos, entendendo que se viveem uma sociedade dual e dividida em duas classes sociais (pobres e ricos).

Diante desse breve delineamento, definiu-se o objetivo da pesquisa que é: investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN-CNAT entre os anos de 2001 a 2016. Os objetivos específicos são: averiguar nos documentos institucionais do IFRN a perspectiva de formação política adotada; compreender a relação entre o Ensino Médio Integrado e a formação política dos estudantes; analisar a concepção dos estudantes e gestores do IFRN/CNAT acerca da relação entre formação política e gestão escolar.

O contexto conjuntural revela a cooptação dos vínculos associativos e institucionais que se dedicam à organizar e defender os interesses dos trabalhadores na luta de classe, e, nesse contexto, a Escola pode representar um promissor meio para resistência da lógica do capital, embora não seja a redentora da humanidade, é um ambiente que possui importante papel para este fim.

Na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a formação política crítica dos jovens representa elemento imprescindível na construção da liberdade dos sujeitos, aspecto basilar da educação, necessária para promoção do pleno exercício da cidadania, revelando a justificativa para escolha da temática desta pesquisa.

Retomando o lugar da pesquisa, ressalta-se que o IFRN *Campus* Natal Central é uma instituição centenária e isso foi o que orientou a escolha do referido *Campus* como campo empírico desta pesquisa.

Por meio de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, combinada com o método quantitativo, bibliográfica, documental e aconrada nos princípios norteadores do materialismo histórico e dialético, desenvolve esta pesquisa, cujos resultados se materializam nesta dissertação.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes e gestores. Aplicou-se questionário eletrônico com 51 (cinquenta e um) estudantes dos Cursos Integrados de Informática para a *Internet*, Controle Ambiental e Edificações, nomeados de 1 a 51 na ordem de aplicação do questionário; já o diretor geral do IFRN-CNAT e os diretores acadêmicos foram definidos de 1 a 4 na ordem de realização da entrevista, das diretorias acadêmicos vinculados aos três mencionados Cursos.

Destarte, coletaram-se as concepções dos sujeitos da pesquisa, que foram posteriormente analisadas e confrontadas com o conteúdo dos documentos institucionais do IFRN, a fim de buscar explicitar as relações entre formação política

e gestão escolar, bem como, compreender a percepção crítica dos educandos em relação à sua própria formação política.

A dissertação foi estruturada em seis seções. A Seção 1 com questões introdutórias. A Seção 2, com o percurso metodológico da pesquisa, oportunidade em que descreveu o embasamento teórico das categorias de análise, as concepções de educação, sociedade e trabalho adotada, bem como as estratégias de definição dos sujeitos da pesquisa e ferramentas de coletas de dados. Na Seção 3, discutiu-se à respeito das políticas públicas da Educação Profissional (EP), com ênfase no Século XXI, identificando as implicações normativas para a promoção da gestão escolar. Na Seção 4, oportunizou-se apresentar e analisar os fatores que de forma articulada compõem o arcabouço teórico que se assenta as discussões sobre a democracia e participação, a formação política e o Ensino Médio Integrado, sob a ótica das proposições de reformas, mudanças e acomodações ocorridas no Estado enclausurado pelo modo de produção capitalista.

A partir do esforço teórico empreendido, foi possível, na Seção 5, realizar análise da empiria da pesquisa desenvolvida no IFRN-CNAT com coleta da percepção dos sujeitos da pesquisa, estudantes e gestores, relacionando-se com os documentos institucionais, de forma a possibilitar a compreensão da totalidade social no que se refere ao objeto estudado.

Por fim, diante do que foi tratado por meio das associações e elucidações, culminaram-se em algumas direções a Seção 6, que visa contribuir com as discussões empreendidas sobre o tema, sugerindo avançar na construção de uma escola emancipatória, na qual o conhecimento seja tratado como uma construção histórico-social, e, portanto, sem os limites das classes sociais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A presente seção objetiva apresentar a sistematização dos procedimentos necessários para a condução desta pesquisa, bem como, as premissas teóricas e metodológicas que orientaram as discussões a partir da apreciação da empiria.

Sendo assim, delineia-se a pesquisa com amparo em autores como: Minayo (2010); Lakatos e Marconi (2010); e Bogdan e Biklen (1994), no sentido de justificar a metodologia escolhida para investigação da formação política dos estudantes no Ensino Médio Integrado no IFRN/CNAT.

2.1 CAMINHOS E A EMPIRIA DA PESQUISA

A partir da questão de estudo, definiram-se os objetivos gerais e específicos, bem como, buscaram-se as produções acadêmicas brasileiras que tratam da relação entre a formação política dos estudantes e a gestão escolar na Educação Profissional, por meio de consulta aos principais bancos de teses e dissertações eletrônicos¹, visando a apropriação das discussões acadêmicas e do arcabouço teórico utilizado pelas pesquisas desenvolvidas acerca da temática objeto deste estudo.

Nessa busca, no entanto, não foi identificada nenhuma produção brasileira que relacionasse formação política e gestão escolar no âmbito da Educação Profissional (EP), especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). As produções acadêmicas versavam sobre esses assuntos isoladamente, não tendo relação entre os três termos que compõem o objeto desta pesquisa, quais sejam: formação política, gestão escolar no âmbito da Educação Profissional e Ensino Médio Integrado. Apesar disso, esse aspecto favoreceu, portanto, que esta pesquisa adotasse uma perspectiva crítica e de originalidade acadêmica.

Outras pesquisas² e debates acerca das acomodações do Estado, suas repercussões no funcionamento e organização da escola, centram-se

¹ Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT, Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>; Biblioteca digital da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>; Domínio Público, Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>.

² Tais como o trabalho de dissertação intitulado "Política de democratização da gestão escolar: um labirinto de sentidos, discursos e contradições?" apresentada no ano de 2009 por Monik de Oliveira Lopes; e as teses de Lúcia de Fátima Melo e Pauleany Simões de Moraes intituladas "Reformas

frequentemente no papel dos órgãos colegiados para discutir a democracia na escola. Em contraponto esta pesquisa disserta a partir de outros vieses.

Realizou-se uma pesquisa dos principais aspectos históricos da Educação Profissional para alicerçar teoricamente a fundamentação, utilizando-se das discussões de Manfredi (2002) e Moura (2010, 2012, 2013 e 2014), em diálogo com teóricos, como: Germano (2005), Kuenzer (2001, 2006, 2013), Frigotto (2003, 2008, 2012, 2013), Ciavatta (2008, 2012) Manacorda (2007, 2013) e Bomfim (2008), que permitiram a compreensão do cenário econômico, político e social dos principais marcos das políticas públicas educacionais brasileiras.

Para tanto, foi trazido o debate sobre as reformas do Estado e as políticas educacionais no âmbito da gestão escolar, na sua relação com a formação política dos estudantes, objeto desta pesquisa.

Assim, diante do cenário acadêmico incipiente, no que se refere à discussão proposta, optou-se, inicialmente, por compreender a gênese da Educação Profissional no Brasil através de retomada histórica para compreender aspectos concernentes ao modo de produção capitalista, em diálogo com os contextos: econômico, político e social, que trazem implicações para os debates sobre a formação política dos estudantes em suas intrínsecas relações com a gestão escolar.

Convém destacar que o recorte temporal desta pesquisa são os anos de 2001 a 2016, uma vez que o seu objetivo é investigar a relação da formação política com a gestão escolar. Contudo, julgou-se necessário regressar aos principais marcos da EP ocorridos no século XX, com vistas a compreender suas bases estruturantes, para melhor entendimento crítico do caminho percorrido até as primeiras décadas do presente século, contemplada pelo recorte temporal definido, consubstanciando a discussão empreendida.

Nesse sentido, por considerar o desenvolvimento da pesquisa desafiador, dada a diminuta produção acadêmica relacionada ao objeto de pesquisa, entendeu-se como imprescindível dissertar no estudo acerca da interpretação de diversas perspectivas conceituais e teóricas, privilegiando, todavia, a perspectiva dialética, utilizando-se das ideias de autores detentores de entendimentos conflitantes, em

alguma medida, mas que favoreceram a captação da totalidade, e, em especial, da contradição.

Com relação ao campo empírico da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal Central* (CNAT), que oferta Ensino Médio Integrado (EMI), Técnico Subsequente, Graduação e Pós-Graduação, sendo dos 21 *Campi* do Rio Grande do Norte, o que possui o maior número de cursos técnicos (11, sendo na forma integrada e subsequente), e com estrutura organizacional e cultura consolidada. Na sua estrutura administrativa estão lotados servidores, distribuídos nos setores contemplados na direção geral e 12 diretorias, das quais 5 delas são acadêmicas.

Para demonstrar os Cursos Técnicos Integrados ofertados no IFRN/CNAT em cada diretoria, segue a Figura 1:

Figura 1 – Quadro Cursos Técnicos Integrados Ofertados no IFRN/CNAT

Diretoria Acadêmica	Cursos EMI Ofertados	Propósito Profissional do Curso	Quant. Estudantes Matriculados
Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN)	Técnico Integrado de Geologia ³	Visa formar Técnicos na área de Geologia, conscientes do exercício de sua cidadania, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social.	06
	Técnicos Integrado de Controle Ambiental.	Entre outras competências, objetiva subsidiar órgãos formadores de políticas públicas e tomadores de decisões, com uso de técnicas e tecnologias sustentáveis, de forma que a preservação e o controle do meio ambiente sejam aliados à melhoria das condições socioeconômicas e ambientais da população.	70
Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF)	Técnico Integrado em Informática para a Internet	Desempenhar atividades voltadas para design de websites, análise e desenvolvimento de sistemas para Internet, projeto de banco de dados, instalação e configuração de servidores de Internet.	37
	Técnico Integrado em Informática	Desmembrado em 2011 nos cursos de Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática.	
	Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	Desempenhar atividades voltadas para a manutenção e suporte de equipamentos de informática.	39

³ No semestre correspondente a 2015.2, ocasião da coleta dos dados, os estudantes deste curso fazem apenas o estágio supervisionado, não sendo possível aplicar questionário com os discentes.

	Técnico Integrado em Administração	Formar pessoas para atuar nas ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e nos processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas de todos os portes e ramos de atuação.	35
Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC)	Não há curso EMI nesta Diretoria		
Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN)	Técnicos Integrado em Eletrotécnica	O curso forma profissionais para fazer e gerenciar atividades de execução, operação e manutenção de instalações e equipamentos eletro-eletrônicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e no próprio negócio como empreendedor.	25
	Técnicos Integrado em Mecânica	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio em Mecânica, competentes técnicas, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar, no setor industrial e de prestação de serviços, atividades relacionadas à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais e na fabricação de componentes mecânicos.	25
Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON)	Técnico Integrado em Edificações	O curso forma profissionais para atuar no gerenciamento de processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos que garantam a qualidade e a produtividade na construção civil, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores e a preservação ambiental.	71

Fonte: Elaborada pelo autor (2016) adaptado dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e quantitativos do SUAP/IFRN.

Das cinco diretorias acadêmicas, em que estão matriculados todos os estudantes do IFRN, apenas a DIAC não oferta curso de EMI, por esta razão a pesquisa foi realizada nas diretorias: DIACON, DIATINF e DIAREN, aplicando questionários aos estudantes e entrevistando os diretores acadêmicos dessas. Salienta-se que a DIACIN não foi contemplada na pesquisa em virtude da incompatibilidade de agenda do diretor e dificuldade de comunicação com equipe pedagógica e coordenadores dos cursos integrados desta diretoria.

Em suma, os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram, portanto, além do diretor geral do IFRN-CNAT; os três diretores acadêmicos da DIACON, DIATINF e DIAREN e os respectivos estudantes dessas diretorias, atendendo os seguintes critérios: contemplar pelo menos uma turma do quarto ano do EMI, de um Curso oferecido em cada diretoria.

O critério para escolha do Curso foi nessa ordem: maior tempo de funcionamento no *Campus*, maior número de estudantes matriculados e com turmas

cursando o quarto ano no momento da coleta de dados, bem como, a existência de interesse e disponibilidade dos sujeitos de participarem da pesquisa.

Diante desses critérios, os cursos do ensino médio integrado escolhidos, foram: Edificações; Controle Ambiental e Informática para a *Internet*, dos quais os estudantes foram sujeitos da pesquisa.

O questionário eletrônico, respondido por 51 estudantes, foi estruturado com questões abertas e fechadas, que versavam sobre sua formação política e a relação com a gestão escolar. As questões fechadas provocavam o estudante e possibilitavam que dissertassem sobre o assunto. Considerando que o questionário foi elaborado eletronicamente, sua aplicação, realizada no período de 4 a 22 de fevereiro de 2016, exigiu que os estudantes fossem conduzidos ao laboratório de informática mais próximo da sala de aula; realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e disponibilizou-se tempo para o completo preenchimento do questionário eletrônico criado no *googledocs*⁴.

Os dados das perguntas fechadas foram tabulados eletronicamente, inclusive com a elaboração de gráficos e tabelas. Já para os aspectos subjetivos das respostas, utilizou-se para análise as seguintes categorias empíricas: formação e participação política, Ensino Médio Integrado e gestão escolar democrática, escolhidas após estudo bibliográfico e em razão da compatibilidade com o objetivo da pesquisa, acreditando-se que, por meio dessas opções, seria possível compreender a formação política dos estudantes do IFRN-CNAT.

Para os diretores, optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada, a qual, segundo Minayo (2010), combina perguntas fechadas e abertas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, contendo questões que tratam da caracterização, atuação profissional, formação política, gestão escolar e a percepção sobre o EMI.

As duas técnicas de pesquisa, a entrevista e a aplicação de questionários, foram estruturadas pelo pesquisador com base nos objetivos propostos para a pesquisa e o perfil dos sujeitos.

⁴ Ferramenta *online* gratuita de sistematização e elaboração de questionário que permite disponibilização em meio eletrônico para preenchimento, com possibilidade de extração de relatórios, gráficos e tabelas, por meio de tabulação automática.

A entrevista foi feita individualmente com os três diretores acadêmicos e o diretor geral do *Campus* Natal Central, com o intuito de compreender a concepção dos gestores com relação à formação política dos estudantes e à interferência da gestão escolar nessa formação. Com a anuência desses, a entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita parcialmente para uso como citações. Todos os gestores assinaram o TCLE, documento que informava a preservação de suas identidades.

Para análise das informações, foram consideradas as já mencionadas categorias de análise empíricas estabelecidas previamente, quais sejam: formação política, gestão escolar democrática, formação humana integral e participação política.

Considerando fundamentação teoria de base marxista desta pesquisa, foi preciso, para compreender a realidade concreta, trazendo-a ao nível do pensamento, pautar-se nos aspectos nucleares da totalidade, contradição e da mediação; e também, ancorar-se nas categorias gerais de sociedade, educação e trabalho, consonantes com a pesquisa, para definir as categorias.

Nesse sentido, as categorias empíricas exigem uma conceituação contextualizada que aponte sob qual perspectiva está sendo adotada na pesquisa, conforme apresenta-se na Figura 2.

Figura 2 – Quadro Categorias Empíricas da Pesquisa

Categorias Empíricas	Perspectiva Adotada	Autor
Formação Humana Integral	Busca desenvolver todas as dimensões da vida do sujeito, de modo a formar estudantes compatíveis com a realidade concreta do Brasil.	Frigotto (2012), Ciavatta (2012) e Moura (2013)
Gestão Escolar Democrática	É uma proposta em debate, sendo entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se restringe à prática educativa, mas vislumbra na prática social e na relativa autonomia a possibilidade de criação, por meios efetivos de participação e compreensão da democracia.	Paro (2003) e Dourado (2013)
Formação e Participação Política	Reconhecimento que a sociedade civil compõe o Estado, desenvolvendo a consciência crítica e político dos indivíduos, dispondo da compreensão da sociedade dividida em classes, de modo a reconstruir a capacidade de pensar e compreender o contexto social integral.	Marx (1968, 1982, 2010)
	Participação igual, livre e direta nas decisões tomadas pelo Estado, desenvolvendo formas de compreender a realidade e a reação ativa às condições desta realidade. A participação não deve ser por meio da particularidade dos seres humanos, mas nos momentos coletivos, mediados pelas ideias e pela linguagem com a realidade concreta da sociedade.	Santos (2002)

Fonte: Elaborada pelo autor (2016) a partir da empiria.

Na Figura 2, optou-se por unir as categorias formação e participação política por resguardarem relação intrínseca, uma vez que por meio da formação, nos moldes apresentados na referida Figura, seria possível contribuir com a participação política crítica dos indivíduos.

Os sujeitos são mencionados na pesquisa da seguinte forma: Gestor (de 1 a 4); e estudante (de 1 a 51). A numeração é relativa à ordem da aplicação da entrevista e questionário, respectivamente.

Com relação ao campo empírico e em busca de norteadores da formação política dos estudantes e da concepção da gestão escolar desenvolvida no IFRN-CNAT, optou-se pela análise dos seguintes documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Organização Didática, ambos elaborados no ano de 2012; e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Essa análise consistiu na leitura integral dos documentos, com foco no objeto da pesquisa, e, posteriormente, discussão dos aspectos de interface da formação política dos estudantes do EMI com a gestão escolar.

Brevemente, apresenta-se a finalidade dos documentos institucionais: o PPP, com as práticas pedagógicas e administrativas institucionais; o PDI 2014-2018, documento que norteia o planejamento estratégico do ensino, da pesquisa e da extensão; e a Organização Didática, que regulamenta a avaliação e a supervisão do IFRN e dos cursos ofertados.

No que se refere aos marcos legais da EP, foram avaliados as Leis e Decretos que regulamentam a Educação Profissional, no que concerne à relação da formação política e da gestão escolar, sendo analisados os seguintes: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; e o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

A escolha desses documentos e leis se justificam pelo seu teor, que é compatível com o objeto ora pesquisado; representam a base formal da Educação Profissional, bem como, orientam o funcionamento da estrutura e da proposta de formação que é oferecida aos estudantes no IFRN.

Nessa avaliação, de maneira geral, busca-se atingir três objetivos: “ultrapassagem da incerteza, enriquecimento da leitura e integração das descobertas.” (MINAYO, 2010, p. 300). Em suma, esses documentos servem como

norteadores educacionais, com mecanismos e estratégias para a formação e gestão educacional da Instituição.

Diante do caminho da pesquisa delineado, permitiu-se compreender as ações e intenções dos sujeitos da pesquisa a partir de um diálogo mais amplo e reflexivo sobre a realidade social, onde o objeto de estudo é analisado em sua relação com o meio e contexto social no qual está inserido. Considera-se, dessa forma, o desenvolvimento dos fenômenos com o seu movimento próprio e em interação com outros elementos que o rodeiam, confluindo, portanto, para a compreensão da totalidade e suas contradições tendo a educação e o trabalho inseridos nas relações sociais como processos de mediação, tendo o debate respaldado nos fundamentos teóricos e metodológicos que serão apresentados na seção secundária a seguir.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Empregam-se, de forma solidária, os preceitos do materialismo histórico dialético para embasar teoricamente esta pesquisa, por resguardar íntima relação com a compreensão da realidade social concreta e por compreender que este método não se compromete com o ideário da sociedade hegemônica excludente e exploratória, além de privilegiar a emancipação e a centralidade do ser humano numa abordagem, que pressupõe as lutas por uma sociedade mais igualitária e justa.

Esta pesquisa configura-se como um processo de construção do conhecimento. Isso implica analisar e elaborar a síntese que representa o concreto, através de uma análise que se embasa no materialismo histórico dialético para elevar do abstrato ao concreto a concepção de formação política dos estudantes, objeto deste estudo.

Corroborando essa perspectiva de estudo, esclarece-se que a metodologia “é a alma da teoria” (MINAYO, 2010, p. 15) e também é muito mais que uma técnica: “ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.” (MINAYO, 2010, p. 15).

Dado o objetivo da pesquisa, investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN-CNAT nos anos de 2001 a 2016, torna-se necessário entender que o conjunto das relações de produção,

que desenha a estrutura econômica da sociedade, funda a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, as quais correspondem a determinadas formas de consciência social (MARX, 1982), repercutindo, portanto, na interferência direta da formação política dos jovens estudantes.

Marx (1982, p. 25) ainda afirma que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”, ou seja, “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.” (MARX, 1982, p. 25). Sendo o espaço onde ocorre a Educação Profissional carregado de possibilidades, o entendimento desse como espaço de formação política não é apenas uma utopia, é algo que pode ser investigado em suas múltiplas dimensões.

Esse contexto condicionado pelo modo de produção hegemônico, amparado na Lei Geral da Acumulação Capitalista, que preceitua que a produção da riqueza social implica, obrigatoriamente, a reprodução contínua da pobreza (MARX, 1968) determina que a vida social prevaleça sob a consciência do indivíduo.

Outrossim, a forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determinam as formas como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem, conforme afirma Marx (1982).

Assim sendo, face existir esse imbricamento entre o trabalho e a vida dos seres humanos, que ao mesmo tempo é embrutecedor/precarizante e/ou educativo/humanizador, podendo caracterizar-se como um círculo vicioso ou virtuoso, prevalência relacionada ao tipo de formação política da classe trabalhadora. Buscar essa prevalência em um espaço educativo pode ser salutar à transformação da sociedade.

Nesse sentido, torna-se necessário discutir a formação política desenvolvida na Educação Profissional, especificamente, no Ensino Médio Integrado, porque é nessa oferta de ensino voltada para os jovens, a fase de consolidação da visão crítica dos aspectos sociais, econômicos e políticos, característico da formação humana. É nessa ocasião da vida dos estudantes que eles podem questionar, caso oportunizado, a lógica da engrenagem de mercado que move seus pares (homens e mulheres), a partir da captação da condição de ser social, objetivando a consciência plena e inserção dos indivíduos na estrutura social existente, para transformá-la ou não.

Nesse sentido, assume-se, nesta pesquisa, que o EMI é uma possibilidade real de contraposição ao capital, considerando as condições materiais concretas do contexto nacional. Ressalta-se, ainda, que o EMI procura estruturar a educação, a partir dos eixos estruturantes da ciência, tecnologia, cultura e trabalho, favorecendo o desenvolvimento das diversas dimensões da vida do sujeito (social, econômica e política) (MOURA, 2013). Assim sendo, o EMI, poderia criar as bases concretas para que o estudante apreenda elementos das múltiplas determinações materiais e antagônicas da contradição entre capital e trabalho e/ou entre alienação e liberdade social.

A crítica ao capitalismo, nesta pesquisa, sugere um debate sobre os meios e o desenho da formação política dos jovens estudantes, a fim de saber em que medida são formados sujeitos críticos, reflexivos e autônomos para o convívio em sociedade, pois constitui-se como um debate profícuo em direção à emancipação social e compreensão dessa lógica intrínseca ao trabalho (simples, assalariado, exploratório e precarizador) no modo de produção capitalista.

Afirma-se, também, que a consistência histórica das preocupações de Marx com relação à formação política da classe trabalhadora permanece em evidência enquanto existir exploração do trabalho e acumulação do capital.

É, nesse contexto, que os paradigmas de formação política estariam em conflito na disputa pela hegemonização, remetendo-se à Educação Profissional, âmbito desta pesquisa, e que identificam-se dois extremos da formação política, conforme Luxemburg (1970) defende: uma formação da classe trabalhadora para a combatividade e/ou contestação e outra para a conformação e/ou acomodação.

Entende-se que a formação política combativa pode acirrar a contradição capital e trabalho, aprofundando a compreensão dos estudantes acerca das desigualdades econômicas e sociais produzidas pelo modo de produção capitalista, tornando indissociável a luta política da luta econômica.

Em que pese a liberdade ser um ato de consciência, que expressa as alternativas tanto de transformação da realidade quanto de preservação das coisas como estão, as alternativas de transformação e/ou preservação da realidade são decisões que se estabelecem no interior do complexo social concreto. Portanto, a liberdade não é mera abstração geral.

Retoma-se o debate acerca do modo de produção hegemônico, diante dessas circunstâncias, em que a sobrevivência do capitalismo está intimamente relacionada

às crises econômicas, características de uma tendência histórica determinada. Conforme afirmava Marx (1968), torna-se necessário compreender a tese e antítese para avaliar a síntese, fundamentos do método materialista histórico dialético, a fim de apreender a essência do objeto. Nesta pesquisa, adota-se como tese, portanto, a concepção hegemônica de passividade e aceitação; como antítese, a combatividade e contestação do que é imposto pelo modo de produção vigente; e como síntese, a ideação de um novo projeto de sociedade em que os indivíduos compreendam o real e sejam livres para optar contrapor ou reforçar a lógica hegemônica, seja ela qual for.

Nesse ínterim, salienta-se que esta pesquisa, está ancorada no movimento das relações sociais no espaço educativo e visa perceber as mediações que constituem os acontecimentos, em sua historicidade e contradições, de forma que possibilite a compreensão do real como concreto (GADOTTI, 2012).

Conjuntamente ao método desenvolvido por Marx, o materialismo histórico dialético, esta pesquisa delinea-se como sendo de natureza qualitativa, à medida que

[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre a investigação, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 269).

A natureza qualitativa favorece o conhecimento concreto do objeto estudado e de suas múltiplas determinações, de forma a elevar o pensamento do real sobre o real em constante movimento. Portanto, optou-se pela natureza qualitativa por compreender sua compatibilidade com o método de Marx, uma vez que a

[...] investigação qualitativa, trata-se de um **plano flexível**. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem **modificados e reformuladas** à medida que vão avançando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83-84, grifo nosso).

Essa flexibilidade e essa capacidade de reestruturação oriunda da modificação e reformulações empreendidas pelo investigador, enfatizada na citação acima, tornam-se necessárias para o andamento do estudo. Esses são meios pelos quais buscou-se compreender o presente, de forma a esclarecer minimamente o

passado, a fim de delinear um possível futuro em outras direções, que não as impostas pela hegemonia capitalista.

Foi assim que se procurou compreender a lógica interna da formação política, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa que será detalhada na próxima seção, com ênfase nos valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos, relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; e por fim, processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Utilizou-se de dados quantitativos, já que objetiva “[...] trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática” (MINAYO, 2010, p. 56), no sentido, da transformação desses dados em mais aceitáveis socialmente.

Combinaram-se procedimentos qualitativo e quantitativo, face que “ambos podem produzir resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro.” (MINAYO, 2010, p. 57).

A pesquisa assumiu premissas conceituais, a partir das categorias gerais: trabalho, educação e sociedade, explicitados sinteticamente, como norteador da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

Kosik (1976, p. 149) define trabalho como “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.”. Nessa perspectiva, o ser humano de forma sistemática e orientada, diferentemente dos animais que agem por instinto, apropria-se da natureza transformando-a a sua vontade, a fim de produzir sua própria existência material (MARX, 1968).

Por conseguinte, Frigotto (2008, p. 399) aponta três características específicas em relação ao trabalho humano: a) “diferenciamo-nos do reino animal”; b) “é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico”; e c) “assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana.”. Nesta última especialidade apontada por Frigotto (2008), pode-se relacionar ao que Marx e Engels (2003, p. 44) diziam: “as ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante.”. Portanto, compreende-se claramente que são as ideias e interesses do capitalismo que prevalecem desde a supremacia do capitalismo até à contemporaneidade.

Ademais, essas características permitem suplantam o senso comum orientado pela ideologia hegemônica de mercado, na qual se reduz o trabalho humano à forma

histórica que assume sob as relações sociais de produção capitalistas, por meio da compra e venda de força de trabalho assalariado e alienado.

Nesse sentido, o desenvolvimento do homem na sua totalidade só se dará com a supressão da alienação e com a superação do antagonismo entre as classes proletariada e burguesa (GADOTTI, 2012), ou seja, aqueles que efetivamente trabalham e aqueles que se apropriam da força de trabalho de outros sujeitos, respectivamente.

Reconhece-se que a concepção que interessa a classe detentora dos meios de produção é aquela em que o trabalho se extingue ao concluir a fabricação do produto. Entretanto, esta pesquisa filia-se ao ponto de vista que advoga ser necessário a tomada de consciência da classe trabalhadora, visando imprimir um movimento revolucionário e de resistência, promissor caminho para a transformação social, uma vez que Figotto (2008) diz que o trabalho na perspectiva de *práxis* possibilita que o indivíduo seja criado e recriado, “não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.” (FRIGOTTO, 2008, p. 401).

No entanto, Marx (2003, p. 44) adverte que quando se fala de ideias que revolucionam a sociedade, significa dizer que “dentro da velha sociedade surgem elementos de uma nova sociedade, e que a dissolução das antigas ideias acompanham a dissolução das antigas condições de vida.” Por essas razões, defende-se que a formação política dos jovens traz em seu cerne movimentos de transformação, mesmo que embrionários, pois carrega em si o sentido de consciência não alienada.

Dessa forma, é a partir de uma sólida e maciça formação política voltada para classe trabalhadora, no âmbito da Educação Profissional, face ser nessa oferta de ensino que há, ou talvez, devesse haver, debates sobre as disputas que circundam o trabalho e os componentes que o constituem como humanizador ou não; como componente ontológico ou não. De forma que os sujeitos pudessem compreender que o desenvolvimento histórico da sociedade, ocorre nesse contexto contraditório de correlação de forças entre as classes e frações de classes, estabelecidas nas relações sociais de produção, retroalimentando o ideário contínuo de dissolução da velha sociedade.

Convém destacar que reflexões sobre Educação Profissional implicam em compreender seu caráter dual historicamente construído (MOURA, 2010), por sua potencial capacidade de contrapor-se ao capitalismo e por sua relação direta com o trabalho e, conseqüentemente, com a sociedade, caso esteja amparada no formato defendido por Frigotto (2003; 2008; 2012; 2013), Ciavatta (2008; 2012), Kuenzer (2001; 2006; 2009; 2013), Moura (2010; 2012; 2013; 2014), e entre outros estudiosos do campo da Educação Profissional.

Nesse ínterim, vislumbra-se na Educação Profissional, ofertada através do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um instrumento social necessário, desde que ancorado na formação humana integral, um promissor caminho para formação de estudantes competentes tecnicamente, autônomos e com uma visão crítica das questões sociais, econômicas e políticas (MOURA, 2013).

Embora se reconheça que a escola é considerada um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008), servindo como meio eficaz de perpetuação das desigualdades estruturais da sociedade, hierarquizada e dividida em classes, sinaliza-se que, por meio de uma educação crítica voltada para a classe trabalhadora, é possível, gradativamente, resistir ao domínio capitalista à escola, a medida que, conforme Marx (2003, p. 42) defendia, houvesse a substituição da “[...] educação doméstica pela educação social.”, e ainda acrescenta:

[...] a vossa educação não é também social e determinada pelas condições sociais sob as quais educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação; **procuram apenas transformar o tipo dessa intervenção, arrancando-a à influência da classe dominante**(MARX, 2003, p. 42, grifo nosso).

A disputa pela hegemonia da escola entre as classes e frações de classes é importante e necessária, quando se vislumbra a condução pela classe trabalhadora do processo de transformação da influência que a escola e sociedade exercem, conforme destacado na citação de Marx (2003).

Salienta-se que a educação ganha uma aparente importância na nova conjuntura da era da globalização, a partir da década de 1990, porque o elevado grau de competitividade amplia a demanda por informação. No mesmo período, ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais, tendo em vista a

ênfase na educação, denominada como sendo um instrumento de democratização em um mercado de escolhas e oportunidades (GOHN, 2011), argumento respaldado pela Teoria do Capital Humano que será explorado mais à diante, na seção destinada ao referencial teórico desta pesquisa.

Todavia, Ramos (2011, p. 47) explica que por meio da educação é possível a conscientização necessária para a emancipação, na medida em que promove a compreensão das determinações históricas, das condições de existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade e das relações sociais que nela se estabelecem.

Sobre esse desenvolvimento da sociedade, Marx (2010) lança o olhar sobre a constituição do Estado, quando fala da sociedade política e da sociedade civil, e afirma essas serem separadas apenas metodologicamente. Marx (2010) ainda diz que ambas, na realidade prática, constituem uma unidade dialética na qual consenso e coerção se modificam. Dessa forma, tanto a sociedade política como a sociedade civil colaboram uma com a outra no seio do Estado, sendo, ainda, instrumentos da classe dominante para o exercício de sua hegemonia.

Nesse contexto, em que pese a “realidade material e social como síntese das múltiplas determinações históricas, produzidas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência, sendo, portanto, modificável por eles próprios” (RAMOS, 2011, p. 48), construir uma sociedade pautada nos interesses da classe popular, que possibilite formar indivíduos emancipados, é uma premissa necessária para a transição de uma sociedade alienada para uma sociedade verdadeiramente livre, do ponto de vista social, econômico e político.

À respeito da transformação social, Paro (2010) afirma que, nesta sociedade capitalista, precisa-se extrapolar as meras reformas de iniciativa da classe que detém o poder, mas deve haver o comprometimento com a “superação da maneira como se encontra a sociedade organizada” (PARO, 2010, p. 120). Ou seja, não se pode pensar em transformação social por meio de uma simples atenuação dos antagonismos, deve-se suplantá-la a sociedade dividida em classes sociais.

Diante das discussões apresentadas, delineiam-se, brevemente, dois cenários superpostos, de forma análoga ao debate sobre educação em tempos de exclusão dissertado por Arroyo (2011).

No primeiro cenário, destaca-se a negatividade da exclusão social e não-trabalho, “existindo uma relação pelo avesso: a impossibilidade de pensar em

qualquer projeto educativo [...]” não havendo “nada a fazer, como educadores, não tem mais sentido o sistema escolar, a construção de um projeto educativo ou de um sistema público de educação.” em que neste panorama “cada um deve se virar, se tornar empregável, sobreviver.” (ARROYO, 2011, p. 270).

No segundo cenário, com o qual pactua-se nesta pesquisa, entende-se que há oportunidade de educabilidade e possibilidade de humanização dos sujeitos, constituindo-se por meio dos sindicatos e movimentos sociais, podendo “retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito ao trabalho e à inclusão social.” (ARROYO, 2011, p. 271).

Considerando essas proposições teóricas e metodológicas, salienta-se que o objeto de estudo dessa pesquisa, formação política dos estudantes do EMI no IFRN-CNAT, extrapola o ambiente escolar, estando situado em um contexto mais amplo da sociedade em que as relações entre sujeitos sociais são entendidas, a partir do movimento dinâmico e contraditório da realidade concreta.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

O objetivo desta seção é discutir as políticas públicas da Educação Profissional (EP), no recorte temporal 2001 a 2016, identificando as implicações normativas para a promoção da gestão escolar.

Esta seção justifica-se uma vez que através das reflexões promovidas buscam-se os nexos entre a Educação Profissional, as políticas públicas da educação e a gestão escolar, com vistas a compreender o que está ocorrendo nas realidades não codificadas ou não aparentes.

Quanto à estrutura da seção, esclarece-se que está subdividido em quatro seções secundárias: a primeira intitulada Reorganização do Estado e sinalizações dos padrões organizativos do capital, que tem o objetivo de discutir os rearranjos do Estado e a construção da concepção de Educação Profissional; a segunda nomeada como Histórico da Educação Profissional e sua relação com as reformas do Estado, indica as principais prescrições normativas que historicamente exerceram direcionamentos para a Educação Profissional; em seguida, a terceira, que foi definida como A Gestão da Educação no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, que aborda as implicações na gestão escolar nacional; e, para concluir as discussões desta seção, a quarta e última seção secundária, com o título Conceitos e perspectivas da Gestão Escolar, na qual se discute as interferências dos modelos de organização da produção capitalista, entendida como sendo aquela em prol dos interesses burgueses presentes na gestão escolar.

3.1 REORGANIZAÇÃO DO ESTADO E SINALIZAÇÕES DOS PADRÕES ORGANIZATIVOS DO CAPITAL

Refletir sobre a Educação Profissional, na perspectiva das concepções de gestão escolar, requer investimentos para constituição de uma breve retomada histórica, a alguns marcos históricos e legais da EP no Século XX, para significativa compreensão dos objetos mencionados.

Dessa forma, no tocante as oportunas reflexões acerca do diálogo entre Educação Profissional (EP) e Gestão Escolar, em meio às reformas do Estado brasileiro, tem-se como objetivo central retomar criticamente o contexto histórico-

político para compreensão da totalidade vivenciada na contemporaneidade, considerando a íntima relação existente entre os embates e as contradições que permeiam as políticas públicas da Educação Profissional brasileira.

Nessa perspectiva, considera-se que a construção do conhecimento histórico sugere o empenho, a abstração e teorização do movimento dialético - conflitante, contraditório e mediado - da realidade, justificando, portanto, as elucidações expostas durante o texto.

Corroborando a perspectiva anterior, Cabral Neto (2004, p. 17), afirma que se deve reconhecer que nenhum fenômeno pode ser devidamente compreendido sem que seja situado no tempo e espaço em que passou a existir e que o sustenta, pois “há uma relação recíproca entre as diversas partes do específico e entre este e o todo social.”

Assim, para um grupo social e/ou nacionalidade no seu estado presente, faz-se necessário:

[...] compreender os motivos pelos quais ela se apresenta nestas ou naquelas condições, temos de analisar não só o meio em que ela se acha, como os seus antecedentes. Uma nacionalidade é o produto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante de ação do seu passado, combinada à ação do meio. É mister estudá-la ‘no tempo e no espaço’ (BOMFIM, 2008, p. 18, grifo do autor).

Por conseguinte, durante a história da EP, percebe-se o direcionamento para a formação de trabalhadores, na qual prevalecia o cunho assistencialista, uma vez que as instituições escolares buscavam “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (MOURA, 2010, p. 62).

Nesse sentido, recorre-se a Poulantzas (2000), que afirma que se deve partir do princípio de que a sociedade está dividida em classes, a qual se apresenta, fundamentalmente, por meio da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Portanto, a EP reforça exatamente essa lógica, preparando os socialmente desprestigiados para o trabalho manual.

Diante dessa premissa conjuntural, Manacorda (2007), ao discutir a origem da escola, afirma que:

Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade. Tem-se falado

muito, e ainda se fala a toda hora, da oposição entre a escola do trabalho e a escola do doutor, entre escola desinteressada e escola profissional – e, nesse contexto, é oportuno e tem sentido o discurso sobre duas culturas – mas, na realidade, por milênios, a **oposição tem-se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não-escola**(MANACORDA, 2007, p. 119, grifo nosso).

O fragmento em destaque na citação fortalece a tese de Saviani (2008, p. 13) quando trata das teorias da “Escola como Aparelho Ideológico do Estado” e da “Escola Dualista”, cujas perspectivas compõem as teorias crítico-reprodutivistas. Elucida-se que a função própria da educação na perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Saviani (2008) ainda é categórico ao afirmar que todas as reformas escolares brasileiras fracassaram, tornando evidente o papel da escola como reprodutora da sociedade de classes, de forma a reforçar o modo de produção capitalista.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a educação emerge como uma questão socialmente problemática e contraditória, fato marcado historicamente e vinculado ao modelo de desenvolvimento econômico da época colonial, na qual prevalecia a exploração agrícola e mineradora.

Nesse contexto, compreende-se a finalidade da ausência da educação formal para os filhos das classes populares, de modo a continuar privilegiando os filhos das classes eruditas em detrimento da exploração da miséria das gerações dos índios, negros e/ou desvalidos da sorte, conforme conta Manoel Bomfim (2008) ao historiar a construção do Estado brasileiro, fazendo perceber as raízes do *déficit* cultural acumulado por meio do retrocesso econômico sistemático na fase colonial, depois no Império, sendo mantida essa lógica de exploração ao longo da história brasileira.

Retomando a perspectiva histórica da Educação Profissional, evidencia-se que o seu propósito educativo teve no Brasil a intenção de preparar o proletariado numa perspectiva instrumental e reducionista, ou seja, formá-los tão somente para o saber-fazer, desconsiderando as demais dimensões inerentes ao trabalho, contrariando a concepção teorizada por Frigotto (2012), pautado em Marx, quando reconhece o trabalho como ontológico e ontocriativo.

Igualmente importante destacar que inicialmente a EP foi predominantemente oferecida pela iniciativa pública, todavia, os interesses defendidos foram os “do” e

“para” o mercado. Essa característica assumida pelo Estado de mantenedor das regalias e prioridades da classe burguesa alinha-se ao papel apontado por Ricardo Antunes⁵ (2000) e Milton Santos (2008), como sendo de mediador/garantidor dos interesses hegemônicos, à medida que o Estado propõe-se a atender os desafios da ordem econômica e política norteadas pela industrialização no Brasil. Ainda, reconhece-se que essa preponderância do capital é precedida de tensões entre as classes e frações de classes.

Como primeiro marco histórico importante da EP no Brasil, cita-se a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha, promovendo o redirecionamento da EP, visando atender às preocupações do campo econômico.

Nesse contexto, em primeira ordem, buscava-se promover uma limpeza social através da retirada dos pobres das ruas, e, em paralelo, treinar operários para a indústria e agricultura no País (MANFREDI, 2002).

Na década de 1930, Ramos (2012a) menciona que mesmo constituindo uma necessidade do capitalismo emergente, a formação dos trabalhadores foi tratada à parte da política educacional. Ainda é dessa década o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶, e, por conseguinte, o contexto de intensificação da ideologia do desenvolvimento⁷ que se alastrava nos ambientes econômicos e políticos do Brasil, conjuntura em que o dualismo educacional configurava-se por “um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional, independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional.” (RAMOS, 2012a, p. 29).

A década de 1940 é avaliada, por Araújo e Rodrigues (2011, p.12), como um “período de institucionalização da educação profissional no Brasil”, sistematizada pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional de 1942, momento também conhecido como Reforma Capanema. Nessa objetivavam promover mudanças que organizassem a “[...] educação básica coerentemente com as necessidades

⁵Para aprofundamento da temática, sugere-se leitura da obra de Ricardo Antunes (2000) intitulada “Os Sentidos do Trabalho”.

⁶ Representou a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Saviani (2008) critica dizendo que o movimento da Escola Nova ratificou a distinção entre os que pensam e os que executam.

⁷ “A teoria do desenvolvimento buscou localizar os obstáculos à plena implantação da modernidade e definir os instrumentos de intervenção, capazes de alcançar os resultados desejados, no sentido de aproximar cada sociedade existente desta sociedade ideal.” (SANTOS, 1998, p. 97).

da emergente indústria nacional, baseada no modelo de substituição de importações.” (MOURA, 2012, p. 49).

O final desta década de 1940, considerada marco da Educação Profissional, em virtude da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), origem do Sistema S⁸. No que se refere à organização do Sistema S, Manfredi (2002, p. 179) destaca que “[...] não constitui um todo homogêneo, embora possua uma estrutura organizativa, de gestão e de financiamento comum.”.

A autora acrescenta afirmando que mesmo sendo criadas em conjunturas históricas distintas, as instituições do Sistema S, conservam há mais de 50 anos um arranjo organizacional comum, no qual em sua origem, o intuito principal dos industriais paulistas era de:

[...] disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independentemente da condição de classe (MANFREDI, 2002, p. 182).

Esse cenário, delineado pela atuação do Sistema S, constata o imbricamento entre o suposto processo de ascensão social da classe trabalhadora e da alavancagem do capital, que além de macular a expropriação inerente ao capitalismo, reforçava a perspectiva adestradora da formação profissional voltada à classe trabalhadora, desvinculando-a da educação básica e centrada no saber-fazer que interessa ao mercado.

Nesse contexto, o taylorismo/fordismo, que segundo Clarke (1991, p. 119) baseava-se “[...] na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas”, visava provocar a ampliação do consumo e revolucionar as relações sociais de produção.

A respeito das mudanças no processo de trabalho provocadas por esse padrão produtivo, Antunes (2000) enfatiza que estruturava-se:

[...] no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja

⁸ Segundo Manfredi (2002, p. 179), “o Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial.”, formada pelo SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SEBRAE e SENAT.

somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversação em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. A mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão absoluta, intensificava-se de modo prevalecente a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia (ANTUNES, 2000, p. 39).

Dessa forma, julga-se que o taylorismo/fordismo apresenta como pano de fundo a sofisticação da conjuntura dual da formação do trabalhador, que de acordocomKuenzer (2013, p. 47) objetiva “atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcado pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais [...]”, orquestradas em unidades fabris organizadas verticalmente e distribuídas em níveis operacionais, intermediários e de planejamento e gestão. Nessas, a execução é supervisionada por profissionais da gestão que gerenciam pessoas através da combinação dos princípios científicos e comportamentalistas, utilizando-se da liderança, da motivação e da satisfação no trabalho para convencer os trabalhadores a aderirem à proposta dominante, conforme elucida Kuenzer (2013).

O taylorismo/fordismo expandiu-se nas economias capitalistas centrais durante as duas guerras mundiais, sendo difundido internacionalmente no longo ciclo de crescimento econômico, chegando aos países periféricos e articulando-se com as propostas de Estados de bem-estar social (PINTO, 2010).

Nesse contexto, o capitalismo vivia seu apogeu. Todavia, percebe-se, após a crise do petróleo de 1973, que o modelo taylorista-fordista apresentava sinais de esgotamento. Diante disso, um novo padrão de acumulação, decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, determinava novas configurações na relação entre o Estado e a sociedade, sinalizando para a necessidade de uma nova configuração (LOMBARDI, 2010).

Considerando o fordismo enquanto modo de regulação (ou padrão de produção) e o keynesianismo⁹ como modelo estatal, reconhece-se que ambos “são modelos de gestão de um modo de produção específico” (OLIVEIRA, 2000, p. 75), do capitalismo que os adota como estratégias de operacionalizar essa

⁹ O keynesianismo foi uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego. Para leitura crítica dessa forma de organização político-econômica, sugere-se leitura da obra “Os Sentidos do Trabalho” do autor Ricardo Antunes (2000).

engrenagem estrutural gestora das dicotomias e contradições que retroalimentam o próprio capitalismo.

Harvey (2011) destaca que a intensificação da competição internacional culminou na ruptura do acordo de *Bretton Woods*¹⁰, encerrando a hegemonia¹¹ estadunidense¹², caracterizada por um período conturbado de reestruturação econômica, repercutindo nas esferas social, política e cultural, marcando a circunstância de transição para o modelo de acumulação flexível ou toyotismo, como também é nominado.

Nesse íterim, Kuenzer (2013) destaca que em resposta às novas exigências de competitividade que marcavam o mercado global, o qual exige mais qualidade com menor custo em defesa do discurso falacioso da eficiência organizacional, materializado a duras penas através da apropriação do trabalho operário –, característica da base técnica de produção taylorista-fordista –, a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos.

Porém, a consecução desse realinhamento industrial exigia um novo padrão de produção, que peremptoriamente foi sendo substituído por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal foi a flexibilidade, impulsionado pelo processo de globalização.

Contudo, ressalta-se que este movimento de “integração” das economias globais não é novo, face à intensificação do processo histórico de internacionalização das economias por meio das empresas transnacionais, que, na contemporaneidade, assumem novas características, assentadas no “princípio geral de organização da produção, compreendendo paradigma tecnológico, forma de organização do trabalho e estilo de gestão, que, embora distintos, apresentam uma interdependência, articulando-se entre si.” (OLIVEIRA, 2000, p. 77); pautadas em

¹⁰ Por meio da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, definiu-se o sistema de gerenciamento econômico internacional através de regras que regulamentaram as relações comerciais e financeiras entre os países industrializados.

¹¹ Entende-se, a partir do conceito de Gramsci, que o define “hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre ou classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. [...] composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia.” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 20-21).

¹² Expressão utilizada para referir-se à supremacia dos Estados Unidos.

procedimentos de gerenciamento¹³.

Nesse sentido, diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisaria oferecer propostas concretas à sociedade, preocupando-se com um ensino de qualidade que pudesse elevar a capacidade dos sujeitos, de modo que compreendessem o universo competitivo e os valores sociais, econômicos e culturais, intrínsecos à formação pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2000).

O início dos anos 1960, conforme esclarece Germano (2005), foi problemático para a burguesia brasileira, uma vez que o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. A respeito dessa crise econômica, Ianni (1977) afirma que houve uma redução dos índices de investimentos, diminuição da entrada de capital estrangeiro, da taxa de lucro e aumento da inflação.

Esse cenário econômico conturbado, Oliveira (2000, p. 202) diz que foi oriundo “[...] da crise econômica de acumulação e incapacidade de realização da produção” e que destruiu a maioria dos países latino-americanos.

Em relação à crise capitalista, Poulantzas (2000, p. 211) aponta que há uma estreita articulação entre crise política e crise de Estado, resultante “de uma conjuntura particular de condensação de contradições, que se traduz em características próprias de instituições estatais”, não sendo possível distinguir entre um “Estado **de** crise ou um Estado **em** crise.” (POULANTZAS, 2000, p. 210, grifo nosso).

Consonante às concepções de Oliveira (2000), face o contexto delineado na década de 1960, o Estado para minimizar os custos sociais da reorganização do capital e paralelamente viabilizar estratégias de contenção social¹⁴, que assegurassem condições concretas para reprodução do capital, realinha-se à teoria do capital humano, a qual Schultz (1973) define como sendo:

[...] o investimento nos assuntos escolares, no treinamento realizado no trabalho, na saúde, na informação de emprego e na migração possibilitam a produtividade de valor das capacidades adquiridas do homem, em levarem ao desenvolvimento de medidas de mudanças na qualidade do trabalho que podem ser quantificadas (SCHULTZ, 1973, p. 26).

¹³Exemplos de procedimentos de gerenciamento: o círculo de controle de qualidade (CCQ), *just in time*, controle estatístico de processos e do produto, *kanban* dentre outros, a fim de combinar formas (absoluta e relativa) de extração da mais-valia (OLIVEIRA, 2000, p. 77).

¹⁴Compreende-se que a contenção social, é a forma que as classes dominantes encontraram para assegurar a manutenção da submissão do trabalhador, viabilizado através da manipulação dos processos produtivos e divisão do trabalho, para sua alienação e perda do controle sobre si mesmo.

Essa teoria ideológica reconhece a educação como ascensora social, passando a ser compreendida como investimento, propagando a “astúcia do mercado” acerca da qualificação dos trabalhadores, induzindo-lhes a imaginar que este seria o meio pelo qual garantiriam sua empregabilidade¹⁵. Todavia, percebe-se a desresponsabilização¹⁶ do Estado no que tange às políticas educacionais¹⁷, à medida que centra no trabalhador a incapacidade de permanecer empregado, bem como, a necessidade do indivíduo de garantir aquisição de novos conhecimentos que sejam úteis ao capital.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM AS REFORMAS DO ESTADO

Essa seção secundária apresenta o histórico da EP, sinalizando as principais prescrições normativas, que determinaram os rumos da Educação Profissional no Brasil.

Em meio às contradições e aos embates entre os projetos dos setores populares e a classe hegemônica, sanciona-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei nº 4.024/61, que põe fim a dualidade formal expressa, possibilitando a continuidade dos estudos dos alunos do ensino profissional sem a realização de exames de conhecimento (MOURA, 2010). Esse importante avanço, pelo menos do ponto de vista legal, não ocultou “a liberdade de atuação da iniciativa privada na educação e até promove incentivos e isenções.” (MOURA, 2012, p. 50), aspecto que, simultaneamente, fragiliza o ensino público, fortalece a rede privada, desresponsabiliza o Estado e transforma a educação em mercadoria, subordinando-a aos interesses econômicos.

Nesse sentido, Germano (2005) advoga que no período do Regime Militar, a política educacional foi usada como estratégia de hegemonia, negando a escolarização à força de trabalho potencial ou ativa. Prova disso, foi o elevado quantitativo de analfabetos e o baixo percentual de escolarização dos diversos fragmentos das classes populares, “que nas condições do capitalismo brasileiro, a

¹⁵ Significa que o sujeito possui habilidades compatíveis com o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, havendo uma suposta maior chance de ser empregado.

¹⁶ Patrocinado pela ideologia neoliberal que propugna a redução do intervencionismo estatal e da ação política.

¹⁷ Compreendida neste trabalho como sendo “[...] um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino.” (GERMANO, 2005, p. 22).

política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes subalternas” (GERMANO, 2005, p. 22), de modo que privilegiou os detentores do poder, conservando, assim, a acumulação de capital e as desigualdades sociais.

Convém ressaltar que os militares pretendiam colocar o Brasil em ordem, reformar instituições de acordo com sua visão estratégica de progresso, uma vez que:

[...] na verdade, a denominada “Revolução de 1964” se constituiu, pois, numa **restauração da dominação burguesa**, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restauração, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo (GERMANO, 2005, p. 53, grifo nosso).

Dessa fala de Germano (2005), infere-se que a lógica perpétua do capital, materializada através das reformas do Estado, reforça o caráter elitista e conservador das políticas públicas, enquanto prevalecer o modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, a Lei nº 5.692/1971, que reforma o ensino primário e médio, torna à EP compulsória (MOURA, 2010), coadunando-se com a concepção instrumental, alinhada à teoria do capital humano, embora buscasse amparo nas interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. Corroborando essa afirmação, a respeito da obrigatoriedade da EP, Germano (2005, p. 176) explica que na realidade a intenção era de “despejar” um grande contingente de alunos no mercado de trabalho, diminuindo, portanto, “a demanda para o ensino superior”, e, por conseguinte, alimentar a sistemática de ampliação e manutenção do exército de reserva¹⁸ nacional.

Nessa perspectiva, o discurso neoliberal foi de que a inserção no mundo globalizado era a única saída para o enfrentamento da crise, tendo como um dos motivos, a reivindicação da sociedade que protestava pela redemocratização, contexto no qual foi promulgada a Constituição Federal de 1988.

A conjuntura¹⁹ econômica, social e política, evidenciada através dos principais acontecimentos debatidos até aqui, aponta para manutenção da lógica hegemônica,

¹⁸ Refere-se ao desemprego estrutural existente nas economias capitalista, havendo uma força de trabalho propositalmente em excesso às necessidades da produção.

¹⁹ A expressão conjuntura pode ser compreendida por meio da metáfora da estrutura e superestrutura como critério de análise da sociedade em que Marx (1983) ilustra dizendo que o conjunto das

no cenário da década de 1990, face à interferência da ideologia neoliberal na formulação das políticas públicas.

Oliveira (2006) argumenta que na educação da década de 1990, em especial quanto à gestão escolar, houve uma constante migração de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola. Continua afirmando que as referidas transferências objetivavam eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. Acrescenta, ainda, que essas questões tinham sido excessivamente discutidas nas décadas anteriores, mas que não foram capazes de impedir que “as intenções mais recentes em administração educacional, e mesmo as direções tomadas pelas políticas públicas para a gestão da educação, resgatassem as teorias administrativas como teorias políticas.” (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Outrossim, a gestão da educação, inicialmente, foi planejada através do Plano Decenal de Educação para Todos²⁰ (governo Itamar Franco em 1993), a ser desenvolvido no âmbito nacional, em circunstância de gerencialismo²¹ e modernização da organização escolar, pautado nas exigências de organismos internacionais²² e nas políticas neoliberais, cujo foco direciona e se materializa na escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem que o referido plano apontava como uma das ações prioritárias o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas da educação.

Quanto às melhorias gerenciais, propunha-se o fortalecimento e o desenvolvimento das capacidades de planejamento e de gestão nos níveis estaduais e locais; orçamento; controle dos resultados; e a descentralização, objetivando novas formas de regulação – desconcentração das funções e da participação tutelada, em que os sujeitos participam apenas da execução das tarefas

relações de produção “[...] forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela.” (MARX, 1983, p. 24-25).

²⁰ Oliveira (2000, p. 148) afirma que o Plano Decenal de Educação para Todos “apontam-no como um conjunto de intenções que nunca saíram do papel, limitando-se apenas a orientar algumas ações na esfera federal.”

²¹ Perspectiva crítica do modelo de gestão gerencial adotado pela administração pública a partir da década de 1990, no qual importa para a gestão escolar pública práticas das empresas privadas que resultam no fortalecimento e legitimação da ideologia de subordinação da escola à lógica do mercado capitalista (CASTRO, 2007).

²² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Banco Mundial - BM e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

–, que facilitam a eliminação de resistência à ideologia neoliberal (estratégia de contenção social), norteados pelo liberalismo de mercado e pelo modelo gerencial de administração pública (CASTRO, 2007).

Nesse contexto, Oliveira (2006) relata que o problema estava na pauta da reforma governamental, ao passo que buscava a racionalidade administrativa como estratégia para as mudanças na gestão da educação, que segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007), torna a educação:

[...] mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo global (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14).

Sob a égide do Estado mínimo, as políticas educacionais estabeleceram em seu conjunto, com destaque a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) anunciada pela Lei nº 9.394/1996, a qual em sua gênese marginalizou a EP, fazendo ressurgir a dualidade educacional entre a formação profissional integrada à geral. Essa lógica da LDB foi reforçada pelo “famigerado” Decreto nº 2.208/1997, vigente até o ano de 2004, que separou compulsoriamente o Ensino Médio – EM propedêutico da EP. Por consequência, o Governo de FHC submete o currículo à pedagogia das competências²³, intensificando o caráter instrumental da educação, em particular na EP, por meio das competências para o trabalho (MOURA, 2013).

Esse direcionamento curricular apresenta o papel do Estado como mediador dos interesses hegemônicos, face que, na última década do Século XX, as políticas da educação pública incorporaram a ideologia neoliberal como solução para os problemas oriundos da crise do desenvolvimento do capitalismo, no qual a escola teve papel importante.

A educação e a ênfase na gestão escolar ganham, nessa época, importância estratégica para a realização das reformas educativas sob a égide dos grandes planos nacionais de desenvolvimento, desdobrados por sua vez em planos nas esferas estaduais, criando uma falsa impressão do poder do planejamento com vistas à consecução dos objetivos propostos para o desenvolvimento econômico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

²³ Numa perspectiva crítica, Ramos (2001, p. 221) esclarece que a pedagogia “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.”

Acerca da política de EP no governo FHC, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

[...] não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilização dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 38).

Nesse ínterim, chegam-se aos anos 2000, fim do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, cuja expectativa da população em geral era de um governo democrático popular.

Dessa forma, a conjuntura política permitiu retomar as discussões acerca do Decreto nº 2.208/1997, que separou o ensino regular do ensino profissional, por setores educacionais e do trabalho, em busca da superação da dualidade estrutural entre a cultura geral e a técnica. A estratégia vislumbrada pelos defensores de uma EP emancipadora, era no sentido de integração dessas duas dimensões em uma base unitária comum (MOURA, 2010).

Destarte, pautado no compromisso que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/1997, somado, à realização de seminários nacionais que promoveram as discussões políticas e teóricas sobre o Ensino Médio - EM e a EP, resultou na aprovação do Decreto nº 5.154/2004.

O referido Decreto objetivou consolidar a base unitária do EM, de modo a viabilizar a diversidade da realidade brasileira, possibilitando a ampliação dos objetivos, com a formação necessária para o desempenho de profissões técnicas, recuperando, por sua vez, as condições jurídicas, políticas e institucionais que se pretendia garantir no debate (RAMOS, 2012b).

Kuenzer (2006) avalia o Decreto nº 5.154/2004, elucidando que:

[...] **longe de reafirmar a primazia da oferta pública**, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma **acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo**: do governo, que cumpriu dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2006, p. 900, grifo nosso).

Nesse sentido, embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha conservado retrocessos, conforme afirmado por Kuenzer (2006), por meio da manutenção das ofertas de educação profissional subsequente e concomitante, trazidos pelo Decreto nº 2.208/1997, avançou com a forma integrada à EP, comprovando o caráter “apaziguador” assumido pelo novo governo. No entanto, salienta-se que o Decreto nº 5.154/2004, não deve ser compreendido como uma ruptura ou superação da lógica chancelada pelo Decreto nº 2.208/1997.

Não obstante, após a instituição do Decreto nº 5.154/2004, ainda no intuito de acomodar interesses, foram conduzidas, a fim de promover/fortalecer a integração entre a educação básica e EP: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), o Programa de Integração Profissional na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Integrado de Juventude (ProJovem) e o Programa Brasil Profissionalizado.

Todavia, ressalta-se que os mencionados programas e/ou projetos governamentais confirmam mais uma contradição no âmbito das políticas públicas destinadas a EP, pois não estão pautados com base no princípio da elevação cultural e intelectual dos trabalhadores, constatado na afirmação de Ramos (2012a) abaixo,

[...] o que se viu, especialmente a partir dos anos 1990 – e o período é historicamente significativo diante do avanço e da consolidação do pensamento neoliberal, especialmente em países de capitalismo dependente –, foi a fragmentação do ensino técnico, em face das novas regulamentações do que se passou a designar como educação profissional [...] (RAMOS, 2012a, p. 11).

Ressalta-se, ainda, nos anos 2000, a instituição da rede federal de EP, através da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as Escolas Técnicas, vinculadas às universidades federais, foi importante para estruturar o arcabouço legal da rede federal de educação profissional.

Outro marco foi a expansão da rede federal de EP. Sobre isso, Moura (2012, p. 62) enfatiza que “[...] em si é um movimento importante e necessário, que representa a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas [...]”. No

entanto, o mesmo autor reconhece que a criação dos novos institutos deslocou a centralidade para questões de cunho organizativo, ao invés de focar na discussão acerca da função social no cenário de ampliação da Rede.

Nesse ínterim, para que a expansão da Rede Federal de EP não enseje em equívocos que reforcem a ideologia neoliberal, reflete-se sob a perspectiva de Germano (2005, p. 175), o qual pondera quanto à proliferação das escolas profissionais, a partir das ideias de Gramsci, e aponta aspectos que são evidenciados a seguir:

[...] a escola de tipo profissional, isto é, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, toma à frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda cristalizá-las em formas chinesas (GERMANO, 2005, p. 175).

Outrossim, não se pode deixar de esclarecer que os rumos das políticas públicas educacionais voltadas para EP sofrem interferência pela concepção de Estado, que Poulantzas (2000), embora não trate especificamente da realidade brasileira, define como a condensação material e específica das relações de forças entre classes e frações de classes.

Poulantzas (2000) explica que o Estado é o lugar de organização estratégica da classe erudita em sua relação com as classes populares. Ou seja, “é um *lugar* e um *centro* de exercício do poder, mas que não possui poder próprio.” (POULANTZAS, 2000, p. 150, grifo do autor), de modo que conduz a perspectiva de constante oposição da sociedade civil organizada, em especial, aos interesses da minoria prepotente²⁴.

Nesse sentido, por meio da intensificação organizada da disputa em prol dos interesses da classe popular, podem-se vislumbrar tempos em que os objetivos da classe dominante possam ser subsumida pelos dos trabalhadores, uma vez que o Estado “[...] não é uma coisa ou uma entidade com essência instrumental intrínseca que deteria um poder-grandeza qualificável, mas que reflete as relações de classes e forças sociais.” (POULANTZAS, 2000, p. 149-150).

A partir dessa concepção de constituição do Estado reconhece-se que, pautado na ideologia neoliberal, representa a perspectiva das forças sociais

²⁴ Termo emprestado do autor Gaudêncio Figotto para se referir à classe dominante brasileira associada ao grande capital.

hegemônicas, os seguintes aspectos: a globalização dos mercados competitivos; a reestruturação produtiva, com repercussão nas novas formas de gestão escolar; as estratégias de desregulamentação, descentralização e desresponsabilização do Estado (GAMBOA, 2003).

Esses aspectos influenciam, naturalmente, o mundo do trabalho, dando lugar ao controle internalizado e realizado no decorrer do processo, exigindo a incorporação de habilidades e competências para além da formação tecnicista (voltada apenas ao saber fazer), face entender que para combater o modo de produção hegemônico é indispensável uma formação integral e criticamente política.

A partir dessa conjuntura delineada acerca da EP, influenciada pela ordem produtiva, percebe-se a configuração dualista da EP centrada em “adestrar as mãos e aguçar o olho” (FRIGOTTO, 2010, p. 39), constituída e constituinte de um projeto voltado para o mercado, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas definidas pelas relações de poder existentes no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO, 2010).

Ressalta-se a defesa desta pesquisa no que se refere à EP, que esse deve pautar-se em uma educação não dualista que articule formação cultural, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

Contudo, destaca-se que as mudanças só ocorrerão mediante pressão das forças da sociedade civil organizada e movimentos sociais populares, uma vez que o projeto popular de EP diverge do hegemônico (FRIGOTTO, 2010).

Diante desse cenário, impõe-se um desafio a ser encarado pela sociedade, a construção de uma proposta de gestão da Educação Profissional capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação, que superem a fragmentação imposta, produzindo resultados socialmente reconhecidos no que se refere à qualificação da classe trabalhadora (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Por último, convém destacar em consonância com Kuenzer e Grabowski (2006), que a gestão educacional da EP pública, depara-se com uma barreira para a implantação e consolidação desta modalidade de ensino, pois não há integração dos órgãos gestores, tanto no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) quanto nos níveis das secretarias estaduais e municipais de educação, podendo ser

justificado pelas políticas educacionais ancoradas no discurso falacioso do gerencialismo e do sistema democrático de direito, temáticas discutidas na subseção seguinte.

3.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Convém clarificar que as reflexões sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos na realidade nacional instigam compreender os processos de organização e gestão escolar (DOURADO, 2013). Nesse sentido, a proposta destaseção secundária é focar na discussão da regulamentação das políticas públicas educacionais brasileiras, de modo a compreender sua (des)orientação no que concerne a gestão da educação, face que o sistema legal ou grupo de leis é o responsável pela organização da gestão escolar.

Destaca-se que a ênfase da discussão ora proposta, busca compreender as prioridades e compromissos desenhados pelas políticas educacionais, expondo, desse modo, os interesses e finalidades dessas políticas no bojo dos contemporâneos padrões de intervenção estatal.

Para tanto, fundamenta-se esta discussão assumindo a perspectiva de Lombardi (2010) que argumenta:

[...] a educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2010, p. 13).

Nesta assertiva, Lombardi (2010) reconhece à educação no plano mais amplo e envolvida num contexto de interfaces com as esferas da sociedade.

Nesse íterim, Dourado (2013, p. 96) ainda esclarece que “[...] as políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por importantes mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem legal/institucional.” Ou seja, o Estado, ao mesmo tempo em que é atravessado pelo poder do mercado e transformado por ele, atua na construção do arcabouço jurídico-administrativo para que se consolidem as transformações estruturais em favor do capitalismo.

Por essa razão, discutir acerca do arcabouço legal vigente à luz das principais referências normativas da educação nacional, as quais representam os movimentos contraditórios na sociedade, apresenta-se como aspecto fundante para as proposições reflexivas concernentes às políticas públicas da educação orientadoras da administração educacional.

Dessa forma, dado o complexo contexto que permeia as escolas, bem como, as diversas influências que ela sofre, entende-se como imperioso estudar as materializações das tendências do Estado e as intenções da gestão educacional.

Ademais, salienta-se que as reformas, viabilizadas através das leis, seguem orientações neoliberais, as quais postulam “uma visão economicista e tecnocrática que desconsidera as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 43).

Nesse sentido, Ferreira (2006, p. 296) advoga que “[...] a escola não se encontra arbitrariamente desvinculada, e sim integrada a uma política educacional que lhe fornece direções.”. No entanto, a autora apresenta uma perspectiva que pode opor-se ou reforçar essa lógica por meio da qualidade da gestão educacional, sendo possível exercer significativa influência sobre as possibilidades de acesso às oportunidades sociais, uma vez que a organização da escola poderá assumir um caráter excludente ou includente.

A partir dessas perspectivas, iniciam-se as reflexões através da norteadora de todas as demais leis, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Carta Magna, na qual segundo Azevedo (2009) se reconheceu e registrou os direitos sociais como direitos, dentre eles, o da educação, pautando a regulação estatal e imprimindo aos marcos legais padrões voltados ao exercício de práticas democráticas e ao controle social das ações públicas, pelo menos em tese.

Nessa direção, Frigotto (2013, p.74) diz que “a Constituição de 1988, cunhada de cidadã por garantir, nos termos da lei, direitos sociais e subjetivos até então protelados, não alterou fundamentalmente a situação da educação”. Argumento reforçado por Oliveira (2006) que de maneira ainda mais categórica, alega que houve “um retrocesso burocrático, o que resultou em uma administração pública altamente centralizada, hierárquica e rígida.” (OLIVEIRA, 2006, p.99).

Corroborando essa análise crítica de Frigotto (2013) e Oliveira (2006), Saviani (2013, p. 745)aprofunda e amplia o entendimento apresentado no parágrafo

anterior ao afirmar que é preciso considerar que a classificação dos direitos individuais é um tanto formalista, “não representando a realidade em suas múltiplas determinações, articulações e contradições.”. O autor acrescenta que a educação não se constitui como um simples direito social, e, sim, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os demais direitos, por exemplo: os civis, políticos, sociais e econômicos.

Nesse ínterim, faz-se necessário superar essa sociedade legalista e supérflua, que prioriza em primeira ordem o que prevêm as leis em detrimento de garantir de fato os direitos básicos à sobrevivência humana digna, que contribuiria para consolidação da centralidade nos indivíduos, ao invés dos arranjos produtivos.

Abrem-se parênteses, para dissertar a respeito da transição entre a pedagogia da essência²⁵ e a pedagogia da existência²⁶, dado o caráter legal similar ao ocorrido na promulgação da CF de 1988, ocorrido durante as evoluções históricas relativas às mudanças de interesses dos detentores dos meios de produção, as quais pautaram-se no fundamento jurídico da sociedade burguesa. No primeiro momento, advogou-se que haveria a estruturação do sistema de ensino de modo que possibilitasse escolarizar todos os homens, pois assim, converteria os servos em cidadãos – condição para que esses cidadãos participassem do processo político – consolidando a ordem democrática burguesa, onde a escola seria a “condição para a consolidação democrática.” (SAVIANI, 2008, p. 33).

Julga-se importante esse paralelo, face que essa lógica formalista impressa no Século XIX ecoa na materialização da organização do sistema educacional contemporâneo, conforme evidenciado na análise do arcabouço legal vigente realizada por Saviani (2013).

Diante desse contexto, torna-se inevitável assumir a educação como a apropriação da cultura produzida historicamente e vinculada à dimensão política, na perspectiva de uma necessária democratização²⁷ da escola, adotando “um conceito

²⁵ Onde os homens, até então servos, seriam reconhecidos essencialmente livres e “iguais”, poderiam dispor de sua liberdade na relação com outros homens, “mediante contrato, fazer ou não concessões” (SAVIANI, 2008, p. 32), visando vender sua força de trabalho diante das novas relações de produção.

²⁶ Objetivando defender outros interesses, compreende-se que os homens são essencialmente diferentes. Vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, legitimando as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios burgueses.

²⁷ “O termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. [...] trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de

de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola.” (PARO, 2011a, p. 25), contrapondo-se ao ideário dominante historicamente cristalizado no ambiente escolar, reforçado na materialização das leis.

Nessa direção, faz-se necessário pontuar criticamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que para Severino (2006, p.177) “apesar dos avanços conceituais trazidos por ela, as políticas oficiais que a implementam, representam um retrocesso [...]”. Contudo, reconhece que um texto favorável aos interesses reais da coletividade, não garante por si só sua implementação, sendo necessários conflitos para o cumprimento ou resistência aos direcionamentos apontados na lei.

No que tange aos retrocessos, no primeiro momento, observa-se o enxugamento do texto na Câmara do Deputados, construído conjuntamente com sociedade civil organizada, dado o contexto da promulgação da LDB vigente, no qual havia forte tendência consolidada da orientação neoliberal, que acabou frustrando às necessidades da população brasileira em matéria de educação. Severino (2002, p. 64) diz que “[...] não inova muito, uma vez que retoma, ainda que com pequenos retoques, os próprios princípios do liberalismo, agora lustrados com verniz neoliberal.”

Acerca dos embates no âmbito da consolidação da LDB, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 329) relatam que “apesar de ficar oito anos em tramitação, a LDB de 1996, que poderia garantir alterações mais estruturais na educação, não conseguiu promover a mudança.”.

Salientando-se que a promulgação desta Lei ocorreu em meio a um jogo político entre forças desiguais, circunstância em meio a proposta de revisão constitucional segunda a qual Dourado (2006, p. 289) destaca que, “[...] parece favorecer não apenas o segmento institucional denominado não-lucrativo, mas o empresariado que almeja somente o lucro com as atividades educacionais.”

Igualmente, importante é verificar que o artigo 77 da LDB/1996 flexibiliza e diversifica as formas de distribuição de recursos públicos que podem ser repassados tanto aos órgãos públicos quanto a instituições privadas, o que interfere nos processos de gestão, administração e regulação dos recursos públicos.

Com lapso temporal de 4 (quatro) anos em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) anterior, muito embora, a discussão sobre o seu conteúdo tenha se iniciado desde o ano de 2009, ainda no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, através de conferências de educação nos níveis municipais, estaduais e regionais, o PNE (2014-2024) foi aprovado através da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, em meio a uma série de disputas de projetos com concepções distintas sobre o papel do Estado, planejamento, financiamento e materialização dos planos (DOURADO, 2011).

O PNE estrutura-se em 20 metas e 254 estratégias, vigência de 10 anos, que foi estabelecido em consonância com 10 diretrizes, que se configuram como objetivos principais da Lei.

Nesse sentido, pontua-se que o atraso na aprovação é fruto de uma disputa de interesses de grupos políticos e econômicos, que não concordam com o aumento do investimento público na educação de 7% para 10% do Produto Interno Bruto – PIB.

Ao analisar o PNE (2001-2010), Dourado (2011) conclui que:

[...] se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo (DOURADO, 2011, p. 37-38).

De modo diferente, espera-se que o PNE (2014-2024) constitua um mecanismo perene e eficiente das políticas públicas educacionais, servindo de alicerce para consolidação do PNE como uma política de Estado, possibilitando, assim, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação e a efetiva cooperação entre os entes federados, a fim de garantir o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Nesse ínterim, a Gestão Democrática, diretriz “VI” e meta número “19” do PNE (2014-2024), assume um relevante papel, à medida que pode ser a mola propulsora para efetivação das políticas públicas da educação em favor da classe trabalhadora, por meio da elevação da consciência política, do conhecimento da realidade vivenciada e do exercício da participação nas decisões. Ou seja, meios concretos para a prática do controle social popular.

De maneira sintética, as metas e estratégias, compreendidas no referido plano, implicam na imposição de limites à educação nacional, traduzidos na proposição dos interesses antagônicos, cujo rebatimento é na materialização das políticas constituintes do PNE (2014-2024).

Convém destacar que o PNE (2014-2024) configura-se uma empreitada desafiadora à medida que propõe construir coletivamente, no seio da sociedade, um projeto de educação supostamente melhor para todos, com vistas à superação dos limites impostos pelo modo de produção capitalista.

No entanto, Dourado (2006, p. 290) observa que “sob o discurso de sua ineficiência e, conseqüentemente, das políticas públicas, tem se efetivado um desmonte do setor público”, circunstância material que fragiliza o ideário do Estado como sendo defensor dos interesses populares.

Corroborando a fala anterior de Dourado (2006), percebe-se que as políticas públicas da educação e a gestão educacional, por conseguinte, são fragmentadas e precárias, expressão das relações sociais dominantes contemporânea, meio pelo qual conserva-se uma sociedade cindida em abismos sociais, beneficiando alguns poucos em detrimento da exploração da maioria.

Dessa forma, percebe-se que o cenário delineado pelo arcabouço normativo, análogo ao contexto demarcado por Dourado (2006, p. 290), reafirma “o caráter excludente e privatista assumido pelo Estado brasileiro, remete à busca de alternativas, de modo a garantir educação pública e gratuita como princípio e direito social inalienável.”.

Nesse ínterim, Frigotto (2013) indica que:

a possibilidade de formas societárias e educacionais alternativas depende de uma consciência coletiva ampla de classe trabalhadora da necessidade de **mudanças que vão além das reformas que realimentam e mantêm as atuais relações sociais e educacionais** (FRIGOTTO, 2013, p.76, grifo nosso).

Todavia, reconhece-se que esta perspectiva defendida por Frigotto (2013) é um desafio complexo, face à imposição do pensamento único do neoliberalismo.

Embora, para que as ideias revolucionárias sejam efetivadas continuamente, deve-se vislumbrar “uma direção diametralmente inversa das políticas e da gestão educacional, que ampliam e alargam a escola pública para menos.” (FRIGOTTO, 2013, p. 79).

Portanto, as reflexões promovidas nesta seção secundária contribuem para compreender a natureza *zigue-zague*²⁸ das políticas e da gestão educacional para a escola pública, frequentada pela maioria dos brasileiros que constituem a classe trabalhadora, os quais permanecem prejudicados pela racionalidade irracional regida pelos interesses capitalistas.

3.4 CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção secundária, discute-se a administração capitalista, entendida como sendo aquela em prol dos interesses burgueses e de suas interferências na gestão escolar.

Sabe-se que a democratização da educação, no âmbito da atual, reforma do Estado, refletiu nos movimentos sociais, fracionando espaços e grupos de interesses. As políticas públicas atribuem materialidade e visibilidade ao “Estado em ação”, e é através de sua performance que sua eficiência é testada, concepção que surgiu na década de 1980, com o agravamento do fenômeno do fracasso escolar (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, o Estado, portanto, investiu na racionalização administrativa, por meio do planejamento, orçamento, descentralização e controle dos resultados, como uma estratégia para mudanças na gestão escolar. Esse foi, por sua vez, norteado pelo modelo de administração pública gerencial, reforçada na Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, exalta-se o discurso naturalizado do reconhecido autor da administração Chiavenato (2010), no qual “teoriza” que a sociedade contemporânea consiste em um mundo de organizações, face que as principais atividades necessárias à vida em sociedade são realizadas e interligadas por empresas, difundindo com isso, a lógica dominante do mercado.

Chiavenato (2010) ratifica sua argumentação acrescentando que “vivemos em organizações, trabalhamos nelas dependemos delas para tudo o que fazemos: finanças, saúde, **educação**, segurança, [...] entretenimento.” (CHIAVENATO, 2010, p. 4, grifo nosso).

²⁸ Expressão utilizada por Luiz Antônio Cunha (2013) para teorizar acerca da descontinuidade ocorrida nas políticas públicas da educação, bem como na administração educacional brasileira.

Essa concepção hegemônica é produto da evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos, resultante da administração capitalista²⁹, e se apresenta como resquício do capitalismo industrial³⁰, que introduzia modificações nos processos de trabalho dos “artesãos independentes” através das primeiras oficinas, que Braverman (1977, p. 61) afirma ser “simplesmente aglomerações de pequenas unidades de produção”. Essas mudanças na forma de produzir já incutiam nos trabalhadores da época essa visão organizativa intencional, funcionamento das atividades em organizações.

Dessa forma, Paro (2010) compreende que a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos.

Defender esses interesses que perpassam pela lógica ainda predominante no Brasil, falseia o consenso hegemônico de “melhoria” da desigualdade, ancorada no discurso da diminuição da pobreza. Na realidade, segundo Moura (2013), não há a diminuição da desigualdade, pois as políticas públicas são, eminentemente, distributivas, distribuem um pouco mais para quem nada tem, ao invés de serem redistributivas, onde o Estado arrecada dos que têm para distribuir entre os que têm menos.

No entanto, o referido autor, afirma que prevalece a continuidade do interesse do mercado e do grande capital, havendo a diminuição dos investimentos nas políticas sociais, por meio da ideologia do Estado mínimo, em relação aos interesses do capital, utilizando-se das ferramentas da economia informacional.

Nesse contexto, Libâneo (2013, p. 268) destaca que há uma visão bastante comum de que “[...] a escola atinge melhor seus objetivos assumindo o modelo gerencial de gestão que acentua a eficiência e a produtividade, reproduzindo, na prática, a visão burocrática, funcionalista de organização.”

Numa análise mais ampla, a respeito do cenário contemporâneo, Ferreira (2013) esclarece que:

[...] vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vê, cada vez mais, diminuídas suas

²⁹ Entendida como sendo a “administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista.” (PARO, 2010, p. 25).

³⁰ Braverman (1977) afirma que o capitalismo industrial “começa quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista.” (BRAVERMAN, 1977, p. 61).

possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especialmente humanas (FERREIRA, 2013, p. 123).

Para contrapor-se às forças dominantes enfatizadas na assertiva de Ferreira (2013), compreende-se a administração como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2010, p. 25), uma vez que os recursos são finitos, sendo necessário mobilizar os meios materiais e os procedimentos para atingir os objetivos da organização.

Concernente à administração escolar, Dourado (2013), situa que na medida em que requer sempre uma tomada de posição, configura-se como um ato político.

Corroborando essa perspectiva, Ferreira (2013) enfatiza que a finalidade da gestão da educação refere-se:

[...] a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que *ilumine* as diversas formas democráticas de condução do processo educacional (FERREIRA, 2013, p. 127, grifo da autora).

Diante disso, e norteado pelo compromisso ético-político inerente aos conhecimentos adquiridos, Felix (1991 apud FERREIRA, 2013, p. 127) defende que “aos administradores da educação a história parece solicitar um pouco mais que a simples denúncia, pois a nós compete a direção do processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais.”, de modo que responda aos anseios da sociedade.

No entanto, no âmbito das instituições escolares, a gestão democrática ainda é uma proposta em debate e se fundamenta na perspectiva gramsciana de disputa de hegemonia que não perde de vista o momento histórico e as exigências que este aponta (PARO, 2003).

Por oportuno, cabe conceituar gestão democrática, na perspectiva apresentada por Dourado (2013):

[...] é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da 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, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2013, p. 97).

A teorização do autor evidencia que há necessidade de consolidação da formação política dos indivíduos no contexto intra e extra-escolar, por meio da ressignificação das estruturas de poder para paralelamente introduzir práticas de participação real dos membros da escola através das suas decisões.

Nesse contexto, para que haja um verdadeiro “jogo” democrático, portanto, é imprescindível a luta pela democratização da sociedade, de modo que a comunidade escolar participe da gestão e faça a gestão da participação, face que “[...] há uma relação entre os sujeitos e os contextos, um afetando o outro, de modo que as formas de organização do contexto influenciam a motivação e a aprendizagem das pessoas.” (LIBÂNEO, 2013, p. 274).

No entanto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 43) afirmam que na gestão escolar brasileira prevalece o raciocínio sistemático das agências internacionais as quais defendem: “novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.”, tornando a educação volátil aos propósitos defendidos pela classe popular.

Contudo, diferente do horizonte vislumbrado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Barroso (2013) apresenta uma nova perspectiva na contemporaneidade na qual:

a administração escolar atravessa hoje, em muitos países, uma fase de profunda transformação. Essa transformação traduz-se em diferentes medidas, que têm por objetivo: alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escola e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adaptar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes (BARROSO, 2013, p. 19).

A partir dessa nova perspectiva, espera-se o desenvolvimento da gestão democrática da educação consubstanciado no processo sinalizado por Ferreira (2006):

[...] enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos,

físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização (FERREIRA, 2006, p. 310).

Nesse sentido, e a partir do real processo participativo delineado por Ferreira (2006), vislumbra-se a superação da barbárie educacional a qual sofre interferência da política e da administração das empresas transnacionais que detém a hegemonia dos mercados mundiais. Para tanto, emerge pensar nas possibilidades para teorizar a superação das dicotomias impostas pelo modo de produção capitalista, e, assim, construir um projeto societal centrado no ser humano, ao invés da economia, segundo o qual não apenas alicie “o apetite e a afeição”, tampouco, limite-se fabricar “apenas burros carregados de livros.” (MONTAIGNE, 2002, p. 265).

Dessa forma, entende-se que a defesa da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade, assume seu protagonismo colocando-se como princípio inegociável (DOURADO, 2013) em direção da consolidação da esperança de uma “[...] caminhada crítico da verdade – não ao dos mitos, não ao das mentiras [...] que nos mostrará um mundo mais harmonioso, menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano.” (FERREIRA, 2006, p. 315).

Diante disso, e a partir das reflexões expostas nestaseção secundária, pode-se inferir que o estabelecimento de um projeto de educação profissional para os que vivem do trabalho deve ser gerido de forma democrática, implicando em tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da educação brasileira, considerando, contudo, o pressuposto de que o Estado no modo de produção capitalista maximiza as contradições entre capital e trabalho, constituindo-se, ao mesmo tempo, como espaços de possibilidades e de impossibilidades.

Em decorrência destas premissas, há que partir da construção da materialidade concreta através da condensação de forças entre classes e frações de classes, reconhecendo-se como espaços de construção de caminhos para os avanços possíveis, tomando-se como utopia a formatação de uma sociedade com novas prioridades pautada nas relações do diálogo e não na dominação econômica (KUENZER, 2006).

Nesse diapasão, compreender a constituição, intensões e tendências da EP, da gestão escolar e do Estado, contribui para elevação da consciência política por meio do conhecimento da realidade vivenciada e do exercício da participação nas decisões da classe trabalhadora, nos diversos níveis da sociedade, de modo que possibilite a edificação de meios concretos para a prática social popular.

O alargamento da formação política dos estudantes no âmbito da EP não deve se restringir aos limites das práticas educativas tradicionais constituída historicamente, orientada pela gestão escolar gerencial formulada por um Estado neoliberal, sendo necessário a criação de meios de efetiva participação e de aprendizado democrático, repensando as estruturas de poder verticais e autoritárias que constitui as relações sociais.

Ressalta-se que na Seção 4 será discutido o processo de construção da democracia que se reflete na formação política, culminando no debate sobre os dilemas e a finalidade do Ensino Médio Integrado – EMI.

4 FRONTEIRAS DA DEMOCRACIA, DA FORMAÇÃO POLÍTICA E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esta seção apresenta e analisa os fatores que de forma articulada compõem o arcabouço teórico no qual assentam-se, nesta pesquisa, as proposições de reformas, as mudanças e as acomodações na propagada gestão democrática da educação, que incidem nos fundamentos da democracia, da participação e da autonomia, com repercussões na formação política dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI).

Convém destacar, ainda, que a pertinência desta seção reside na necessidade de discutir premissas teóricas básicas que embasem criticamente a etapa empírica desta pesquisa, no que concernem suas questões nucleares, qual seja, a relação da formação política dos estudantes do EMI com a gestão democrática, de modo a privilegiar e desvelar os verdadeiros princípios que norteiam a formação política no âmbito da Educação Profissional.

Para cumprir o objetivo proposto, a seção foi dividida em três seções secundárias, sinteticamente descritas a seguir. Na primeira seção secundária, discutem-se as mudanças ocorridas na concepção de democracia e a participação no contexto dos rearranjos do Estado, apresentando desde seus conceitos fundantes até a compreensão contemporânea.

Nas seções secundárias seguintes, debate-se o papel mediador que a formação política pode desempenhar na articulação entre democracia participativa e o EMI e as possibilidades no desempenho da atividade política, a fim de compreender a realidade nos múltiplos níveis do contexto das políticas públicas e da luta pelo direito social.

Nas terceira e última seção secundária, reflete-se sobre o formato de ensino que se coaduna com a proposta do exercício da democracia participativa e apresenta as bases para a consolidação da formação política dos estudantes, considerando as condições materiais concretas da realidade brasileira.

Para cumprir esse percurso, realizou-se um esforço teórico ancorado em revisão de literatura sobre as temáticas discutidas para além das questões aqui pontuadas, tornando possível problematizar acerca das questões basilares que alicerçam as discussões sobre a relação da formação política com a gestão escolar articulada à Educação Profissional.

4.1 PERSPECTIVAS E LIMITAÇÕES DA DEMOCRACIA

Salienta-se que estaseção secundária objetiva, a partir de análises políticas, situar o debate a respeito da democracia³¹ e da participação, de tal modo que essas categorias temáticas sejam compreendidas como fundamentos políticos e bases necessárias para o pleno exercício da gestão democrática no âmbito da escola.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, fruto da reestruturação produtiva têm influenciado,significativamente, as relações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades contemporâneas. E é exatamente no processo de reordenação da gestão escolar, que essas mudanças são evidenciadas na escola.

Dessa forma, discursos relacionados à democracia e à participação são bastante recorrentes na fala ou falácia dos governantes.Sendo assim, a gestão escolar assumiriaa finalidade de aproximar indivíduos dos modelos de gestão, concebidos inicialmente como rígidos, mas disseminados recentemente como flexíveis.

Convém destacar que, no debate iniciado em meados do século XIX, a democracia era considerada perigosa e ameaçadora, e, por isso, indesejada. O perigo consistiria em atribuir o poder de governar a grande massa da população, iletrada, ignorante, social e politicamente inferior (WILLIAMS, 1876:82; MCPHERSON, 1972 *apud* SANTOS, 2002a, p. 39). Esta pesquisa assume democracia como sendo uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre os iguais (SANTOS, 2002a)

Como já visto naseção3, a partir do movimento de redemocratização que culminou com a Constituição Federal (CF), a gestão democrática se apresenta como um dos princípios norteadores do ensino público no país, conforme preceitua o art. 206, inciso VI. No entanto, compreendendo que as análises políticas não se iniciam “por diferenciações sobre o modo de produção vigente, mas elas se fazem sempre sob seu pano de fundo.” (SADER, 2014, p. 22); é possível enxergar as intenções ocultas da classe dominante.

Neste contexto de redemocratização, a classe trabalhadora passa a demonstrar maior interessecom a escola pública de qualidade social, na expectativa

³¹ Segundo Santos (2002a, p. 51), “democracia é uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade.”

de superar índices de reprovação e evasão e as precárias condições das escolas (OLIVEIRA, 2006).

Salienta-se que no momento em que as escolas passam por processos de mudanças em seu funcionamento, causado pela crise e pela reforma do Estado e pelas novas formas de gestão pública, baseadas em modelos privados de gestão, surge à necessidade de se refletir e buscar respostas mais consistentes, na tentativa de esclarecer o que se concebe por gestão democrática³².

A discussão ora empreendida adota como fio condutor a compreensão sobre a noção de democracia e de participação, por permitir apreensão dos movimentos estruturantes provocados pela crise e reforma do Estado e das novas formas de gestão pública, discussão reservada aos bastidores da sociedade, uma vez que a classe hegemônica busca ocultar esse debate visando preservar o *status quo*³³ das relações de desigualdades impostas pelo modo de produção capitalista.

Assim sendo, considerando que o capitalismo contemporâneo; “[...] tem a capacidade de fazer uma distribuição universal de bens políticos sem colocar em risco suas relações constitutivas, suas coerções e desigualdades.” (WOOD, 2011, p. 23); e que sua fase de reprodução “[...] é sempre, como se por acaso, aquela na qual se está [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 210); necessário, por hora, se faz compreender o termo democracia. Esse termo significa uma forma de governo na qual, em contraposição às monarquias e aristocracias, o povo “diretamente” governaria, resultante da tradição filosófica da civilização grega, com os termos *demos* que significa povo e *kratos* que significa poder, o poder do povo, ideia que ainda permanece presente no imaginário e na cultura popular (BOVERO, 2002).

Embora a ideia da democracia voltada para os cidadãos tenha surgido na Grécia Antiga, conforme indica a literatura hegemônica, apresenta aspectos contraditórios, pois mulheres, crianças, estrangeiros e escravos (maior parte da população) não eram reconhecidos como cidadãos do povo³⁴, portanto não votavam.

³² Conceito de Gestão Democrática do autor Dourado (2013) foi apresentado e defendido nesta pesquisa na Seção 3 na seção secundária 3.4.

³³ Expressão empregada para dizer que a classe detentora dos meios de produção busca conservar as relações desiguais, já que se beneficia destas.

³⁴ Apenas os homens adultos livres e residentes podiam se reunir nas assembleias gerais, e por sua vez, ouvir os oradores e opinar a respeito das decisões coletivas (BOVERO, 2002). Por isso, fica evidente o caráter restritivo e elitista da participação do povo Grego na democracia, não obstante, destaca-se que havia resistência e inúmeros embates populares, assim, a lógica contrária o envolvimento indiscriminado de todos - do povo.

Com advento da formação do capitalismo, foi estabelecida uma democracia apenas formal, divergente dos princípios propagados para as classes subalternas. O capitalismo tornou possível “conceber uma ‘democracia formal’, um modo de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a ‘elite’ e a multidão trabalhadora” (WOOD, 2011, p. 184).

Abrem-se parênteses, para enxergar mais claramente a ação sublime e sorrateira do capitalismo, que Wood (2011) complementa afirmando que, na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe atuam em duas vertentes interrelacionadas: a posição socioeconômica, que não determina o direito à cidadania, sendo isso o democrático da democracia capitalista; e, como o poder do capitalismo de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende da condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não modifica diretamente nem altera significativamente a desigualdade de classes, e seria isso que limita a democracia no capitalismo.

Nessa perspectiva, Santos (2002a) diz que a lógica do capitalismo global é resultante de um longo processo histórico, que desde o século XV até a contemporaneidade, possuiu algumas facetas que assumiu vários nomes, a saber: “descobrimento, colonialismo, evangelização, escravidão, imperialismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento, modernização e, por último, globalização.” (SANTOS, 2002a, p. 16).

Corroborando essa perspectiva, Petras (2010) afirma que Marx já havia percebido “que ‘reformas’ eram possíveis sob o capitalismo, mas que elas eram temporárias, reversíveis e condicionadas pelas relações de classes.” (PETRAS, 2010, p. 242).

Na realidade, a característica que já era apontada por Marx, nada mais é do que o dinamismo capitalista, também conhecido como a capacidade adaptativa do modo de produção hegemônico, atributo que oferece as condições subjetivas e objetivas ao capitalismo para que se perpetue como preponderante na sociedade.

Com Bobbio (2000), retoma-se a discussão sobre democracia e apresentam-se as três principais características. A primeira, atribuir o poder de decisão, dos sujeitos chamados a tomar ou colaborar na tomada de decisões coletivas, a um número restrito de sujeitos. Salienta-se que não é possível incluir “todos” no processo democrático, porque, mesmo no mais perfeito regime, não votariam

seria votado os sujeitos que não atingiram certos critérios, como por exemplo a idade. A segunda, quanto às modalidades de decisão, a democracia ampara-se na regra da maioria, sendo consideradas as decisões aprovadas pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão. E, por último, a terceira característica de que é necessário colocar os que são chamados a decidir diante de alternativas concretas e em condições de poder, escolhendo entre uma e outra.

Nesse contexto, pode-se inferir que a democracia da modernidade ocidental assenta-se na ideia de contrato social. Santos (2002b) diz que este contrato tem características inovadoras e traduz-se em formas de Estado e sociedade específicas. Segundo o mesmo autor, vive-se no Século XXI um período de crise profunda deste contrato social, no qual destaca-se a predominância dos processos de exclusão social sobre os de inclusão social, inerentes ao capitalismo.

Por isso, vislumbra-se, como resultado dessa lógica excludente, uma nova forma de *apartheid* social, denominado como fascismo societal, que se caracteriza pelo colapso das mais rudimentares expectativas de vida da maioria da população. O fascismo societal convive tanto mais facilmente com a democracia política, quanto esta perde a capacidade para redistribuir recursos e oportunidades entre os indivíduos. Portanto, abatido, a democracia passa a ser uma democracia de baixa intensidade³⁵. Contudo, a oposição diligente ao fascismo societal pressupõe a vigência de uma democracia de alta intensidade³⁶, de forma a retroalimentar a paciência infinita da utopia em direção de uma sociedade mais justa (SANTOS, 2002b).

³⁵ Santos (2007, p. 91) teoriza que “esse modelo se funda em dois mercados. O mercado econômico, em que se intercambiam valores com preço, e o mercado político, em que se intercambiam valores sem preço: ideias políticas, ideologias. Vemos hoje que esses dois mercados se confundem cada vez mais, estamos entrando em um processo no qual somente tem valor o que tem preço, e portanto o mercado econômico e o mercado político se confundem. Com isso, naturaliza-se a corrupção, que é fundamental para manter essa democracia de baixa intensidade, porque naturaliza a distância dos cidadãos em relação à política - “todos são corruptos”, “os políticos são todos iguais” etc. -, o que é funcional ao sistema para manter os cidadãos afastados. Por isso, a naturalização da corrupção é um aspecto fundamental desse processo.” O autor ainda destaca na mesma página que “esse modelo tem duas pernas: a democracia representativa é, por um lado, autorização e, por outro, prestação de contas. Na teoria democrática original, essas duas ideias são fundamentais: autorização, porque com o voto eu autorizo alguém a decidir por mim, mas por outro lado ele tem de me prestar contas. O que está acontecendo com esse modelo é que continua havendo uma autorização mas não há prestação de contas: no jogo democrático atual, quanto mais se fala de transparência, menos transparência há.”

³⁶ Santos (2007) afirma que seria uma organização social na qual substituísse relações de poder por relações de autoridade compartilhada, caracterizado por um trabalho democrático muito mais amplo do que se pensava até agora. E acrescenta dizendo que a democracia de alta intensidade tem que ser anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal, com a participação real e na proporção em que aparecem na sociedade, de mulheres, negros, povos tradicionais, trabalhadores, entre outros.

Diante desse contexto de preponderância do capitalismo elitista, sob a ótica de resistência ao capital, privilegia-se a visão de Santos (2002a) para debater sobre democracia representativa e democracia participativa.

A democracia representativa realça em um primeiro instante o imbricamento entre a política e a economia, justificando, por conseguinte, o interesse preponderante pelo econômico. Percebe-se também, que a representação é vertical, de modo que os cidadãos elegem aqueles que irão decidir por eles, ou seja, na prática as decisões são delegadas aos partidos políticos (SANTOS, 2002a).

Outro aspecto pontuado por Santos (2002a), sensivelmente relevante, é que há maior tolerância na democracia representativa, uma vez que por meio da delegação das decisões o indivíduo participa menos e, conseqüentemente, cobra menos daqueles que deveriam “representar” os interesses da coletividade.

Dessa forma, é verdade que a autorização via representação facilita o exercício da democracia em escala ampliada, como argumenta Dahl (1998 *apud* SANTOS, 2002a, p. 48). É verdade também que a representação dificulta a solução das duas outras questões: a da prestação de contas e a da representação de agendas e identidades específicas. A representação não garante, pelo método da tomada de decisão por maioria, que identidades minoritárias irão ter a expressão adequada no parlamento, havendo ainda a secundarização da prestação de contas.

Há também outra limitação no que concerne a votar em quem se quer, pois, normalmente, mesmo se descontadas as limitações ou restrições à candidatura (cargo, idade, parentesco, regiões etc.), só os partidos políticos podem apresentar candidatos, o que significa que, quando os partidos são controlados por minorias e quanto é difícil formar novos partidos, muitos cidadãos não conseguem ter acesso real à candidatura, embora legalmente qualificados em todos os outros aspectos (RIBEIRO, 1986), destacando que a conhecida vontade popular não é inteiramente livre para a escolha dos governantes.

Corroborando o debate da representação eleitoral, Poulantzas(2000) argumenta que historicamente a ideologia capitalista promoveu o conceito de democracia, na esfera política, como uma condição suficiente para uma sociedade democrática de massa, que garante a consolidação da democracia formal e conserva a situação de desigualdade econômica e social em detrimento da promessa da igualdade política.

Diante desse cenário, segundo Carnoy (1988), a visão liberal do Estado burguês é de uma democracia representativa, com a qual o poder reside em um pequeno grupo de cidadãos. Para a burguesia, o Estado ideal é aquele no qual o poder político é “estendido” a um grupo amplo, deixando que o mercado livre cuide da distribuição da riqueza e da renda. Para tanto, a democracia representativa possuiria os fundamentos compatíveis com a compreensão liberal de Estado burguês.

Vencida a discussão das perspectivas e limitações da democracia representativa, disserta-se sobre a democracia participativa, que no Brasil surge a partir da ideia de reivindicação do direito a ter direito, acentuado durante o processo de redemocratização (SANTOS, 2002a), que embora atenda, em especial, o aspecto formal da democracia hegemônica (representativa), Wood (2011) reconhece que houve benefícios aos cidadãos, todavia, torna-se imperioso expandir os “princípios de liberdade e igualdade individual, dissociando-os do capitalismo para negar que este seja o único, ou melhor, meio de promover tais princípios.” (WOOD, 2011, p. 212).

Nesse sentido, faz-se necessário buscar alternativas de materialidade dos princípios destacados por Wood (2011), de forma que neutralizem e/ou resistam a lógica democrática imposta, abrindo o caminho para novas possibilidades em um novo projeto de sociedade. Portanto, acredita-se que a partir desses princípios a democracia se consolidasse em um projeto de inclusão social e invocação cultural, viabilizando a instituição de uma soberania democrática.

Essa soberania é possível desde que a participação seja compreendida como a capacidade de interferir diretamente nas decisões e controlar as mesmas. Ou seja, o termo participar remete ao reconhecimento de que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de tomadas de decisões que envolvam a vontade dos indivíduos (BARROSO, 2013).

Para tanto, a efetivação da participação popular, tese de fortalecimento da democracia participativa, é possível desde que o “[...] sistema político abra mão de prerrogativas de decisão em favor de instância participativas.” (SANTOS, 2002a).

Nesse ínterim, para que a democracia participativa assuma o papel de recurso de “mudança”, com vistas ao alcance gradativo e verdadeiro da transformação social e da reinvenção do político, e colabore para a construção de

bons governos e melhoria da sociedade, seus cidadãos precisam ser alcançados por processos de educação política e de politização.

Com esse processo formativo político e crítico, os estudantes da EP, por exemplo, poderiam compreender a estratégia política de não ter uma política definida, pelo menos de direito e de fato, que paute suas intenções e ações em políticas públicas fragmentadas e descontinuadas, que impedem o desempenho do Estado de uma gestão democrática que possibilite o controle de suas ações, o que dificultaria práticas clientelistas dentro e fora da escola.

Outrossim, mesmo em situações nas quais exista o aumento da participação, essa ampliação, para se tornar um ideal de escola projetada para liberdade e autonomia, necessita adequar-se à tentativa de recriação das formas do político, a fim de combater concretamente o dinamismo capitalista, ao invés de resistir de maneira ignorante e acrítica.

Remetendo à discussão de democracia participativa à realidade brasileira, Santos (2002a) diz que existiu “uma primeira forma bem-sucedida de combinação entre elementos da democracia representativa e da democrática” (SANTOS, 2002a, p. 68). Essa combinação entre a democracia representativa e participativa destaca a possibilidade da distribuição justa de bens públicos, protagonizado pelo envolvimento popular, de modo a favorecer o processo participativo ampliado, que naturalmente, repercute no maior controle social, e, compulsoriamente, na necessidade de aperfeiçoamento da transparência, redistribuição de renda e da prestação de contas públicas.

Assim sendo, promover discussões relativas à consolidação da democracia, compreendendo o formato de gestão democrática escolar favorece a edificação dos caminhos para solidificar uma Educação Profissional integral, que forme sujeitos protagonistas das suas próprias vidas, capazes de enxergar o contexto no qual estão inseridos, oportunizando que os mesmos optem em continuar a lógica hegemônica ou resistir a ela.

De todo modo, é inegável que a participação da sociedade possibilita o conhecimento da realidade, a avaliação qualificada dos serviços públicos oferecidos e a intervenção organizada na escola e na sociedade. Portanto, entende-se que a concepção de Santos (2002a), em que pese não se configurar uma ruptura da lógica democrática burguesa que defende a liberdade impotente, é um consistente caminho em direção da transformação social que poderia resistir ao capitalismo.

O movimento dos representantes em direção aos seus representados dever ser uma constante. Nesse sentido, dentre as modalidades mais conhecidas de participação e representação, no âmbito escolar, estão os conselhos de classe, os conselhos escolares, colegiados ou comissões, escolha de diretores e os grêmios estudantis (LIBÂNEO, 2013).

Retomando o objetivo desta pesquisa, destaca-se que estes espaços formais de participação e representação, existentes no âmbito das escolas, concorrem para o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões: da formação política; da elaboração do senso crítico e reflexivo; da possibilidade de interferir gradativamente na realidade e na democratização dos níveis de poder; repercutindo dentro e fora da escola.

Dessa forma, a educação deve perseguir o objetivo de solidificar uma sociedade democrática, regida pelo princípio da participação e da autonomia³⁷, de forma a favorecer a construção do sujeito coletivo, que tomem decisões compartilhadas e comprometidas com a coletividade, fundadas em atitudes democráticas e partilhadas com todos os segmentos envolvidos no processo decisório.

No entanto, para não ensejar em uma visão romântica da realidade e das possibilidades de transformação dos estudantes por meio da participação e da autonomia, pode-se inferir que ainda há uma longa caminhada a percorrer em direção a superação da realidade concreta no Brasil, a partir da afirmação de Severino (2010) que diz haver um esforço falacioso em materializar uma educação verdadeiramente de qualidade, uma vez que:

São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Em que pese a existência, nas esferas do Estado brasileiro, de um discurso muito elogioso e favorável à educação, a prática real da sociedade política e das forças econômicas deste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo de seu discurso. Este discurso se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social (SEVERINO, 2010, p. 155).

³⁷ Segundo Gadotti (1997, p. 11), “a palavra ‘autonomia’ vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Apesar do tempo transcorrido entre a fala de Severino (2010), acima, e o desenvolvimento desta pesquisa, percebe-se o delineamento histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, caracterizadas por sua natureza *zigue-zague* ou de “puxadinhos” das políticas públicas, conforme discutido na Seção 3 desta pesquisa, notando-se ainda que na realidade concreta ocorre a continuidade dessa lógica contraditória, a qual pode ser evidenciada na contradição entre o discurso lírico das campanhas eleitorais e o que de fato é posto em prática posteriormente.

Esse *modus operandi* percebido nas políticas públicas educacionais no Brasil, repercute na forma de conceber as relações democráticas em todos os âmbitos, inclusive, na escola. Essa postura contraditória é danosa aos interesses populares, pois pode favorecer a repetição dessa estratégia falaciosa e intencional nos espaços colegiados e representativos na escola, comprometendo a prática da gestão escolar democrática pautada na formação política dos estudantes, tornando os espaços aparentemente democráticos, ilusório para aqueles que ainda não aguçaram sua percepção crítica e política.

Diante do que foi exposto, é preciso olhar com cautela as reais intenções e ações dos dirigentes, vislumbrando a efetividade e coerência das práticas, face que o efeito da participação não deve perder de vista a conquista da autonomia da escola, dos estudantes e dos servidores, bem como constituem-se como processo organizacional em que toda comunidade escolar compartilhe processos de tomadas de decisões.

Nesse sentido, a cada proposição, a cada colocação, através da consolidação da democracia, podem-se pôr em ação os instrumentos de controle social³⁸, viabilizando o dissenso popular, tendo como consequência a possibilidade de consubstanciar novos projetos de sociedade, onde a centralidade seja o ser humano.

³⁸ Entende-se como instrumentos de controle social: constituição de conselhos em que os indivíduos exerçam o poder deliberativo diante de questões complexas de interesse coletivo em todos os níveis da sociedade; deter o conhecimento por meio de um ensino de qualidade que possibilite formar sujeitos críticos, reflexivos, críticos, emancipados e competentes tecnicamente; criação e/ou aperfeiçoamento da sistematização das informações eletrônicas divulgadas pelos governos, instituições e/ou dirigentes; possibilidade de denunciar e requerer esclarecimentos livremente, em especial aos dirigentes e representantes; alternativas reais em que os sujeitos possam diretamente destituir do poder os escolhidos para representá-los. Esses instrumentos de controle social podem contribuir para construção coletiva de uma sociedade justa e solidária onde o indivíduo seja o centro e consiga produzir sua própria existência de forma digna.

Para reforçar uma dinâmica pautada na fraternidade, na solidariedade e na igualdade dos seres humanos, os indivíduos podem utilizar o conhecimento crítico e político acerca das relações assimétricas de poder e perpetuação das diferenças sociais acumulado historicamente, pois, quando o conhecimento faz pensar, ele é cumulativo, está sempre acrescentando-se a si mesmo.

Considerando esse contexto, poder-se-ia vislumbrar uma sociedade em que fosse diminuída a tiranização, o amedrontamento dos rótulos e as imposições sociais, econômicas e culturais inerentes ao modo de produção vigente. De modo a propiciar aos cidadãos a possibilidade de assumir, cada vez mais, a consciência sepultada da realidade concreta, do lugar na coletividade, das aspirações, da identidade e dos interesses legítimos da classe trabalhadora.

Assim, pode-se ver o mundo de forma ideologicamente consciente e agir de acordo com suas convicções, decidindo seguir a ordem posta (hegemônica), ou contrapor-la, se assim preferir, no sentido de construir coletivamente e de forma participativa um projeto de sociedade autônoma e emancipado.

A discussão empreendida contribui para compreender a racionalidade e os meandros existentes na gênese histórica e exercício contemporâneo da democracia, clarificando os fatores externos à escola que interferem diretamente para sonhar, a maioria dos estudantes brasileiros, condições mínimas para desenvolverem-se em patamares honestos e dignos, que os livre da opressão capitalista alienante do universo cultural, no qual produz uma ilusão da felicidade.

Por fim, busca-se situar o desafio que a educação enfrenta:

[...] sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade, e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura, ao mesmo tempo que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura (SEVERINO, 2010, p. 156).

Partindo do contexto dialético e contraditório delineado por Severino (2010), considera-se neste estudo refletir acerca da reforma da consciência sobre a realidade dos estudantes, tendo como mola propulsora a formação política no âmbito escolar.

4.2 DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA

Estaseção secundária tem o objetivo de enfatizar o debate sobre o papel mediador que a formação política pode desempenhar na articulação entre democracia participativa e o Ensino Médio Integrado (EMI), discutindo a respeito das possibilidades de desempenhada atividade política nas diversas dimensões da vida do sujeito, compreendendo a realidade em seus múltiplos níveis no contexto das políticas e da luta pelo direito social.

O reconhecimento e a busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, auferiu consenso entre os estudiosos da educação e ao ideário de “[...] uma escola ‘ativista’, uma escola voltada para a vida, renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser conduzidos pela escola.” (GADOTTI, 2012, p.89, grifos do autor).

Enfatiza-se que a educação é fundamental para a promoção das transformações na sociedade, mas não é o único meio que conduzirá esse importante processo. Essa ressalva visa não incorrer no erro do discurso salvacionista e ingênuo que considera a educação como redentora da humanidade. (MOURA, 2013).

Tendo em vista que o capitalismo gera, entre outras coisas, novas formas de dominação e de coerção fora do alcance dos instrumentos criados para controlar as formas tradicionais de poder político, que ele também reduz a ênfase na cidadania e o alcance da responsabilização democrática (WOOD, 2011), torna-se imprescindível, diante dessa circunstância, formatar a escola para assumir uma educação que vise “[...] à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito [...]” (PARO, 2011a, p. 28).

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) esclarece que se percebe uma íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução. O autor acrescenta dizendo que uma reformulação expressiva da “educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Gadotti (2012) reforça que “as guerras e as convulsões sociais no mundo todo mostraram o quanto era frágil a contribuição da escola e que a educação não

oferecia nenhuma garantia de ‘dias melhores’” (GADOTTI, 2012, p. 89, grifos do autor).

Por isso, defende-se, neste trabalho, que a transformação³⁹ seja conduzida de forma ampla e sistemática, a partir das contradições e/ou vulnerabilidades⁴⁰ do modo de produção vigente, envolvendo todos os segmentos da sociedade de modo a contribuir para compreensão da totalidade humana, enfatizando a autonomia e emancipação como meio para a ampliação da formação política dos estudantes na escola para resistir a lógica hegemônica, e, assim, consolidar uma educação “para além do capital”, como propõe Mészáros (2008).

Para tanto, França e Silva (2012) advogam que o desenvolvimento de ações para reforçar a autonomia das escolas deve propiciar condições apropriadas para materialização da autonomia da comunidade escolar, objetivando que essa autonomia seja construída em cada instituição de ensino de acordo com as especificidades locais e em consonância com os princípios e finalidades a que se propõe a educação pública. É indispensável oferecer aos educadores⁴¹, aos estudantes e aos demais interessados da comunidade o acesso às informações necessárias à participação no processo de gestão e o espaço em comissões e/ou conselhos colegiados, para que os processos decisórios estejam pautados em ações coletivas e transparentes, fortalecendo a prática autônoma dos envolvidos, conforme preceitua a autonomia⁴².

Nesse íterim, não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso da autonomia relativa⁴³.

Na contemporaneidade, a autonomia atribuída às escolas, reflete apenas a aparente ampliação dos espaços de decisão, caracterizada como uma ampliação

³⁹ Termo compreendido como sendo ruptura com a lógica capitalista.

⁴⁰ Reconhece -se como contradição e/ou vulnerabilidades do modo de produção capitalistas: o trabalho assalariado; a apropriação do trabalho; a tentativa de separar corpo e mente no labor; o parcelamento ou pormenorização do trabalho; a desqualificação; a lógica de lucrar da vez mais e remunerar o trabalhador cada vez menos, entre outros aspectos que direta ou indiretamente evoca espontaneamente o sentimento de injustiça e a consciência crítica da realidade dos indivíduos.

⁴¹ Compreendido neste trabalho como sendo todos os funcionários que desempenham suas tarefas no ambiente escolar.

⁴² Conceito descrito na seção secundária 4.1 deste trabalho.

⁴³ De forma análoga, apropria-se da discussão das concepções de Poulantzas (2000) acerca da autonomia relativa do Estado para compreender o termo no contexto da escola, uma vez que seria reduzido não conceber a instituição escolar em meio aos conflitos conjunturais do Estado. Dessa forma, recomenda-se leitura da Obra “O Estado, o poder, o socialismo” do referido autor para aprofundamento da temática.

controlada, imposta pelas normas e legislação, e descentralização financeira, que não garantem proporcionar condições reais de autonomia a todos os segmentos da escola e da comunidade (OLIVEIRA, 2006), pois são insuficientes para instituírem formas de autogoverno das escolas, uma vez que a autonomia não se dá por outorga, mas por processo de construção na relação entre os atores.

Apreende-se que precisam ser oferecidas as condições materiais concretas para o exercício da autonomia, caso contrário, notar-se-á somente a falácia da emancipação dos sujeitos, não permitindo que os estudantes se governem por si mesmo, contrário ao propósito único da autonomia (BARROSO, 2013).

Nesse contexto, Paro (2011a) realça a discussão quando afirma que:

Certamente, uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimento e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças **cabe apenas obedecer àquilo que é estabelecido pelos adultos**, estruturando-se a escola de modo a atender a esse mandamento (PARO, 2011a, p. 178, grifo nosso).

Sendo assim, a formação que por fim conduziria a autonomia dos sujeitos precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, face sofrer os efeitos dos estímulos espontâneos dos indivíduos, pois “[...] Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, **da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação** e da dissolução da experiência formativa.” (ADORNO, 1995, p. 19, grifo nosso).

Adorno (1995) relata que percebe que as relações sociais não interferem apenas nas condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da subjetividade, na qual surgem relações de dominação, as quais favorecem a naturalização de uma sociedade hierarquizada, que se reflete na formação política dos educandos e na gestão e organização escolar.

Para tanto, faz-se necessário consubstanciar uma democracia com a qual há o dever de não apenas operar o modo de produção capitalista, mas funcionar conforme preceitua os princípios da democracia participativa, nos moldes defendidos por Santos (2002a), demandando, portanto, preparar estudantes autônomos, com

vistas ao cumprimento da democracia de alta intensidade, mas que só pode ser vislumbrada quando houver uma sociedade emancipada.

Por sua vez, em uma democracia em que funde-se na participação da coletividade, quem defende ideais contrários à autonomia, e, portanto, contrários à decisão consciente e independente de cada pessoa em particular, é avesso à democracia real. As perspectivas de concepções exteriores que não se originam a partir da consciência emancipada, por sua vez legitimada frente a essa consciência, deverão ser interpretadas como individualista e acrítica em relação ao capitalismo.

Para caminhar no sentido de formar indivíduos críticos e conscientes politicamente, faz-se necessário refletir acerca das diretrizes norteadoras desta formação (MANACORDA, 2007). Esse processo formativo, proposto pela pedagogia tradicional, conduz o indivíduo frente a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais, substituindo um processo educativo heterônimo por um processo autônomo, que é igualmente limitado (MANACORDA, 2007).

No dizer de Montaigne (2002), não se trata apenas de ter uma cabeça “bem cheia” de conhecimento, mas de ter uma “cabeça bem feita”, ou seja, trata-se da formação da consciência humana sobre as bases que sustentam a fortaleza capitalista.

O processo de formação de classe cria uma instância identificável de transformação e as condições para conscientização da classe popular, conforme Petras (2010) diz que Marx e Engels “compreendiam que a transformação das condições econômicas e a organização das classes para a revolução socialista dependiam da **educação e da prática política.**” (PETRAS, 2010, p. 240, grifo nosso). Nesse fragmento em destaque, em relação ao papel da educação e a prática política, percebe-se que ambas são premissas da transformação do projeto de sociedade à época, podendo ainda ser aplicável na contemporaneidade.

Concebendo sistematizar meios para construção de uma nova lógica social, torna-se relevante discutir as interferências na formação política dos estudantes em meio a um sistema democrático forjado, enxergando a escola como um aparelho ideológico do Estado, mas que, todavia, pode ser creditado como um meio propício que favorece a transformação da sociedade, podendo oportunizar que o estudante possa contrapor-se as imposições capitalistas.

Não obstante, salienta-se que este trabalho concebe que a formação e o exercício da prática política na escola, associada à educação de qualidade socialmente reconhecida, são premissas necessárias, que constituem um próspero caminho em direção à solidificação de uma sociedade mais justa e igualitária, compreendendo seu papel político inerente à atividade social, de modo a tornar possível a convivência entre os grupos e pessoas na produção da sua própria existência.

Entretanto, antes de alcançar a plenitude das mencionadas premissas, deve-se enfrentar uma realidade diversa. Nesse sentido, Paro (2011a, p. 27) diz que existem duas formas de conduzir a convivência: I - pela dominação, que seria “uma prática política autoritária que reduz o outro à condição de objeto, à medida que anula ou diminui sua subjetividade e estabelece o poder de uns sobre outros.”; ou pelo II - diálogo, sendo “a alternativa democrática de convivência política”.

Evidentemente elege-se o diálogo como a maneira mais adequada, porém, ele se baseia na persuasão pelo diálogo que, preliminarmente, avalia-se como um importante avanço, mas que na realidade concreta, nas condições existentes, onde o dissenso é privilégio de poucos, o diálogo, teria o efeito inverso, o de negação.

Para afastar-se dessa visão de negação do diálogo, recorre-se à Freire (2011), pois se faz necessário “[...] reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se reiterar, é *problemático* e não inexorável.” (FREIRE, 2011, p. 20, grifo do autor).

No entanto, essa visão fatalista de não abertura ao diálogo para promover a transformação social dos estudantes ainda existe, principalmente no âmbito escolar, porque nos espaços formais de educação, prevalece à transmissão de conhecimentos e conteúdos de alguém que sabe, o professor, para alguém que não sabe, desrespeitando o saber do estudante que chega à escola, lógica definida por Freire (2014) como sendo característica da educação bancária.

Dessa forma, infere-se que a consequência desse formato de educação limitado, que não considera a formação política dos estudantes, é resultado da existência da concepção de que “a escola não é partido. E ela não tem nada a ver com isso. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos”, perspectiva criticada por Freire (2011, p. 32).

Dentro dessa concepção, a educação demonstra seu caráter conflitante, não só por ser espaço político, inserido em uma sociedade contraditória e dividida em classes, mas também “enquanto se constitui num movimento contraditório (entre o saber e a ignorância).” (GADOTTI, 2012, p. 190).

Freire (2011, p. 58) teoriza que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros.”. Trata-se assim, de construir uma autonomia de fato e não de direito, garantindo a busca da formação de sujeitos coletivos, sendo necessário condições materiais para construção de uma nova cultura escolar.

Nessa direção, Mochcovitch (1990), afirma que é necessário proporcionar um conjunto de conceitos que possibilite pensar e orientar na prática a formação da consciência de classe trabalhadora, constituindo um projeto alternativo de sociedade mediado pela ação política e pela elevação cultural das massas, não admitindo a naturalização de um conformismo imposto.

Ressalta que um sujeito humano separado de sua classe social e estranho às lutas entre as classes não é concebível, pois “é no interior das lutas, na forma em que modernamente se desenvolve, que acontece o processo educativo do novo cidadão” (NOSELLA (2010, p. 108), desvanecendo a ilusão da certeza do senso comum⁴⁴, fundada na consciência ingênu⁴⁵.

Corroborando a discussão, o cenário real não é um contexto fixo, tampouco, um universo físico, exigindo uma consciência política elevada, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração, interferindo nos espaços culturais, sociais e políticos (GOMÉZ, 1998, p. 59).

Anseia-se que, por meio da educação e formação política, os sujeitos sejam capazes de modificar a realidade através da compreensão do real⁴⁶, tornando-se livres⁴⁷ da lógica de ampliação da mais-valia⁴⁸.

⁴⁴ Produção e reprodução por meio da “[...] introjeção dos valores da ideologia dominante nas massas subalternas e integrado igualmente por reminiscências das concepções de mundo que prevaleceram em momentos de dominação já ultrapassados historicamente.” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 38).

⁴⁵ Entende-se como sendo a visão superficial e acrítica da realidade concreta.

⁴⁶ Por compreender ser mais amplo, adota-se o conceito de realidade defendido por Kosik (1976, p. 240, grifo do autor): “a realidade não é um sistema dos meus significados, nem se transforma em função dos significados que atribuo aos meus planos. Mas com o seu *agir* o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo.”

⁴⁷ Neste trabalho adota-se a concepção materialista de liberdade considerada como sendo o “espaço histórico que se desdobra e se realiza graças à atividade do corpo histórico, isto é, a classe. A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social.” (KOSIK, 1976, p. 241).

Nesse diapasão, os conflitos, inerentes às relações entre as classes e frações de classes, tornam-se indispensáveis para selar um ritmo contínuo de reconstrução social pautado na fraternidade, solidariedade e cooperação, premissas libertárias da educação, que edifica à consciência política dos sujeitos, possibilitando que a sociedade civil organizada exerça a regulação e o controle social.

Para tanto, Gómez (1998, p. 62) diz que “é necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural.”

Todavia, acredita-se que há uma expectativa de transformação diferente, que Fernandes (1989, p. 166) atribui existir em qualquer sociedade, a um processo político, onde a transformação “requer luta e luta social entre classes”.

Por isso, entende-se que a tentativa de transformação desse contexto não deveria ser conduzida pelos conservadores⁴⁹ nem pelos reformistas⁵⁰, e, sim, por meio dos revolucionários⁵¹.

Assim sendo, a escola não seria neutra, desde que seja projetada em uma “[...] esfera de ação propriamente política, em que no Brasil os educadores, mais até que os políticos são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político” (FERNANDES, 1989, p. 167-168).

Nesse sentido, torna-se indispensável discutir o caráter educativo dos grupos organizados da sociedade civil (movimentos sociais) para com a formação política dos sujeitos, que se articulam dentro e/ou fora das escolas, já que por meio do compartilhamento das concepções e demandas populares, os indivíduos podem procurar contrapor-se à lógica de mercado ou reforçá-la, se assim desejarem.

Entende-se que isso ocorre porque se acredita que os seres humanos se constituem historicamente mediante seu agir prático coletivo, e assim, semeiam as

⁴⁸ Frigotto (2008) descreve que “com efeito, no modo de produção capitalista, o trabalho daqueles desprovidos de propriedade de meios e instrumentos de produção é reduzido à sua dimensão de força-de-trabalho. Uma mercadoria especial que os proprietários dos meios e instrumentos de produção (capitalistas) compram e gerenciam de tal sorte que o dispêndio da mesma pelo trabalhador, no processo produtivo, pague o seu valor de mercado (em forma de salário ou meios de subsistência) e, além disso, produza um valor excedente ou **mais-valia que é apropriado pelo comprador.**” (FRIGOTTO, 2008, p. 403, grifo nosso).

⁴⁹ Para Fernandes (1989, p. 167) é aquele que “[...] quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para amplificá-las, para não correr riscos.

⁵⁰ Denominado por Fernandes (1989, p. 167) como sendo aquele que “[...] quer mudar para conquistar posições de poder”.

⁵¹ Fernandes (1989, p. 167) compreende que seria aquele que “[...] quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de idéias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem.”

pressões por transformações sociais, que podem originar um novo pensar e agir, uma revolução.

Convém destacar que os movimentos populares são reconhecidos como extensão da prática educativa (GOHN, 2012), podendo ser fomentado de dentro para fora ou de fora para dentro da escola, permitindo manter uma relação direta e constante entre a sociedade e as instituições escolares.

Compreender essa relação e a importância dos movimentos sociais (MS) é imperioso para reorganização da contra-hegemonia popular, tendo em vista a conjuntura em que se intensifica e mantém a estagnação político das classes subalternas.

Cumprе ressaltar que desde o Século XV quando os membros da classe operária não podiam ser membros do corpo político, já que a concepção hegemônica era que “a multidão, a plebe, não era considerada apta nem merecedora da participação política [...]” (ARROYO, 2010, p. 48), até a fase contemporânea, na primeira década do Século XXI, quando “o projeto burguês enfatizará a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres.” (GOHN, 2012, p. 19), comprova-se que mesmo depois de vários séculos, ainda persiste um comportamento/cultura similar “para com os ‘irracionais e desordeiros’ assalariados” (ARROYO, 2010, p. 51, grifos do autor).

Para se contrapor a essa circunstância material, isto porque o processo de resistência é permeado por lutas constantes, apresenta-se na Figura 3 de forma sintética as fontes de autoconstrução do processo educativo e as consequências das práticas nos MS.

Figura 3 – Quadro interações nos Movimentos Sociais

Fontes de autoconstrução do processo educativo nos MS	Consequências das práticas nos MS
1. Aprendizagem com a experiência de contato com fontes de exercício do poder.	1. Processo de politização dos participantes.
2. Aprendizagem através do exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.	2. Desenvolvimento da consciência individual e coletiva.
3. Aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da recepção das distinções dos tratamentos que os grupos sociais recebem.	3. Desenvolvimento de práticas reivindicatórias que servem como indicadores das demandas sociais e reorientação das políticas públicas e dos governos.
4. Aprendizagem pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento.	4. Manutenção da pressão e da resistência tendo como efeito as alterações nas relações

5. Aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência.	entre os agentes envolvidos. 5. Retroalimentação dos MS e da resistência das classes subalternas.
--------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2016) adaptado de Gohn (2012).

Assim, depreende-se que essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos sociais, constituem-se como um instrumento imprescindível das classes populares, no sentido de contribuírem para atingir seus objetivos (GOHN, 2012), de contrapor-se ao modo de produção capitalista e na elaboração de condições materiais para tanto. Considerando o objeto desta pesquisa, formação política do estudante do Ensino Médio Integrado, discutir o papel dos movimentos sociais é fundamental, pois acredita-se que por meio dessa necessária ferramenta de resistência popular é que se faz oposição à alienação⁵² política imposta pelo capitalismo.

Marx (2010) critica de forma contundente, em sua Obra “Crítica a Filosofia do Direito de Hegel”, a alienação política, dizendo que desconsiderar a família e a sociedade civil como esferas políticas, constituem uma espécie de alienação política, pois essa separação lógica, entre Estado e indivíduos, caso prospere, “impediria” concretamente a constituição dos sujeitos políticos, e, portanto, a partilha do Estado, conforme percebe-se na citação seguir:

A passagem da família e da sociedade civil ao Estado político consiste, portanto, em que o espírito dessas esferas, que é *em si* o espírito do Estado, se comporte agora, também, como tal em relação a si mesmo e que ele seja, quanto a sua interioridade, *real* em si. A passagem não é, portanto, derivada da essência *particular* da família etc. e da essência particular do Estado, mas relação *universal* entre *necessidade* e *liberdade*. [...] O desenvolvimento lógico da família e sociedade civil ao Estado é, portanto, pura *aparência*, pois não se desenvolve como a disposição familiar, a disposição social; a instituição da família e as instituições sociais como tais relacionam-se com a disposição política e com a constituição política e com elas coincidem (MARX, 2010, p. 32, grifo do autor).

Outro aspecto enfatizado por Marx (2010), na citação acima, é que a transformação dos indivíduos em entes políticos, descrita por ele como sendo “a passagem”, não seria oriunda nem da família nem da sociedade civil, tampouco do Estado, mas compulsório e pretérito à liberdade, sendo necessário e motivador das ações revolucionárias.

⁵² Gadotti (1997, p. 19) diz que a alienação se dá quando “um discurso que está em mim, me domina, fala por estranhos”.

Na citação, ainda percebe-se a convicção de Marx (2010) que a sociedade civil constituía a base real do Estado político, repercutindo ainda sobre a importância do reconhecimento dos fatos de risco social e político que cooperam para a formação da totalidade.

Corroborando essa discussão, Gadotti (2012) relaciona a consciência da realidade com os movimentos sociais dizendo que cabe ao proletariado unificar as múltiplas reações, rebeliões e oposições, ou seja:

[...] levando às massas a consciência do conteúdo real, anticapitalista, de suas próprias reivindicações, *politizando essas reivindicações*. O proletariado não inventa a luta, não inventa o movimento social, apenas politiza-o. Trata-se de aglutinar o descontentamento, as posições negativas, com o objetivo de transformá-las em política positiva. [...] Por isso, há necessidade de uma educação e sobretudo de uma *educação política* (GADOTTI, 2012, p. 73, grifo do autor).

Nesse sentido, reconhece que essa educação política defendida por Gadotti (2012), seria o movimento estudantil⁵³ como ator principal, assumindo o papel de um dos tentáculos dos movimentos sociais, possibilitando, no âmbito escolar, o protagonismo dos estudantes, apontando na direção da liberdade consciente e sólida para ideação de uma sociedade emancipada, crítica e ciente do seu papel de controle social, de regulador do Estado.

Gohn (2012) acrescenta afirmando que o saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes, à medida que são reivindicados espaços nos aparelhos do Estado que possuam caráter deliberativo. Esse saber coletivo é favorável à classe trabalhadora porque “[...] estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e de vida social.” (GOHN, 2012, p. 57).

⁵³ Percebem-se os grêmios como a materialização dos movimentos estudantis no âmbito da escola, que Ferretti, Tartuce e Zibas (2006) afirmam terem sido originados nos anos de 1960, tendo uma participação política bastante significativa, pois se confrontavam com os governos militares. Os mesmos autores ainda defendem que “naquelas circunstâncias, reunidos em uma grande organização nacional – a União dos Estudantes Secundaristas do Brasil –, e impossibilitados de levantarem as grandes bandeiras contra a ditadura, usavam qualquer pretexto para manifestações fora dos muros da instituição, desde reivindicação das mais particulares (por exemplo, destituição de um diretor autoritário), até as mais gerais (como protesto pelos baixos salários dos professores e o custo dos transportes). Com a democratização e a desmobilização dos movimentos sociais, inclusive com o enfraquecimento da organização nacional dos estudantes, o papel dessas entidades estudantis perdeu importância e hoje reconhece-se, em geral, que têm uma atuação frágil e descoordenada, apesar da atual ênfase na participação efetiva dos jovens na vida da escola e da comunidade. No entanto, mesmo nessa situação de fragilidade, é legítimo supor que os grêmios continuem a desempenhar papel considerável no jogo de poder que se desenvolve no campo institucional.” (FERRETTI; TARTUCE; ZIBAS, 2006, p. 76-77).

Convém destacar que os estudantes revolucionados⁵⁴ que podem emergir dessa formação política, devem:

[...] adequar sua ação às condições históricas, realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje. Uma de suas tarefas é descobrir os procedimentos mais eficientes, em cada circunstância, a fim de ajudar as classes dominadas a superar os níveis de consciência semi-intransitiva e transitiva-ingênua pelo da consciência crítica, o que significa que se assumam como 'classe para si.' Esta preocupação não pode ser estranha a nenhum projeto revolucionário que é, também, ação cultural preparando-se para ser revolução cultura (FREIRE, 2015, p. 130-131).

Essa perspectiva advogada por Freire (2015) representa similaridade com as concepções de Marx (2010) e Gadotti (2012), anteriormente apresentadas, utiliza-se de termos distintos para defender ideias congruentes da prática política consciente dos sujeitos, estando relacionado à temporalidade, reflexão, intencionalidade e transcendência, aspectos nucleares da ação cultural⁵⁵ para liberdade e da revolução cultural⁵⁶ que Freire (2015) defende.

Diante do exposto, compreende-se nesta pesquisa que através da criação de indivíduos autoconsciente do seu papel político, de modo a consubstanciar novas formas de relações sociais para consolidar a organização popular, bem como, a consciência coletiva no sentido de acreditarem em si próprios e, ao mesmo tempo, resistir aos modelos clientelísticos, sustentado pelo modo de produção capitalista e forma de acumulação vigente, seria possível vislumbrar uma educação que subsidie a transformação coletiva.

Apontando nessa direção, espera-se que através da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), que será discutido a seguir, seja favorecido o ensino de qualidade social almejado, e, paralelamente, ofertada uma formação política ampliada aos indivíduos, capaz de cultivar homens e mulheres conscientes, livres e responsáveis, patrocinando o aperfeiçoamento humano para promover a ação direta sobre o curso dos processos sociais, interrompendo, assim, o círculo vicioso da dualidade povo-povinho⁵⁷.

⁵⁴ Fazendo menção ao debate de Freire (2015) quanto ao papel dos sujeitos que assumem a condição de revolucionários na sociedade.

⁵⁵ A ação cultural para libertação "se realize em oposição às classes dominantes." (FREIRE, 2015, p. 138).

⁵⁶ A revolução cultural "se faz com a revolução já no poder." (FREIRE, 2015, p. 138).

⁵⁷ Expressão usada por Arroyo (2010), baseada na Obra "Conformismo e Resistência" da autora Marilena Chauí (1986), para representar a legitimação da desigualdade entre os detentores dos

4.3 OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO

Nesta seção secundária, discute-se o Ensino Médio Integrado (EMI) como oferta de ensino que favorece o exercício da democracia de alta intensidade, que do mesmo modo, contribua para uma efetiva formação política dos estudantes, diante das condições materiais concretas, e que coopere para o pleno usufruto da cidadania dos estudantes, diante de uma realidade brasileira conjuntural desfavorável à formação de indivíduos autônomos, críticos, reflexivos e competentes tecnicamente.

Dessa forma, a educação apresenta-se, historicamente, como um campo de disputa hegemônica, confrontado através da perspectiva de articulação das “concepções, da organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.” (FRIGOTTO, 2003, p. 25).

Sendo assim, deduz-se que a escola está inserida em um contexto de disputas pela apropriação do conhecimento, ecoando em contradições no que tange aos aspectos políticos, econômicos e sociais, permeando todas as dimensões da vida humana, conferindo o liame entre as intenções expressas nas políticas públicas e as ações praticadas de fato pelos governos.

Nessa direção, na medida em que o modo de produção hegemônico se solidifica e os sistemas educacionais se organizam, nota-se de forma nítida a defesa da universalização dualista, que dicotomicamente é estruturada por meio da “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e a escola formativa para os filhos das classes dirigentes.” (FRIGOTTO, 2003, p. 34).

A partir dessas proposições conjunturais, discute-se a seguir a formação do trabalhador sob a égide do capitalismo.

Gohn (2012) relata que Adam Smith já justificava a necessidade de educação em razão da divisão do trabalho, sendo competência do Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor à população o aprendizado mínimo às necessidades do

meios de produção, reconhecidos pelas leis do Estado como cidadãos capazes de exercer uma “ação política consciente”, e a classe trabalhadora denominada como “povinho ou populacho, ignorante, supersticioso, irracional, e sobretudo sedicioso – a massa perigosa.” (ARROYO, 2010, p. 55).

capitalismo, como: “saber ler, contar, apreender rudimentos de geometria e de mecânica. O pressuposto básico era de que o povo instruído seria ordeiro, obediente aos seus superiores e não presa de credices e superstições religiosas e místicas.” (GOHN, 2012, p. 17).

Corroborando esta perspectiva, Ramos (2001) elucida que aos não-proprietários cabiam uma cidadania restrita, em que os cidadãos seriam passivos, tendo direito “[...] à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado.” (RAMOS, 2001, p. 30).

Em outras palavras, a instrução em “doses homeopáticas” oferecida aos canalhas – as massas trabalhadoras –, como Adam Smith defendia que deveria ser, bem como, a desumanidade cidadã apontada por Ramos (2001), traça um quadro perverso que delinea um horizonte de reduzidas chances de oportunidades ao proletariado, característico de um processo educativo linear e reducionista voltado para os interesses do sistema produtivo.

No Brasil, os embates, em meados da década de 1990 sobre a natureza das novas tecnologias engendradas pela Terceira Revolução Industrial⁵⁸, orquestraram as mudanças na base técnica da produção; no impacto do conteúdo do trabalho; na divisão do trabalho e na qualificação e formação humana (RAMOS, 2001). Diante desse cenário, para a discussão ora empreendida, torna-se necessário compreender brevemente o conceito de politecnia na abordagem marxista, que segundo Saviani (2003, p. 144) “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.”; e também a concepção da escola unitária.

A escola unitária mencionada é diferente da proposta liberal de unificação escolar que implica no “desenvolvimento unilateral do indivíduo, monotecnia e ajustamento à divisão social do trabalho.” (KUENZER, 2001, p. 73), orientada para as prioridades do mercado, que unifica a cultura e moral do povo sob a sua hegemonia. Ao contrário disso, defende-se nesta pesquisa uma concepção socialista de educação que tem como objetivo o desenvolvimento multilateral do

⁵⁸ A Terceira Revolução Industrial tem como principal característica o desenvolvimento das novas tecnologias voltadas para as telecomunicações. Destaca-se que a Primeira Revolução Industrial foi a da utilização do vapor para o processo de criação de máquinas para produção industrial e a Segunda com o desenvolvimento da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço, não havendo uma clara ruptura entre a anterior. Na realidade, a segunda e a terceira revoluções industriais foram um aprimoramento e aperfeiçoamento das tecnologias da primeira.

indivíduo, que por conseguinte, concretize a emancipação geral do ser humano por meio do trabalho.

Convém reforçar essa discussão com base na interpretação de Manacorda (2013), acerca da teorização de Gramsci:

[...] a escola unitária é **escola de trabalho intelectual e manual** – técnico, industrial –; que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão [...]" (MANACORDA, 2013, p. 183-184, grifo nosso).

A citação denota claramente que a escola unitária resultou da união dos conhecimentos oferecidos na escola dirigente (intelectual) e na escola popular (manual), criando um tipo único de escola preparatória para a vida em sociedade, para que possa superar o ativismo capitalista, permitindo o desenvolvimento máximo das capacidades do educando.

No entanto, Kuenzer (2001, p. 78) chama atenção, para a compreensão de que isso não significa dizer que haveria uma relação "imediata entre ensino e produção, não havendo necessidade de inserir o aluno no processo produtivo durante seu período de educação escolar."

Nesse sentido, o trabalho na perspectiva educativa de formador e emancipador, conhecido por trabalho como princípio educativo⁵⁹, inspira diferentes projetos de educação voltados para os trabalhadores, os quais buscam construir uma ponte em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, opondo-se ao projeto pedagógico liberal que visa "condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao desempenho profissional e à consequente reprodução do capital." (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 19).

A continuidade de uma concepção de educação no formato liberal restringe a apropriação por parte da classe trabalhadora, dos embates políticos, econômicos e sociais relacionados ao mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, impedindo, portanto, a formação de gerações de estudantes críticos, reflexivos, autônomos e competentes tecnicamente, ou seja, plenamente emancipados.

A visão contemporânea de educação ampara-se nos novos confrontos sociais e políticos, ora coloca-se em favor da classe popular como um dos instrumentos de

⁵⁹ Concebe-se neste trabalho como sendo "[...] à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano." (CIAVATTA, 2008, p. 408).

conquista da liberdade, da participação e da cidadania; ora apresenta-se como um projeto hegemônico se prestando a ser um mecanismo para controlar e dosar os “graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pela novas relações sociais entre os homens.” (RAMOS, 2001, p. 30).

Essa tendência é característica do projeto hegemônico e resultante de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais.

Em oposição ao projeto liberal de educação, tem-se postulado outra concepção de educação, na perspectiva da classe trabalhadora, respaldada na formação humana.

A compreensão de Ramos (2001) sobre formação humana é “[...] o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.” (RAMOS, 2001, p. 26).

Nesse contexto, reconhecer a conjuntura dual, desigual e excludente em que o capitalismo impõe à educação, se estrutura e se retroalimenta, considerando, inclusive, que a desqualificação é inerente ao modo de produção dominante, significa identificar as causas históricas da oferta de baixa qualidade que representa a realidade vivenciada pela classe popular, de modo que esse breve delineamento permite “[...] elaborar diretrizes para o Ensino Médio que não sejam demagógicas e possam ser traduzidas em ações concretas que transformem a realidade [...]” (KUENZER, 2009, p. 25).

Por sua vez, diante de inúmeras dificuldades e obstáculos, pergunta-se: como o Ensino Médio Integrado deverá ser organizado para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos? Partindo de uma visão mais fácil/simples/objetiva, porém, naturalizada, e em alguma medida, “tola”, na qual se atribui a superação por meio de lei/decreto que determinasse a constituição de uma única rede de ensino. A esse respeito, Kuenzer (2009, p. 35) afirma que essa proposta legalista:

é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade brasileira, com sua carga de especificidades e desigualdades regionais decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que produz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital (KUENZER, 2009, 35).

Nesse sentido, essa proposição de instituir leis talvez ficasse circunscrita a resolução da problemática da dualidade estrutural apenas na escola, incorrendo no discurso salvacionista da educação, o que denota, parafraseando Kuenzer (2009), uma certa “ingenuidade ou má-fé”, ao passo que a transformação transita pela gênese da organização da sociedade que mascara as relações assimétricas de poder responsáveis pela reprodução e manutenção das desigualdades entre os sujeitos.

A partir de uma concepção emancipadora, segundo Ramos (2004, p. 50), a educação contribui para uma certa conformidade no que se refere à realidade material e social enfrentada e apoia-se na possibilidade de “[...] compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a.”

Por essa via, reconhece o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica tendo como eixo central a articulação entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, de modo que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que possibilite analisar e compreender o mundo social, econômico, político e cultural, significando dizer que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

Para tanto, impulsiona-se esta discussão no sentido de promover políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho, devendo ter a democratização do acesso, permanência e conclusão como diretrizes, vislumbrando o conhecimento como horizonte, amparado em uma base unitária comum que se adeque às especificidades regionais brasileiras.

Desta feita, propõe-se integrar o Ensino Médio regular ao profissional, a fim de desviar-se da perspectiva do “[...] ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” (CIAVATTA, 2012, p. 85). O EMI deve objetivar assegurar aos jovens e adultos trabalhadores “[...] 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.” (CIAVATTA, 2012, p. 88).

Nesta perspectiva, o papel que a escola deve assumir é de preparar os jovens para exercer a cidadania por meio do dissenso, consciente da sua importância política, estimulando-os também no espaço escolar que potencializa a transformação estrutural da realidade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ainda esclarecem que:

o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissionalização ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 46).

Essa elucidativa teorização dos autores permite inferir que a travessia de uma sociedade cindida em abismos sociais para uma sociedade baseada na igualdade, solidariedade e fraternidade, em que seja garantida à classe trabalhadora a produção material de si e da sua família de maneira digna, pode ser sólida e perene, à medida que o projeto do Ensino Médio Integrado consiga engajar todos os profissionais da educação, e não apenas o docente, em prol dessa proposta educativa. É necessário reconhecer a importância da formação política dos estudantes, potencializando o rompimento do “ciclo vicioso da cópia e subalternidade”⁶⁰.

Nesse ínterim, em direção ao rompimento, sinaliza-se com “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, [...] tem a formação democrática uma prática de real importância.” (FREIRE, 2011, p. 43).

Em meio a esta discussão, Moura (2014, p. 354) afirma que através dos projetos em disputa entre o do capital e o do trabalho “a sociedade vem se movimentando nos últimos séculos. Dependendo da correlação de forças em cada momento, avança-se ou recua-se em uma ou outra direção, mas o metabolismo do capital se mantém hegemônico.”. Reflexo dessa preponderância capitalista, que Moura (2014) se refere, percebe-se o perfil centralizador, aligeirado e certificador que aleija criticamente os estudantes, embrutece e decapita o ser humano, filiando-o ao ideário de preparação de um exército de clientes consumidores acríticos da educação.

Por isso, a Educação Profissional esteve historicamente associada a uma formação adestradora, desvinculada da educação básica e centrada na perspectiva do saber-fazer e do aprender aquilo que interessa ao capital. Em contraponto a essa visão instrumental, Araújo e Rodrigues (2011) propõem uma construção

⁶⁰ Expressão usada por Frigotto de forma recorrente em suas obras.

dialética entre teoria e prática. A partir dessa concepção, a EP pode ser considerada uma importante ferramenta quando atrelada a outras políticas públicas permanentes para a implementação de projetos educativos com determinação superadora de desigualdades no plano social, econômico, cultural e político.

Diante disso, a necessidade de não limitar o Ensino Médio Integrado a servir para treinar os indivíduos para o emprego, ou ser apenas uma antessala do ensino superior, realidade contraída historicamente no Brasil, devendo, portanto, “proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados.” (RAMOS, 2012a, p. 113).

Embora Gómez (1998) não esteja tratando especificamente do EMI, salienta que é de notória importância que a condução do processo educativo deve configurar-se como um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, de modo a ressignificar o mundo. O autor formula ainda que na sala de aula os estudantes devem participar trazendo seus conhecimentos, entendimentos, interesses, preocupações e desejos, “envolvimentos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo.” (GOMÉZ, 1998, p. 64).

Nesses termos, compreende-se que a construção de uma proposta educacional no sentido que interesse à classe trabalhadora está intimamente atrelada ao EMI, face seu intuito curricular de captação “[...] do real como totalidade histórica e dialética [...]” (RAMOS, 2012a, p.117).

Não desejando aprofundar na polêmica⁶¹ das divergentes concepções teóricas acerca do EMI, mas compreendendo que cabe pontuá-la, esclarece-se o projeto integrador nos moldes defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Moura (2010; 2013) entre outros estudiosos do campo da educação profissional, afirma ser necessário antecipar para etapa do ensino médio a profissionalização dos jovens, uma vez que a realidade brasileira exige que os estudantes produzam ou concorram para sua própria subsistência por meio do trabalho, desde este momento da vida.

Nosella (2015) contraria a perspectiva anterior de EMI, afirmando que seria um projeto educacional reformista formulado a partir de uma ideia de travessia ou

⁶¹ Para aprofundar discussão da crítica de Paolo Nosella sobre o EMI no formato defendido por este trabalho e por diversos autores do campo da Educação Profissional, recomenda-se leitura do artigo “Ensino médio unitário ou multiforme?”, publicado na Revista Brasileira de Educação no ano 2015.

concessão atrelada à distorcida interpretação dos escritos de Gramsci, face que a profissionalização dos jovens deveria ser objeto de estudo apenas no ensino superior ou posterior, como ocorre com os filhos das famílias mais abastardas da sociedade.

A partir dos argumentos teóricos apresentados, esclarece-se que esta pesquisa reconhece que a presença da profissionalização no Ensino Médio deve ser compreendida como uma necessidade social em que a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012a).

Ademais, defende-se que o projeto de conteúdo político e ideológico do EMI alinhado ao propósito do trabalho como princípio educativo, já que se configura como um olhar sobre a realidade brasileira. Assim, vai contribuindo para a totalidade do conhecimento humanizador que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura, coerente com as aspirações da classe popular de edificar as bases materiais para transformação social consubstancial.

Diante do debate exposto e no intuito de cultivar os germes que transcendam a alienação da atividade produtiva, e, do mesmo modo, entendendo que a ação política sustenta a base necessária e as condições gerais para superação da sociedade capitalista, entende-se que o Ensino Médio Integrado é capaz de articular e promover um profícuo diálogo entre a democracia de alta intensidade, gestão escolar democrática e a formação política dos estudantes.

Nesse sentido, o EMI configura-se como um caminho edificador e sólido que sinaliza para uma nova institucionalidade educacional no Brasil, na qual a centralidade seja o ser humano e suas relações com a natureza, e não o lucro selvagem e devastador do mercado, praticado por meio do trabalho simples e parcelado das tarefas, beneficiado pela desqualificação intencional do trabalhador, que culmina na exploração sofisticada e sublime contemporânea dos detentores dos meios de produção em desfavor daqueles que sobrevivem através da venda da sua força de trabalho.

5 A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO EMI: DO IDEAL AO REAL NO IFRN-CNAT

Esta seção discute a empiria da pesquisa desenvolvida no IFRN-CNAT, apresentando a análise da percepção dos sujeitos da pesquisa (estudantes, diretores acadêmicos e diretor geral), dos documentos institucionais, em diálogo com o referencial teórico, de forma a possibilitar compreensão da totalidade social no que se refere ao objeto estudado, a formação política dos estudantes no Ensino Médio Integrado

Para tanto, estruturou-se esta seção em duas seções secundárias: a primeira possibilita a realização da análise dos principais documentos institucionais do IFRN que norteiam suas práticas administrativas e pedagógicas e permitem compreender a perspectiva teórica assumida pelo Instituto; e a seção secundária seguinte promove, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, o debate dos documentos institucionais, alinhado às discussões teóricas das seções anteriores.

5.1 COMPREENDENDO OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Objetivando compreender os norteadores da formação política dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN-CNAT, regidos pelos documentos institucionais, realizou-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI) e da Organização Didática do IFRN.

Salienta-se que esses documentos foram avaliados nos aspectos relativos à formação política dos estudantes, compreendido como sendo o desenvolvimento da consciência crítica e política dos indivíduos, de modo a elevar a capacidade de pensar, refletir e compreender em sua totalidade os contextos social, econômico e político.

5.1.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, conforme o próprio documento descreve, vem se solidificando desde 1994, com a elaboração da proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). No ano de 1999, ocorreu uma revisão em razão das mudanças ocasionadas pela regulamentação do

Decreto nº 2.208/1997 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Em consequência, novamente, de mudanças nas políticas educacionais decorrentes do Decreto nº 5.154/2004, foi realizado no IFRN o redimensionamento da ação educacional, resultando no “Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção”.

No ano de 2009, em virtude da Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inclusive o do Rio Grande do Norte, percebeu-se novos desafios políticos, filosóficos, pedagógicos e administrativos, bem como, a necessidade de revisar o PPP, ora vigente.

Diante desse contexto, o documento norteador do IFRN, o PPP, foi revisado, sendo oportunizado a participação de servidores e de alunos, através de grupos de trabalho, seminários, reuniões ampliadas e em fóruns de discussões, constituindo-se um suposto espaços de debates e de construção coletiva.

O PPP seguido pelo IFRN é resultado de uma construção coletiva baseada em consulta pública que aconteceu de 05 a 15 de março de 2012, cujas ideias foram concatenadas por um grupo de servidores do próprio instituto, sendo aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.

Esse projeto pedagógico menciona reiteradas vezes que o IFRN se norteia na ação de gestão democrática e no processo pautado no diálogo, na participação e na interdependência das relações institucionais, redefinindo sua identidade (IFRN, 2012a). Entretanto, com relação a esses aspectos, identificam-se algumas contradições no IFRN, especialmente, no que se refere à constituição dos cursos ofertados pela instituição, pois são alinhados a partir dos arranjos produtivos locais, induzindo, em alguma medida, a secundarização dos norteadores – gestão democrática escolar e o diálogo –, defendidos no referido documento base, pois a concepção de educação voltada para atender às demandas de mercado minimiza a função social da escola e prejudica a materialização da formação humana integral dos sujeitos. Isso ocorre face ao que interessa ao mercado apenas uma educação que reúna os conhecimentos mínimos para a execução do trabalho simples e precarizado (MOURA, 2013), compatível com a cidadania restrita devotada aos que vivem do trabalho (RAMOS, 2001).

No que se refere à constituição dos cursos, o IFRN tem adotado como prática a consulta à sociedade da localidade, através de audiências públicas, que, a

princípio, poderiam ser consideradas uma estratégia democrática de participação popular. Contudo, embora não seja o enfoque desta pesquisa, cabe de forma pontual questionar: essas audiências públicas permitem a efetiva participação dos futuros estudantes e seus pais para discutir a respeito da oferta desses cursos técnicos? E/ou atende aos interesses individuais, privados ou de autoridades civis das cidades de localização dos *campi*? A sociedade civil local tem interesse e participa ativamente dessas audiências, para debate e escolha dos cursos? E ainda, com a oferta desses cursos, os estudantes contemplados poderão ter ascensão social ou se manterão nas camadas sociais já pertencentes? Eles poderão se inserir no mercado de trabalho em atividades laborais precarizadas e/ou terão a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho em funções mais qualificadas? Reitera-se que existem diversas possibilidades de respostas para esses questionamentos, todavia, não é objeto desta discussão, apresentadas no intuito de refletir.

É preciso deslocar a centralidade do aspecto econômico, focada nesses arranjos produtivos locais, para empreender uma busca por uma educação emancipadora capaz de interromper a reprodução da lógica capitalista e ampliar a função social da escola para além do capital, conforme Mészáros (2008) defende, respaldado pelo ideário do trabalho como princípio educativo inspirador de diferentes projetos de educação voltados para os trabalhadores (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011).

Retomando a análise do PPP, é possível perceber que na sua função social, está descrita a articulação entre ciência, trabalho e cultura, propiciando aos educandos, pelo menos do ponto de vista teórico, as bases necessárias para uma formação humana integral.

No que concerne ao currículo, o referido documento destaca que é:

[...] um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a **efetiva participação social, política, cultural e econômica** (IFRN, 2012a, p. 31, grifo nosso).

Nesse sentido, nota-se que o currículo contempla a compreensão de formar os estudantes também do ponto de vista político, de modo que esses percebam a

realidade concreta, elemento de construção do conhecimento dentro do complexo processo de formação humana.

Identifica-se, ainda, um amplo e consistente respaldo teórico, no qual defendem uma educação capaz de formar estudantes críticos, reflexivos, emancipados, autônomos e competentes tecnicamente, favorecendo a construção de educandos possuidores de uma visão do complexo aparato ideológico do modo de produção capitalista, de forma a contribuir para o exercício da cidadania plena e ideação de uma organização social centrada no ser humano, conforme se apresenta na concepção de sociedade e cultura assumida no próprio documento, a saber:

O acesso à informação, desde que mediado pela análise crítica, pode criar oportunidades de se constituir um experimento de sociedade na qual **os sujeitos possam desfrutar de uma maior consciência** de sua cidadania e sejam capazes de reagir às desigualdades socioeconômicas. [...] O IFRN [...] deve **estimular** a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as **desigualdades e as injustiças sociais** (IFRN, 2012a, p. 38, grifo nosso).

Os fragmentos acima destacados, admitidos no PPP, representam expressamente a concepção de formação política que esta pesquisa defende que devem ser inseridos na preparação dos sujeitos na Educação Profissional para convívio na e em sociedade, possibilitando que se contraponham ou continuem, se assim desejarem, com a lógica imposta pelo influente poderio econômico capitalista.

No percurso de compreensão traçado acerca da concepção de educação, assumido pelo referido documento, as potencialidades humanas “podem ativar o indivíduo em todas as esferas da vida social, como a **participação política** e cultural, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação).” (IFRN, 2012a, p. 49, grifo nosso). Essa discussão sobre formação política, cerne da pesquisa, embora esteja prevista no PPP, não é a garantia de que será desenvolvida em direção à estimular a autonomia dos estudantes, pois pode haver, em alguma medida, um processo de adestramento político destes, disseminado no contexto escolar, nas práticas educativas e nas relações sociais estabelecidas sob o viés da ideologia neoliberal de uma economia capitalista.

A discussão sobre essa formação política decorre dos fundamentos e princípios que o IFRN adota para o ensino integrado. Por essa razão, foram analisados e concatenados os principais na Figura 4.

Figura 4 – Quadro fundamentos e princípios do Ensino Integrado no IFRN

Fundamentos	Princípios
Reconhecimento da realidade para além da aparência;	Entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
Exercício da liberdade intelectual, política e cultural dos educandos;	Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
Ser humano como um ser incompleto e capaz de produzir o seu projeto existencial enquanto ser sócio-histórico;	Compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
Entendimento de que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e a superação da dicotomia teoria/prática;	Prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade;
Conhecimento como uma produção do pensamento que se apreendem e se representam as relações constituintes e estruturantes da realidade objetiva;	Inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
Projeto pedagógico coletivo que assegure, igualmente, o acesso às formas mais elaboradas do saber e a prática de decisões democráticas.	Compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social.

Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado do PPP (IFRN, 2012).

Denota-se a coerência e relação direta e indireta dos princípios e fundamentos defendidos no documento institucional em tela, com as discussões empreendidas nesta pesquisa a respeito da educação, sociedade, trabalho e Ensino Médio Integrado, bem como, da formação política e crítica dos educandos, materializada ao menos do ponto de vista teórico no PPP.

Com relação à gestão democrática escolar, o documento destaca sua importância e menciona a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 como constituintes do arcabouço legal.

Apesar do IFRN admitir que os processos de gestão educacional foram, de acordo com a história brasileira, pautados basicamente na visão de uma administração autoritária e com poder centralizado, adota-se no Instituto, o paradigma crítico-dialético de gestão democrática escolar. Essa concepção “descentraliza poderes, redistribui finanças, cria conselhos e colegiados, integra ações, dinamiza a organização dos setores e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos demais membros da comunidade escolar.” (IFRN, 2012a, p. 57).

O paradigma crítico-dialético, segundo o projeto político do IFRN, objetiva desenvolver a visão do ser humano como um ser social e histórico, legitimando o

respeito por sujeitos que convivem em contextos econômicos, políticos e culturais distintos, com capacidade de adequação, ascensão e transformação da realidade concreta, a partir das suas práticas sociais que estão ancoradas na convicção de mundo que a formação humana e política favorecem, de modo a perseguir a descentralização, a participação e a autonomia.

O documento ainda reconhece que a comunidade acadêmica é constituída pelos estudantes, professores e técnico-administrativos, bem como, assume uma perspectiva mais abrangente, quando “acrescenta-se, a esse coletivo, a comunidade local, composta tanto por pais dos estudantes e/ou responsáveis pelos estudantes quanto por representantes da sociedade civil.” (IFRN, 2012a, p. 17). Tornou-se relevante saber as concepções do documento acerca de quem são reconhecidos como atores escolares, uma vez que a formação política e a gestão democrática escolar devem envolver e transcender o ambiente da escola, contribuindo para formação do educando na sociedade.

Centrando a discussão em um desses atores, no caso o estudante, no que concerne a avaliação de sua aprendizagem, interessou à pesquisa compreender a forma como a Instituição avalia estes, reconhecendo que essa avaliação pode favorecer ou não a proposta de formação humana integral. Importou investigar, portanto, se a função e o foco avaliativo do IFRN, contribui para a formação política dos estudantes.

A Figura 5 traz as múltiplas funções avaliativas que o IFRN adota. Estão descritas no PPP a: dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa.

Figura 5 – Quadro propostas de avaliações da aprendizagem do estudante no PPP

Tipos de Avaliações	Propósitos da Avaliação
Dialógica	Comprometido com as variáveis do meio sociocultural no qual o educando se insere e com aquela que determinam o modo de ser dele, a fim de possibilitar emancipação do sujeito e do seu meio;
Diagnóstica	Identificar o nível de conhecimentos dos alunos quanto aos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal, a fim de detectar erros e buscar corrigi-los;
Processual	Reconhece-se que a aprendizagem não acontece de forma pontual, estática, mas em um constante movimento. Não se restringe apenas a uma prova ou um trabalho no final do processo, pois essa postura de caráter avaliativo classificatória seria um ato reducionista;
Formativa	Objetiva possibilitar que o aluno vivencie a tomada de consciência da atividade que ele desenvolve;
Somativa	Resultado referente ao desempenho do aluno durante o desenvolvimento das unidades do período letivo, utilizando-se de instrumentos que possibilitem a mensuração da aprendizagem frente aos conteúdos específicos de cada disciplina.

Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado da análise do PPP (IFRN, 2012a).

Convém ressaltar que esse processo de avaliação transpõe e evidencia os conteúdos disciplinares, transformando-se em um momento de aprendizagem mútua, entre os atores escolares, no qual o estudante é estimulado a desenvolver uma consciência social, enquanto ser autônomo, político, crítico e participativo, compatível com o paradigma crítico-dialético de gestão escolar defendido no PPP, e a oferta de educação humanística e integral.

Dessa forma, o IFRN opta por uma concepção de avaliação emancipatória, que se caracteriza como um processo de análise crítica da realidade, de forma que possibilite ao indivíduo construir meios para futura transformação do contexto em que vive, conforme relatado no PPP. Entender esse processo avaliativo, considerando o objeto da pesquisa, formação política dos estudantes, é indispensável, pois confere a concepção crítica da realidade, constitui-se postura que favorece a concepção emancipatória do educando.

O PPP trata, na página 17, dos atores que compõem a comunidade acadêmica. Contudo, contraditoriamente, menciona apenas a expectativa institucional acerca dos docentes e estudantes, respectivamente: “capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem”; e “**comprometimento com os valores** estéticos, **políticos** e éticos inspiradores da sociedade democrática.” (IFRN, 2012a, p. 94, grifo nosso). Nesse trecho fica evidenciada a ausência do servidor técnico-administrativo, aspecto que demonstra a fragilidade da gestão democrática, que não contempla de fato todos os atores que compõem a comunidade escolar.

Diante do exposto, de uma maneira geral, o PPP defende uma formação política que se contraponha aos ditames do modo de produção capitalista, compatível com a filiação teórica desta pesquisa.

Pode-se inferir ainda que, não obstante o documento institucional do IFRN (2012a) entenda que formação política é diferente de formação cidadã, conforme identificado na introdução do documento, os termos se complementam, fortalecendo a concepção de trabalho como princípio educativo e o formato de Educação Profissional na oferta de Ensino Médio Integrado.

Nesse íterim, o documento reforça o sentido da totalidade, já que os elementos políticos, sociais e econômicos são tratados de forma integrada,

favorecendo o desvelamento da sociedade cindida em classes sociais e circundada pela divisão social e técnica do trabalho, refletindo em uma Educação Profissional dual que contribui para permanência do sujeito no extrato social do qual é parte.

Por fim, identificou-se, ao longo do PPP, preocupação em promover uma Educação Profissional diferenciada, pautada na socialização do conhecimento como forma de contornar as desigualdades sociais.

Entretanto, ressalta-se que a concretização de uma proposta de Educação Profissional Integrada, que permita superar a lógica perversa do capitalismo, depende da presença e meios materiais concretos que viabilizem o reconhecimento da importância da EP para todos que constituem a comunidade acadêmica, estando motivados pelo mesmo propósito e pelo mesmo compromisso com a transformação da sociedade.

5.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 foi elaborado por meio da criação de comissões temáticas, cuja função foi de construir as partes específicas com base nos documentos normativos e nas contribuições sistematizadas nos *Campi* pelas comissões locais, conforme o próprio plano relata, descrevendo a atuação do IFRN, cumprindo exigência do Decreto nº 5.773/2006 e respaldado pela LDB de 1996, Lei nº. 11.892/ 2008 (que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

Destaca-se que o PDI é um plano de gestão que considera a identidade do Instituto para o estabelecimento dos objetivos e metas estratégicas, não sendo apenas um norteador da gestão como também definidor da natureza da instituição.

Para tanto, no período compreendido entre 29 de janeiro de 2014 a 31 de outubro de 2014, as contribuições foram concatenadas culminando na aprovação do documento final através da Resolução nº 29/2014-CONSUP, constituindo-se coletivamente um plano estratégico que detalha os objetivos e metas do IFRN.

A Figura 6 representa de forma sintética as atribuições e objetivos institucionais, estabelecidos no PDI.

Figura 6 – Quadro atribuições e objetivos institucionais do IFRN no PDI 2014-2018

Atribuição	Objetivo
Ensino	Desenvolve processos educativos possibilitando a formação profissional, científica e humanista;
Atividades de Pesquisa	Incentiva a produção do conhecimento inventivo dos estudantes;
Assistência Estudantil	Constitui em um conjunto de programas que visam à promoção da inclusão, a permanência e o êxito dos estudantes;
Atividades de Administração, Gestão de Pessoas, Planejamento e Desenvolvimento Institucional e Tecnologia da Informação	Provedoras da sustentabilidade da gestão institucional.

Fonte: Elaboração do autor (2016) adptado da análise do PDI 2014-2018 (IFRN, 2014).

Cabe ressaltar que conhecer a finalidade das atribuições na perspectiva que o PDI assume é fundamental para entender e projetar o caminho que o documento sinaliza.

Dessa forma, percebe-se que esse plano de desenvolvimento preserva uma significativa e coerente conexão com o PPP, reforçando questões como a formação técnica, científica e humana (integral) por meio da produção do conhecimento, preocupado com a permanência e conclusão dos estudantes nos cursos que estiverem matriculados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), tudo isso conduzido pelo formato de gestão escolar (crítico-dialético) defendido pelo IFRN.

Quanto ao histórico da Educação Profissional, o documento é fiel aos escritos de Moura (2010) e Manfredi (2002), estudiosos do campo da Educação Profissional, descrevendo que a EP ora é assistencialista e dual, quando inicialmente esteve voltada para as pessoas carentes e sem ocupação (os pobres) propondo ensinar o fazer simples e precário, concepção reducionista; ora configurando-se como uma oferta de educação relevante e estratégica, à medida que certifica indivíduos com a finalidade de fornecer mão de obra “qualificada” para o desenvolvimento industrial do Brasil, atendendo em especial os interesses do mercado de trabalho. O histórico chega na contemporaneidade, quando relata que a EP passa a assumir um papel bem mais abrangente e complexo, de modo a promover uma educação profissional cidadã de qualidade socialmente reconhecida (MOURA, 2013).

Reconstituir os principais marcos da Educação Profissional de maneira fiel, como o documento fez, demonstra a intenção de consolidar uma consciência da realidade concreta, que naturalmente constrói uma visão política e crítica modelada na totalidade. Compreender os fenômenos sociais situados no tempo e espaço em

que ocorreu, conforme Cabral Neto (2004) advoga, possibilita que o educando enxergue as relações recíprocas entre os diversos fatos específicos o todo social.

Nessa direção, no que se refere à dimensão do ensino, o documento compreende que:

[...] a formação obtida na Instituição deve ir **além das demandas imediatas do mercado de trabalho** e dos setores industriais. Nesse sentido, os processos educativos assumem a perspectiva de contribuir para o **desenvolvimento e a emancipação humana, para além da perspectiva do crescimento econômico ou da acumulação de capital privado**, mas tendo em vista o fortalecimento do processo de desenvolvimento social e econômico em nível local e territorial, e quiçá regional (IFRN, 2014, p. 28, grifo nosso).

O trecho reafirma o compromisso indicado no PPP (2012a) do IFRN, sendo coerente com a proposta de formação humana integral, contrapondo-se declaradamente ao ideário capitalista de treinamento para o exercício de uma atividade laboral parcelada e repetitiva, isolada dos contextos sociais, políticos e econômicos (RAMOS, 2001), induzindo os sujeitos à alienação e passividade diante das correlações de forças entre as classes e frações de classes (POULANTZAS, 2000).

O PDI ainda afirma e apresenta sintonia com os preceitos da gestão democrática, criando as bases para o permanente diálogo (FREIRE, 2014) e integração da comunidade acadêmica.

Concernente à política de Educação Profissional técnica de nível médio, nota-se um alinhamento ancorado na filosofia da *práxis*, na politecnia, na concepção de currículo integrado, por meio das formas integrada e subsequente, estando organizadoem uma estrutura curricular atrelada aos eixos tecnológicos, confluindo para o propósito da formação omnilateral, integrando de modo indissociável com a ciência, cultura, trabalho e tecnologia (MOURA, 2012). Ou seja, “trata-se, sobretudo, de uma proposta pedagógica orientada para a emancipação, no sentido de **formar um cidadão consciente de seu potencial transformador da realidade social.**” (IFRN, 2014, p. 83, grifo nosso).

Nesse sentido, constata-se que a estrutura curricular defendida no PDI privilegia, pelo menos do ponto de vista do que foi escrito e almejado, uma formação que possibilite que o estudante seja consciente do seu papel social e capaz de transformar a realidade (GADOTTI, 1997).

O documento ainda afirma que o IFRN procurará estimular a participação discente nos espaços deliberativos e consultivos, como aspecto fundamental para a formação integral e cidadã, concretizando o direito à educação pública e de qualidade para todos, valorizando e apoiando os órgãos de representação estudantil, como os Grêmios Estudantis, Diretório Central dos Estudantes (DCE) e os Centros Acadêmicos (CAs).

Nesse íterim, corroborando a perspectiva de consolidação da formação política, o Plano de Desenvolvimento Institucional, persegue à meta “de garantir as condições necessárias para o funcionamento de organizações políticas dos estudantes em 100% dos campi” (IFRN, 2014, p. 132).

Contraditoriamente a esse ideário de formação humana integral, cidadã e política, observa-se no PDI uma ênfase no empreendedorismo, revestido sob à proposta de inovação tecnológica, conforme trecho abaixo:

Considera-se também como estratégico o papel de orientação de servidores e alunos a buscarem a proteção do conhecimento por eles desenvolvidos na Instituição, bem como **buscar parcerias com a iniciativa privada** ou outros setores governamentais para proporcionar a transferência e/ou licenciamento das tecnologias entre as entidades. [...] Caracteriza-se como um **programa voltado ao desenvolvimento profissional e empresarial**, com perspectivas de contribuir para crescimento da economia norte-rio-grandense a partir do **fortalecimento do tecido empresarial em nível local** (IFRN, 2014, p 124, grifo nosso).

Ao invés de focar no desenvolvimento inovador voltado para o aperfeiçoamento das tecnologias sociais⁶², percebe-se de forma reiterada a pretensão de fomentar as parcerias com os agentes econômicos locais e regionais, objetivando o desenvolvimento muito mais empresarial do que da dimensão profissional-humanística dos educandos.

Portanto, entende-se que o excesso de importância dedicado às associações do IFRN com empresas pode prejudicar o ideário da formação humana integral, uma vez que não interessa ao mercado o desenvolvimento das diversas dimensões da vida do sujeito na forma defendida por Ciavatta (2008), por exemplo. Esse (des) interesse compromete, em especial, o aspecto da ampliação da consciência crítica e política dos educandos, ocultando, por exemplo, a lógica da manutenção das

⁶² Produção de conhecimento acadêmicos/científico que objetiva criar soluções inovadoras para o desenvolvimento social e econômico relacionados à renda, habitação, educação, saúde, natureza entre outros, que tenha impacto social, baixo custo no seu desenvolvimento e relativa facilidade em sua aplicabilidade (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2014).

desigualdades sociais e do dualismo estrutural que o capitalismo trama através das empresas, utilizando a escola como aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008) e perpetuadora da lógica vil do capitalismo.

De uma maneira geral, o PDI configura-se como sendo um importante documento com metas ousadas que norteiam o IFRN por cinco anos (de 2014 a 2018) no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, julgando-se, em alguma medida, ser compatível com os princípios norteadores da Educação Profissional previstos no PPP.

5.1.3 Organização Didática do IFRN

A Organização Didática do IFRN foi aprovada pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN em 21 de março de 2012 e contempla questões relacionadas a função social, organização curricular, matrícula (trancamento, renovação e cancelamento), emissão de certificados e diplomas entre outras no IFRN.

Assim como previsto no PPP e PDI, a Organização Didática indica os princípios que buscam promover uma formação pautada em uma visão humanística e ancorada, principalmente, na: “I. justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;” e “II. gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;” (IFRN, 2012b, p. 8), ambos incisos contidos no art. 3º do documento.

Novamente, constata-se o propósito do IFRN de formar discentes emancipados, autônomos e participativos, respaldado na gestão democrática, aspectos fundantes para a edificação da formação política no âmbito da Educação Profissional.

Nesse sentido, o documento avaliado, ainda afirma que o ensino, a pesquisa e extensão do IFRN objetivam ampliar as competências técnica, ética e política dos servidores e dos discentes, bem como, dilatar a interação do Instituto com o entorno, de modo a estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional.

No que tange às estruturas curriculares dos cursos, o documento indica no inciso I do art. 28, que podem conter “disciplinas obrigatórias, indispensáveis à

integralização curricular” (IFRN, 2012b, p. 14), aspecto que possibilita a construção de meios concretos que favoreçam a oferta do ensino médio integrado.

A Organização Didática, no art. 34, estabelece que os cursos técnicos integrados de ensino médio devem conduzir o discente a uma habilitação “[...] profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a **inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior** de graduação ou em cursos de especialização técnica” (IFRN, 2012b, p. 16, grifo nosso). Nota-se que o EMI defendido pelo documento não busca tão somente formar mão de obra técnica, mas proporcionar inserção dos estudantes no mundo do trabalho em atividades mais nobres e, conseqüentemente, menos precárias/simples, possibilitando ainda a continuidade dos estudos. Essas são as possibilidades que o EMI oportuniza aos estudantes, segundo Moura (2013).

Essa provável opção de trabalhar e continuar estudando, oportunizada aos discentes da Educação Profissional da Rede Federal, considera as circunstâncias materiais concretas da realidade brasileira, as quais exigem, antecipadamente, que os jovens produzam seu próprio sustento ou que o force a complementar a renda da família (MOURA, 2013).

Infere-se que o PPP, o PDI e a Organização Didática indicam uma relação direta de reciprocidade entre formação política e gestão democrática, de modo que se julgam ambos coerentes e complementares. Caso sejam verdadeiramente praticados pelos fundamentos defendidos, conforme o eloquente discurso anuncia nos documentos, poderia haver a consolidação e/ou avanço da formação humana integral e da gestão democrática escolar no âmbito do IFRN.

Salienta-se que a previsão institucional de oferecer uma Educação Profissional que contemple à totalidade humana, ou seja, as diversas dimensões da vida dos discentes (política, social e econômica), não assegura seu complexo cumprimento, em face de que deve haver ânimo dos gestores escolares e também dos demais membros da comunidade acadêmica (servidores, estudantes, pais e sociedade civil), para materializar o que os documentos preceituam, sendo necessário ainda, o respaldo das políticas públicas educacionais.

Por fim, do ponto de vista regimental, na teoria, os documentos analisados indicam uma oferta de uma educação emancipadora que promove aos estudantes

uma formação política comprometida com o bem-estar da classe-que-vive-do-trabalho⁶³.

5.2 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E GESTORES

As categorias de análise definidas e conceituadas na metodologia estão abaixo discutidas em diálogo com as falas dos gestores e as respostas apresentadas pelos estudantes nos questionários, bem como, com os documentos institucionais analisados.

Relacionaram-se, ainda, os achados da pesquisa com o referencial teórico, objetivando fundamentar as discussões e compreender os liames entre o discurso eloquente e a prática real no IFRN/CNAT.

Nesse sentido, a seguir, empreendem-se análises essencialmente no que se refere as afirmações dos sujeitos da pesquisa em relação às categorias de análise selecionadas para esta pesquisa, quais sejam: formação humana integral; gestão escolar democrática; e formação e participação política.

Salienta-se que nesta pesquisa foram entrevistados o diretor geral do IFRN/CNAT e os diretores acadêmicos, sendo aplicado questionário eletrônico com os estudantes do quarto ano, dos cursos de EMI, matriculados nas diretorias correspondentes as que os gestores foram entrevistados, conforme esclarecido na Figura 07.

Figura 7 – Quadro sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Ferramenta Pesquisa	Quant.	Cursos	Diretorias	Identificação dos Sujeitos
Estudantes	Questionário Eletrônico	51	Informática para a Internet, Controle Ambiental e Edificações	DIATINF, DIAREN, DIACON e Diretor Geral	Estudante 1 ao 51
Gestores	Entrevista	4			Diretor 1 ao 4

Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado da coleta de dados na empiria.

Destaca-se, ainda, que a fala dos sujeitos foi apreciada conjuntamente, de modo democrático, onde houve a preocupação de todos estarem representados.

⁶³ Expressão, utilizada por Ricardo Antunes, que representa a classe trabalhadora.

5.2.1 Formação Humana Integral

Nesta categoria da pesquisa interessava saber se os sujeitos conheciam a concepção de formação humana integral que o IFRN privilegia no plano teórico (documental), bem como, identificar a percepção e compreensão a respeito da formação política dos estudantes a partir do entendimento de educação defendido no âmbito do EMI.

Embora os documentos do IFRN, analisados nesta pesquisa, defendam veementemente a formação humana integral no Instituto, 94% dos estudantes, que representa 48 dos respondentes, responderam que ouviram falar acerca de formação humana integral, mas não sabem definir o conceito. Ou seja, a existência de um suposto amplo debate para construção coletiva do PPP e PDI, exaustivamente mencionado nos documentos institucionais, parecem não ter sido suficiente para socializar entre a maioria dos discentes os fundamentos que norteiam a formação do próprio estudante em sua integralidade. Entre os estudantes que não souberam definir formação humana integral, identificaram-se falas com indícios de uma razoável compreensão e reconhecimento dessa formação.

Não obstante, um percentual de 6%, que representa apenas 3 estudantes, afirmaram saber o significado da formação que o IFRN defende expressamente. Destaca-se o trecho do conceito apresentado pelo estudante:

Acredito que Formação Humana Integral seria não só formar o aluno para resolver exames, digo, saber as ciências, mas também formar o aluno para **viver em sociedade, sabendo seus direitos, deveres, sabendo participar das decisões coletivas**, conviver com os outros. Formar não só o conhecimento mas também a **consciência, a capacidade de julgar criticamente** as coisas, e formar o caráter (Estudante 47, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

A fala acima do Estudante 47 demonstra que há compreensão do significado da formação de todas as dimensões da vida do ser humano, discutida nesta pesquisa, com destaque à elaboração da consciência crítica e da participação coletiva nas decisões da sociedade (FRIGOTTO, 2012).

Nesse sentido, reitera-se que para a materialização de uma concepção de Educação Profissional não basta um robusto arcabouço teórico-metodológico institucional para disseminar o que os documentos assinalam a respeito da formação humana integral, e, sim, a formatação de estratégias educativas comprometidas com

a mobilização dos estudantes em prol de uma educação libertadora para os jovens e adultos da classe trabalhadora (FERRETTI; TARTUCE; ZIBAS, 2006).

Na concepção dos gestores, a partir das entrevistas, quando questionados sobre o conceito de formação humana integral, constatou-se que dos 4 que foram entrevistados, 3 deles aparentemente elaboraram o conceito na oportunidade da pergunta, descrevendo uma perspectiva precária, confusa e equivocada do ponto de vista do que os documentos institucionais preconizam, diferentemente também da perspectiva defendida por Moura (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), para citar alguns dos autores do campo da EP.

Em uma proporção similar ao resultado dos estudantes, apenas o Diretor 1, demonstrou claramente conhecer os alicerces da formação integral que o IFRN propõe, fazendo, ainda, uma didática avaliação dos verdadeiros obstáculos para implementação do Ensino Médio Integrado, revelado na fala a seguir:

[...] na verdade, é [...]eu vejo que a instituição até que ela se esforça para fazer isso, mas nós não conseguimos ainda trabalharmos dessa forma, onde as disciplinas dialoguem mais, porque se tivéssemos um diálogo maior entre as disciplinas, essa formação do nosso aluno integral, ela seria bem mais fácil de acontecer [...] (Diretor 1, Entrevista, 2016).

Ressalta-se que a fala do Diretor 1 (2016) apresenta similaridade com a concepção de formação humana integral presente na fundamentação teórica aproximando-se em especial do que é defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Manfredi (2002) e Moura (2010; 2012).

Possivelmente, essa falta de integração dos conteúdos relatada pelo Diretor 1 (2016), ocorrida entre as diversas disciplinas, é uma das causas para não propagação da concepção de formação humana integral no IFRN, observada entre estudantes e gestores, circunstância que compromete a promoção de uma sólida formação política voltada para os estudantes e solidificação do ideário de formação humana integral.

Para uma futura consolidação dessa formação inteira, a perspectiva do Diretor 2 (2016), no qual afirma que o IFRN precisa resgatar a preparação tradicional dos estudantes técnicos voltados para as necessidades do mercado de trabalho, contraria inteiramente a ideia de formação completa do ser humano. Essa visão limitada, acrítica e reducionista da Educação Profissional atende ao interesse dos detentores dos meios de produção, e afasta-se da teorização dos principais autores

do campo da Educação Profissional, tais como: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Manfredi (2002) e Moura (2010; 2012), entre outros.

Esse cenário delineado de desconhecimento dos princípios da formação do indivíduo inteiro pode fragilizar a finalidade precípua da Educação Profissional de preparar sujeitos críticos, autônomos, reflexivos, competentes tecnicamente e consciente do seu papel político e social, capazes de propiciar sobremaneira um ambiente escolar pautado na gestão democrática.

5.2.2 Gestão Democrática Escolar

Na análise a respeito da gestão democrática escolar, procurou-se conhecer a percepção dos estudantes e gestores concernente à existência, elaboração e revisão dos documentos institucionais e a contribuição destes para participação efetiva dos discentes nos processos decisórios no IFRN. Buscou-se, também, analisar a capacidade crítica analítica dos sujeitos da pesquisa sobre a relação da formação política e o formato de gestão escolar que o Instituto preceitua.

Entre os estudantes respondentes, 74%, alegaram desconhecer os documentos que tratam dos espaços de participação nas decisões colegiadas e atuação política no IFRN-CNAT.

Esse resultado demonstra expressamente indícios de uma gestão escolar democrática aparente, pelo menos do ponto de vista dos discentes que participaram da pesquisa, à medida que se torna improvável haver o exercício pleno da democracia em um ambiente em que os indivíduos não conhecem os espaços de decisão, tampouco, as regras que regulamentam sua participação nesses. Infere-se que essa situação, é oriunda de questões e condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos (PARO, 2010).

Percebe-se, ainda, empiricamente, que no âmbito da instituição pesquisada, a gestão democrática aponta ser, ainda, tão somente uma proposta em debate, ou seja, uma intenção, coerente com a percepção do autor Paro (2003) de que a gestão democrática parece não transcender o campo da discussão teórica.

No contexto estudado, revela-se a contradição no que se refere à finalidade da gestão da educação, face que segundo Ferreira (2013) o processo de organização e funcionamento das instituições escolares devem empenhar-se com a formação humana do cidadão, pautado em um conhecimento que vislumbre as

diversas formas democráticas de condução do processo educacional (FERREIRA, 2013). Preceito exaustivamente mencionado nos documentos institucionais. Entretanto, vive-se em um tempo em que se observa o aumento das possibilidades de exploração e dominação dos seres humanos, em que há uma quantidade cada vez maior da diminuição das possibilidades dos sujeitos desenvolverem as virtualidades especialmente humanas (FERREIRA, 2013), sendo talvez indiretamente por isso, que seja interessante para hegemonia manter os estudantes desconhecedores, em alguma medida, dos espaços de decisões colegiadas.

Esse resultado ainda denota o possível caráter formalista das normas que regulamentam os espaços de decisão escolar do IFRN, não alcançando os discentes e/ou não sendo capazes de atrair atenção dos mesmos, de modo que eles compreendam a relevância de conhecer o conteúdo dos documentos institucionais, e assimilar sua aplicabilidade nos espaços de participação (SAVIANI, 2013). Da mesma forma, à medida que os documentos não chegam ao conhecimento dos estudantes, a consequência é não conseguir mobilizá-los no engajamento aos processos decisórios.

Entretanto, 53% dos estudantes reconheceram a importância de existir documentos que prevejam a participação dos discentes nos espaços de decisão no IFRN, pois “cria e incentiva a participação dos alunos acerca do assunto.” (Estudante 3, Informática para Internet, 2016) servindo “como guia de esclarecimento na tomada de decisões políticas.” (Estudante 6, Informática para Internet, 2016). Em que pese favorecer a participação dos jovens, eles próprios reconhecem que os documentos não garantem sua aplicabilidade, uma vez que

É importante a existência desses documentos que assegurem que os movimentos estudantis possam exercer o seu papel dentro do Instituto, porém mais importante que a existência desses documentos seria o incentivo à participação política fora do papel (ESTUDANTE 18, Informática para Internet, 2016).

A fala do Estudante 18 demonstra a visão crítica que ele possui, quando reconhece a importância dos documentos institucionais, todavia, pondera dizendo que é necessário transcender a letra fria do papel incentivando os estudantes a participarem ativamente. Dito de outra forma: é preciso oferecer as condições materiais concretas para o exercício da autonomia, caso contrário, haverá somente a falácia da emancipação dos discentes, configurando-se em uma retórica oficial

sistematicamente desmentida pela prática dos que ocupam posições de decisão em relação ao funcionamento das escolas, impossibilitando que os estudantes se governem por si mesmo, uma vez que a autonomia não se dá por outorga, mas por processo de construção na relação entre os atores (BARROSO, 2013).

No outro extremo, 47% dos estudantes respondentes afirmaram que não existe ou desconhecem a existência de documentos que contribuam para participação nos espaços de decisão no IFRN. Uma justificativa para o fato de desconhecerem os documentos chama atenção: “[...] não é algo que é escrito em conjunto com os alunos. Somos meros ‘ratos de laboratórios’, expostos a todos os erros, por mais explícitos que sejam desses documentos.” (Estudante 47, Controle Ambiental, 2016, grifo do autor).

Nesse trecho da fala do estudante 47, fica evidente sua capacidade crítica, quando percebe o papel coadjuvante dos estudantes na elaboração ou até mesmo na revisão dos documentos; e aponta em direção ao reconhecimento da importância e necessidade do protagonismo juvenil na escola (FERRETTI; TARTUCE; ZIBAS, 2006), e, ainda, na construção das bases para materialização da democracia de alta intensidade na sociedade (SANTOS, 2002a), de modo a reformatar o contrato social no qual predomina os processos de exclusão social sobre os de inclusão social (SANTOS, 2002b).

Nesse cenário concreto delimitado pelos estudantes, com relação a contribuição dos documentos institucionais, as falas contrariam parcialmente a concepção de gestão democrática proposta nos documentos do IFRN analisados, face o considerável índice de alunos que desconhecem o seu conteúdo e/ou pelo papel periférico que assumem no processo de elaboração e revisão.

Todavia, diante desse contexto, quando questionados acerca da existência de espaços que possibilitem participação ativa dos estudantes nas decisões institucionais, 96% deles reconheceram a diversidade de oportunidades que o Instituto oferece, apontando: o grêmio, as rosquinhas⁶⁴, os coletivos⁶⁵, os conselhos e colegiados, reuniões de representantes de turma, entre outros espaços, como capazes de promover a participação. Mencionaram ainda que, nas “Eleições para

⁶⁴ Espécie de praça situada na parte interna e central do IFRN-CNAT, onde existem mesas e bancos de alvenaria, bastante frequentada pelos estudantes e utilizada como local para realização de comemorações, discussões, reivindicações ou como simples ponto de encontro.

⁶⁵ Reuniões espontâneas organizadas por grupos de estudantes iniciado a partir do ano de 2012 para debater temas específicos ou gerais sobre causas sociais, econômicas, ambientais entre outras que eles estejam engajados, conforme definido pelos próprios discentes e diretores entrevistados.

Reitor e Diretor Geral dos *Campi*: os estudantes podem participar comparecendo aos debates e discutindo diretamente com os candidatos as propostas” (Estudante 18, Informática para Internet, 2016).

Os espaços de participação mencionados pelos estudantes são exemplos de ações existentes no IFRN para além dos que são possíveis enxergar nos documentos institucionais, por essa razão a etapa de empiria, de ouvir os sujeitos da pesquisa, tornou-se indispensável, pois a partir desta fase foi possível alcançar as contradições que fazem parte do real, na medida em que, embora os estudantes aparentemente não conheçam os documentos institucionais, foram capazes de pontuar os espaços de participação política que são ofertados para além dos postulados nos documentos institucionais no que se refere à gestão democrática escolar. Em suma, a contradição se apresentou no processo de mediação entre a realidade e o postulado.

Corroborando a discussão sobre os espaços de participação, o Diretor 1 (2016) comenta sobre gestão democrática, explicando que:

... muitas pessoas acreditam que a gestão democrática dentro de uma instituição de ensino, ela é apenas a escolha dos diretores, e a escolha dos diretores pelo voto direto é apenas uma possibilidade da gestão democrática, ela transcende isso aí. A gestão democrática é você ouvir as partes, ouvir o aluno, ouvir o administrativo, ouvir o professor, ouvir as demandas da comunidade externa, fazer esse diálogo que é importante que a instituição perceba que não é uma ilha, pois ela tem que dialogar com a sociedade [...] esses elementos são de fato quem consolida a gestão democrática [...] (DIRETOR 1, 2016).

O trecho da fala do Diretor 1 (2016) traz uma ponderação à questão da possibilidade de participar do processo eleitoral, mencionada pelo Estudante 18, pois, embora reconheça o voto como uma importante ferramenta democrática, somente ele não é suficiente para asseverar que existe democracia em um determinado contexto.

Considerando que a escola é o reflexo da sociedade, retoma-se Poulantzas (2000) quando advoga que o voto assume uma condição suficiente para uma sociedade democrática de massa. Contudo, na realidade o voto afastou a atenção das lutas de classe, peculiares na sociedade capitalista, pois encerra a luta da esfera econômica/política e transfere para uma urna eletrônica. Esse desvio de atenção/foco, conforme Poulantzas (2000) teoriza, garante a consolidação da

democracia formal, conservando a situação de desigualdade econômica e social em detrimento da promessa da igualdade política.

Nessa concepção, a eleição por meio do voto direto, como ocorre com os Diretores Gerais dos *Campie* Reitor do IFRN, limitando-se ao voto, caracterizaria como sendo um contexto compatível com a democracia de baixa intensidade (SANTOS, 2002a). Ou seja, não havendo outras formas de exercício da participação, autonomia e emancipação dos estudantes, haverá uma falsa atmosfera da gestão escolar democrática, impondo, assim, uma liberdade impotente e uma democracia velada e sustentada na formalidade das letras frias dos documentos, leis ou portarias, o que acarreta em uma gangrena democrática.

Portanto, julga-se adequada e coerente a ponderação do Diretor 1 acerca das limitações democráticas que circundam a votação para escolha dos diretores e Reitor, uma vez que o IFRN enfatiza em seus documentos um paradigma crítico-dialético de gestão democrática escolar que consiste ser mais dilatada do que o ato ou possibilidade de votar, conforme diálogo estabelecido nos parágrafos anteriores com Poulantzas (2000) e Santos (2002a).

Outros aspectos mencionados pelos estudantes, como também, por todos os diretores (1, 2, 3 e 4) foram as importantes ferramentas democráticas oriundas dos coletivos de estudantes, dos conselhos e colegiados, bem como, a participação do grêmio na representação e defesa das causas estudantis, demonstrando reconhecer os espaços formais e informais de engajamento dos estudantes.

Outrossim, apenas o Diretor 1 (2016) afirmou que existe uma relação direta entre gestão escolar democrática e a formação política dos estudantes, relatando que por meio da participação dos estudantes nos processos decisórios, haveria “descentralização do poder dos dirigentes máximos da Instituição” (DIRETOR 1, 2016), na medida que se delibera conjuntamente com os discentes.

Convém destacar que muito embora a argumentação do Diretor 1 (2016) seja concisa com seu próprio discurso durante a entrevista e com o que preceitua os documentos do IFRN, percebe-se em sua fala, respostas prontas/políticas, em face de observar que prevalece em alguns momentos sua habilidade com as palavras e o comportamento persuasivo, ocasiões onde o que é verbalizado pelo entrevistado traz à fala daquilo que é mais adequado dizer. Isso despertou atenção, já que por diversas vezes o Diretor 1 (2016) hesitou antes de responder os questionamentos.

Contudo, ainda que a fala do Diretor 1 tenha apresentado o viés da conveniência e persuasão, cabe destacar que também possa ser resultado de transformações da administração escolar, exigidas pela sociedade, que enseja nas medidas institucionais, visando alargar e redefinir o conceito de escola, na busca de reconhecê-la e reforçá-la como autônoma (BARROSO, 2013).

Ferreira (2006) ainda destaca que, enquanto construção coletiva, a organização da educação, da escola, do ensino e da vida dos indivíduos, faz-se no cotidiano, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas e dos respectivos conteúdos, isso significa dizer que gerir uma escola é modificar o conjunto das ações que nela acontecem. Permitindo, assim, inferir que a formação dos jovens está implicada pelo modo que a escola é gerida.

Nesse sentido, a partir da realidade do processo participativo no âmbito das escolas, vislumbra-se a superação da barbárie educacional a qual sofre interferência da política e da administração das empresas transnacionais que detém a hegemonia dos mercados mundiais (FERREIRA, 2006), já que a escola se encontra inserida em um ambiente de mútua intervenção.

Nesse contexto, define-se que a defesa da escola pública, gratuita, verdadeiramente democrática e de qualidade socialmente reconhecida deve ser admitida como princípio inegociável (DOURADO, 2013).

5.2.3 Formação e Participação Política

Nesta terceira e última categoria empírica, o propósito é analisar como os diretores vislumbram o papel da formação política dos estudantes no IFRN-CNAT, bem como, investigar e expor a capacidade avaliativa dos estudantes no que se refere à compreensão crítica relacionada à política, sociedade, educação e economia.

Inicialmente, questionou-se aos discentes se percebiam alguma diferenciação no próprio comportamento e/ou no de seus colegas acerca da visão dos aspectos políticos, econômicos e sociais durante o período que estão matriculados e frequentando às aulas no IFRN.

Diante da provocação, 72% dos estudantes respondentes afirmaram ter havido alguma mudança no seu próprio comportamento e 71% reconheceu que a conduta

de outros colegas do IFRN também mudou. Os sujeitos atribuíram a mudança de comportamento à vários aspectos, mencionados nos trechos a seguir: a “vivência com pessoas de diferentes realidades; pela liberdade proporcionada pela instituição; e pelas aulas voltadas à uma formação humanística” (Estudante 8, Informática para Internet, 2016); “Meu senso crítico ficou mais aguçado (até demais, eu diria) por causa dos professores e de outros alunos” (Estudante 48, Controle Ambiental, 2016); “[...] o interesse, e a organização de uma grande parte de alunos em participar de movimentos sociais e manifestos populares.” (Estudante 30, Controle Ambiental, 2016).

O trecho da fala do estudante abaixo, ainda sobre a justificativa para mudança de comportamento, foi transcrita por se mostrar mais completa e complexa:

[...] essa diferença, primeiramente, às próprias disciplinas acadêmicas, como **Sociologia, Filosofia e História**, que, umas em maior grau que as outras, têm o objetivo de **explicar a política e a sociedade** do nosso país e despertar o nosso interesse por essas problemáticas. Atribuo também aos eventos realizados por **alunos e servidores** dentro da Instituição, como debates, mesas redondas e palestras acerca dos mais variados temas, e os eventos nacionais dos quais somos incentivados a participar. O próprio processo de eleição do Grêmio Estudantil, que tem sido levado muito à sério nos últimos anos, **colabora de forma essencial para o amadurecimento** da nossa parte (Estudante 23, Edificações, 2016, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que os estudantes atribuem a mudança à diversidade de ideias e interações existentes no Instituto; a participação nos movimentos sociais e/ou estudantis; as reflexões empreendidas em sala de aula; aos projetos de extensão e pesquisa; e as demais atividades desenvolvidas pelos estudantes e servidores no âmbito do IFRN. Apenas o Estudante 23 reconheceu e mencionou que os servidores, remetendo-se aos técnico-administrativos, contribuíram também para mudança de comportamento dos discentes.

Importa fazer a ressalva de que a mudança de comportamento é importante e necessária no processo de edificação da travessia da sociedade em direção à ruptura dos parâmetros hegemônicos impostos; mesmo reconhecendo que o ideal seria a real transformação de atitude ou de concepção acerca das problemáticas sociais das quais as questões decorrem.

Quando questionado aos diretores acerca de quem ou o que contribuiu para a formação política dos estudantes do Instituto; apenas os Diretores 1 e 2 (2016) mencionaram que além dos docentes, os técnico-administrativos, também

colaboraram, contudo, nenhum dos 4 diretores reconhecem que os próprios estudantes contribuem na constituição das ideias uns dos outros.

A partir desse resultado, depreendem-se dois comentários: o primeiro deles é o fato de parte dos diretores não reconhecerem todos os profissionais da educação como atores educativos; e o segundo, de não enxergarem a possibilidade das relações sociais estabelecidas entre os estudantes possibilitarem, também, uma formação política e crítica. Esses dois aspectos, portanto, fragilizam a concepção de formação humana integral e podem enfraquecer a proposta de desenvolvimento das diversas dimensões da vida dos sujeitos no espaço em estudo.

No que tange ao papel dos movimentos sociais e da família na elaboração da formação política dos discentes, os diretores reconheceram ser aspectos imprescindíveis, com exceção do Diretor 2, que declarou: “perdi bons alunos para essa história de movimentos sociais e estudantis [...] eles começaram a se envolver com essa conversa de política, daí se perdem [...] aluno tem que estudar”.

Nessa argumentação do Diretor 2, percebe-se que a opinião é contrária ao que se defende nesta pesquisa, limitando a função da escola ao ensino, a transmissão de conhecimentos, sem vislumbrar as inúmeras possibilidades que o espaço escolar permite, através do envolvimento e participação política, que amplia perspectivas e favorece a transformação de pensamentos e condutas.

A concepção coerente com o referencial teórico deste estudo é a apresentada na argumentação do Diretor 1 (2016), que explica o sentido e a finalidade da política para os jovens estudantes e para sociedade, dizendo que:

[...] alguns professores que acabam achando que a política é algo desnecessária, porque muitas vezes acaba associando política a politicagem, que são coisas diferentes, considerando política como o toma lá da cá (DIRETOR 1, 2016).

Ressalta-se que esta pesquisa norteia-se pela concepção de política de Marx (2010), a qual entende como sendo uma prática social relacionada à produção econômica, modificada em cada momento histórico, constituindo-se a base da história política e intelectual de cada período, mas que tem em sua origem relações que são determinadas entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho, caracterizando-se por interesses antagônicos, acarretando a luta de classes.

Retomando a fala do Diretor 1 (2016), pode-se inferir que a política é inerente ao ser humano e viabiliza as interações na sociedade, de modo que pensar diferente disso corrobora a perspectiva pejorativa de política, incompatível com o ideal de preparar indivíduos emancipados para atuarem como agentes de mudanças na sociedade civil e membros do Estado político (MARX, 2010).

A maioria dos sujeitos pesquisados, alunos e gestores, reconhecem, como espaços de formação política, os espaços formais e informais. Os mais mencionados, dentre os informais: “As rosquinhas são um bom exemplo, lá os estudantes se reúnem para conversar sobre diversos assuntos, trocar ideias e opiniões políticas, mesmo sem querer” (Estudante 11, Informática para Internet, 2016); e “Os coletivos, por meio dos quais os alunos podem debater entre si sobre questões de seus interesses” (Estudante 8, Informática para Internet, 2016). Esses espaços informais foram mencionados como os mais motivadores e/ou divertidos para debater as temáticas sociais, econômicas e políticas em uma perspectiva crítica. Revela-se nestas falas a necessidade de desenvolver métodos pedagógicos que discutam questões políticas atentas aos interesses e linguagens dos estudantes, pois, assim, haverá um contexto propício para tornar os jovens e adultos aptos para o exercício pleno da cidadania.

Quando perguntado se os estudantes do IFRN detêm uma postura ativista/política e se seriam diferentes, portanto, de estudantes de outras escolas; 82% afirmaram que o estudante do IFRN possui um comportamento diferenciado, e justificaram: “Porque os sujeitos escolares nos motivam a pensar fora da caixa, possibilitando compreender melhor o mundo lá fora” (Estudante 6, Informática para Internet, 2016).

Ainda sobre esse aspecto, transcreveram-se duas outras falas representativas:

Justamente por ele ter uma visão de mundo ampliada dentro do Instituto. A diversidade de valores, religiões, orientações sexuais, classes sociais, proporciona ao estudante um convívio e aceitação ao próximo. **O aluno** aprende a ser tolerante, a entender o lado dos outros e a **ser um cidadão melhor, não apenas uma máquina de fazer vestibular** (Estudante 12, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

A formação no IFRN é diferente de todas as outras escolas. A experiência de estudar na instituição é bastante semelhante a de estudar em uma Universidade, devido a presença dos mais variados tipos de pessoas, pelo espaço aberto, pela liberdade dada aos alunos, a existência de coletivos, etc. **O estudante do IFRN** está em constante contato com as problemáticas

da política, economia e sociedade, e **sabem o que se passa no mundo real** (Estudante 13, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Nos trechos acima, fica evidenciado que os próprios estudantes avaliam-se como indivíduos diferentes, comprovando serem detentores de uma visão ampla e crítica da realidade concreta relacionada aos contextos sociais, políticos e econômicos. Os discentes reconhecem e demonstram que a formação ofertada no IFRN transcende a perspectiva de transferência de conteúdos “úteis”, característico da educação bancária definida por Freire (2014).

Outrossim, os estudantes salientam que o ensino médio não limita-se a ser uma antessala do ensino superior, sendo possível desenvolver as demais dimensões da vida do jovem, conforme Ramos (2012a) defende, pautado nos eixos estruturantes da educação profissional, tais como: trabalho, ciência e tecnologia, indicados por Moura (2013).

Ao traçar paralelo ao questionamento similar formulado aos diretores, constatou-se que os Gestores 1, 3 e 4 demonstram convergência com o que foi indicado pela maioria dos estudantes pesquisados, declarando que os discentes do IFRN gozam de um comportamento deprotagonismo social, compatível com a dimensão política proposta pela formação humana integral.

Dessa forma, pode-se inferir que o contexto do IFRN-CNAT, conforme delineado pelos estudantes e gestores, a partir da capacidade crítica revelada nos achados desta pesquisa, enseja o aperfeiçoamento do papel de controle social que os discentes podem exercer dentro e/ou fora do Instituto, perspectiva que difere do distanciamento da sociedade civil dos temas políticos. Esse distanciamento é uma circunstância que contraria a teorização de Marx (2010) a respeito da composição do Estado político, que deve ser constituído por todos da coletividade.

Dessa forma, a constatação dos sujeitos da pesquisa sobre possuir compreensão crítica dos arranjos sociais, indicados nas falas, justificam a capacidade analítica dos estudantes, podendo cooperar para a dilatação da formação política dos mesmos.

Quando questionado aos estudantes sobre sua participação em movimentos sociais, estudantis ou em defesa de minorias, 76% afirmaram não ter participado, justificando falta de interesse, tempo, oportunidade, ou ainda, pela discordância dos próprios pais.

Tendo em vista a multiplicidade de justificativas oriundas da provocação formulada, elaborou-se a Figura 8, com argumentos apresentados pelos respondentes ao referido questionamento, com respostas subjetivas dos estudantes. Salienta-se que havia a possibilidade de responder sim ou não, bem como, explicar os motivos para a referida opção de resposta, fato que oportunizou coletar o que segue:

Figura 8 – Quadro justificativas para resposta dos estudantes

RESPOSTAS	
Justificativa para resposta “Não”	Justificativa para resposta “Sim”
Não me identifico, prefiro lutar nas eleições do que em movimentos que a maioria das vezes são ignorados ou apenas mencionados. As eleições de nossos representantes corretamente leva o país pra frente (Estudante 12, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).	Sim, tenho consciência dos diversos grupos existentes na sociedade e de que forma podemos conquistar direitos para essas pessoas, direitos esses que já lhes são garantidos, porém não cumpridos. Dessa forma, a luta pelas causas minoritárias se resume à luta pelo cumprimento das leis gerais e o bom funcionamento do Estado como um todo (Estudante 15, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
Pois, meus pais , que não tiveram uma escolaridade muito aprofundado e nem ensino superior, ficam de pé atrás com os atos de alguns manifestantes , como quebras de estabelecimento e roubo, até morte, e, também, o serviço policial de resistência que se deve ter bastante cuidado. Por esses motivos eles acabam não me deixando ir em muitos movimentos (Estudante 25, Edificações, 2016, grifo nosso).	Já acompanhei alguns debates pela internet e pessoalmente e eles contribuíram para eu conhecer as experiências desses ativistas (Estudante 14, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
Nunca me envolvi com os coletivos, que são os que mais interagem com essas questões, e nem com o grêmio. Porém essas questões sempre são discutidas, seja em sala ou com colegas nos momentos extra-sala (Estudante 28, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).	Já participei de dinâmicas do Coletivo LGBT . Contribui para expandir a minha visão de mundo e a desconstruir várias coisas que a sociedade impunha na minha mente como politicamente correto (Estudante 13, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
Porque minha mãe não me deixava ir, mas tenho vontade (Estudante 29, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).	No Dia da Mulher de 2013, a professora de sociologia bolou uma mobilização para um protesto em prol do fim da violência com as mulheres. A contribuição para minha formação política foi mais consolidativa (Estudante 40, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
Não diretamente , entretanto, fiz algumas participações rápidas - como um ensaio fotográfico em defesa dos LGBTs (Estudante 32, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).	Participo através de trabalhos artísticos (Estudante 6, Informática para Internet, 2016, grifo nosso). Participei de uma mobilização contra a violência doméstica. Foi muito interessante ver a reação das pessoas ao me verem deitada, me fingindo de morta. foi impactante e acredito

	que tenha encorajado as vítimas a irem atrás de seus direitos , só essa sensação de ter ajudado alguém já mexeu bastante comigo (Estudante 47, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
Sinceramente, os movimentos que vejo no IF pregam pela liberdade de todos mas no final das contas parecem ser extremamente intolerantes com determinados pontos de vista que divergem do deles. Não sigo a ideologia do "liberdade de opinião, desde que você concorde com a minha" (Estudante 48, Controle Ambiental, 2016, grifo do autor).	<p>Eu já tive participação em movimentos sociais, estudantis e em defesa de minorias sim. Pois acho muito importante a luta pelos seus direitos e espaços na sociedade. Já participei de ações de [doação de] sangue, arrecadação de alimentos, manifestações estudantis, palestras, mesas redondas, debates, entre outros movimentos sociais e estudantis. Toda essa participação contribuiu sim para a minha formação política, pois essa vai além de movimentos ou partidos políticos, ela está mais ligada a ação do cidadão na sociedade (Estudante 24, Edificações, 2016, grifo nosso).</p> <p>Participei da formação da gestão Levante do GEDM⁶⁶ e da sua revitalização, pois o instituto se encontrava sem grêmio até então. Essa experiência me possibilitou ter contato com a política no aspecto de liderança, na transformação do espaço estudantil do meu campus e consequentemente, minha formação política (Estudante 15, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado da leitura e análise das respostas dos estudantes.

Foi recorrente nessas justificativas o fato dos pais não concordarem com a participação dos filhos em movimentos sociais, embora os próprios estudantes compreendam ser necessário e importante o engajamento, mas são impedidos e/ou desencorajados pelos próprios pais a não participarem. Pode-se inferir que entre as razões para tal talvez esteja o fato dos pais não enxergarem que: I- a participação pode contribuir direta ou indiretamente para formação crítica e política dos sujeitos. Gohn (2012) destaca que há uma autoconstrução no processo educativo, com implicações práticas na visão dos sujeitos oriundas dos movimentos sociais, de modo a permitir a manutenção da relação direta e constante entre a sociedade e as instituições escolares. II- a pressão social dos jovens pode cooperar para realização de mudanças ou até transformações na sociedade. Segundo Marx (2010), os indivíduos constituem a base real do Estado político, e, portanto, tensionam em direção à liberdade das ações revolucionárias. Ou ainda, III- permanece involuntariamente no inconsciente desses pais, o período de intervenção militar no Brasil, marcado por repressão, prisões, mortes e desaparecimento de ativistas

⁶⁶ Sigla que significa Grêmio Estudantil Djalma Maranhão utilizada pelos estudantes do IFRN CNATL para se referirem ao grêmio.

políticos, causado pelos tomadores do poder que desejavam retardar a redemocratização, compreendendo que “[...]teria de ser controlada, lenta, gradual e segura” (GERMANO, 2005, p. 217), tensionada pelos grupos populares mobilizados contra o golpe militar.

Essas razões, dentre inúmeras outras, que fogem do propósito desta pesquisa, reproduzem nos jovens, em alguma medida, um comportamento inerte e acomodado, de tal modo que favorece o processo de naturalização irresistente das diferenças sociais e cristalização da contenção social no Brasil.

Detectou-se que há estudantes que creem que se dedicar às discussões no período das eleições para escolha dos dirigentes ou governantes, seria suficiente. Contudo, essa concepção induz a uma participação política diminuta, à medida que se limita ao período eleitoral ou ao ato de votar, circunstância que retoma a discussão da democracia representativa, na qual Santos (2000a) diz que a representação é vertical, ocasião em que os sujeitos elegem aqueles que irão decidir por eles, havendo uma maior tolerância, já que por meio da delegação das decisões o indivíduo participa menos, logo, cobram menos daqueles que deveriam defender os interesses da coletividade, favorecendo a continuidade de uma democracia de baixa intensidade e, conseqüentemente, alienação política.

Em contraponto a este grupo de estudantes, existem aqueles que reconhecem a disputa como um meio de avanço social, em que o Estado deve cumprir com seu papel de resguardar os direitos das minorias e da maioria economicamente vulnerável. Essa visão reitera à capacidade crítica dos discentes do IFRN no que se refere à consciência política destes.

Há também alunos que não acreditam que os movimentos sociais podem ser um instrumento de resistência ao modo de produção capitalista e se retroalimenta pelas diferenças sociais, chegando a marginalizar os sujeitos que participam. Esse ponto de vista contraria a teorização de Gohn (2012), que advoga que os movimentos sociais consolidam um processo de politização dos participantes; desenvolve a consciência individual e coletiva; amplia as práticas reivindicatórias; reorienta as políticas públicas e dos governos; mantem à pressão e a resistência das classes subalternas, podendo ter como implicação, alterações nas relações de dominação.

Por meio das várias atividades culturais desenvolvidas no IFRN, para exemplificar, o “ensaio fotográfico”, percebe-se a oferta de oportunidades diversas,

como formas alternativas de participação e formação política em movimentos sociais e culturais, para além dos espaços formais.

O espaço de discussão que favorece a formação política dos estudantes, segundo eles, pode ser fora de sala de aula, em diversos contextos do ambiente escolar, no convívio com colegas e na relação com os servidores, e, inclusive por meio virtual, pois é possível dialogar, compartilhar conhecimento, divergir e ressignificar concepções.

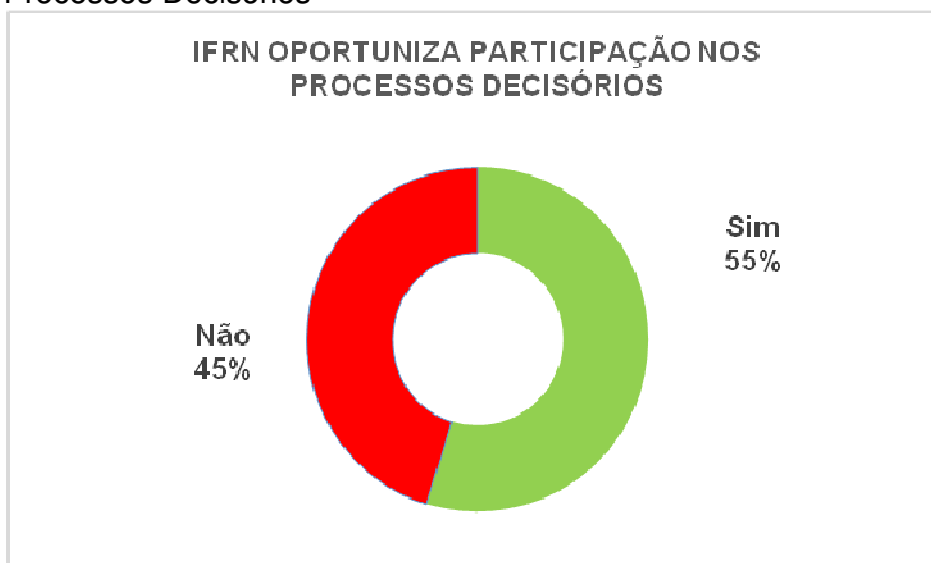
Existem alunos que criticam a intolerância diante da divergência de opiniões, conquanto, o IFRN aparenta ser um espaço escolar heterogêneo, característica que pode provocar inúmeras disputas e refinamento de convicções.

Em que pese alguns estudantes revelarem que não participaram de movimentos sociais, visto anteriormente, comprova-se que de fato eles já participaram de alguma atividade correlata, porém, não conseguem reconhecer essa relação.

Ressalta-se que os discentes identificaram expressamente que a participação nos movimentos sociais (coletivos) e estudantis (grêmio) contribuem diretamente para constituição da formação política.

Ao questionar os estudantes acerca das oportunidades da participação livre e de forma igualitária nos processos decisórios, 55% deles declararam que o IFRN-CNAT permite que os alunos participem das deliberações, conforme Figura 9:

Figura 9 – Gráfico participação dos estudantes IFRN-CNAT nos Processos Decisórios



Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado da leitura e análise das respostas dos estudantes.

A resposta afirmativa (sim) dos estudantes foi justificada por eles, em virtude, essencialmente, pelo fato de poderem votar nas eleições de reitor e diretor do *Campus*, bem como, escolher os membros do Grêmio. Salienta-se que já foi discutido nestaseção que atribuir ao ato de votar como um aspecto de participação no processo decisório, é uma visão limitada da gestão democrática.

Os 45% dos estudantes, que dizem não haver possibilidade de participação nas decisões adotadas no IFRN, justificam-na pelos mais diversos aspectos, conforme observado nos trechos das falas abaixo:

É uma **participação limitada pela própria gestão**, servindo mais como uma consulta que evitaria futuras reclamações do que interesse da própria gestão em atender as necessidades dos estudantes (Estudante 15, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Os estudantes só participam dos processos decisórios da instituição **até um determinado ponto** (Estudante 44, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Apesar de ser uma instituição que dá espaço ao estudante. Existem muitas **decisões que são tomadas de modo ditatorial**, sem dar espaços a debates construtivos (Estudante 39, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Um exemplo, é as **assembleias do Sinasefe**, onde os estudantes têm menos espaço para debater e votar (Estudante 16, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Embora a gestão tenha intenção democrática, [...] **muitos estudantes ainda são excluídos dos processos decisórios**, seja por falta de informação ou de força política (Estudante 18, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Há, em minha visão, uma polarização onde, apenas os que **estão no poder, e que pensam de forma igual**, têm direito a voz. Muitas vezes, o **pensamento contrário é bombardeado** sem nenhum debate e sem que seja escutado (Estudante 37, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Não percebo essa igualdade. Os **servidores têm mais preferência** nas decisões (Estudante 48, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

[...] tentam trabalhar de forma igualitária essas questões, mas é notável que preferem a não participação dos alunos, acredito que pela força conjunta dos estudantes, eles "temem" a nossa presença (Estudante 27, Controle Ambiental, 2016, grifo do autor).

Os relatos acima demonstram que os estudantes exigem espaços de participação em que seja verdadeiramente possibilitado decidir conjuntamente com os demais membros da comunidade escolar, e não apenas consultados com o fito de criar uma falsa impressão democrática, como ocorrem nas eleições, quando

antes não há consulta prévia para decidir os critérios dos candidatos, a fim de evitar que os eleitores optem por aqueles que já foram escolhidos, característico da democracia de baixa intensidade (SANTOS, 2002a).

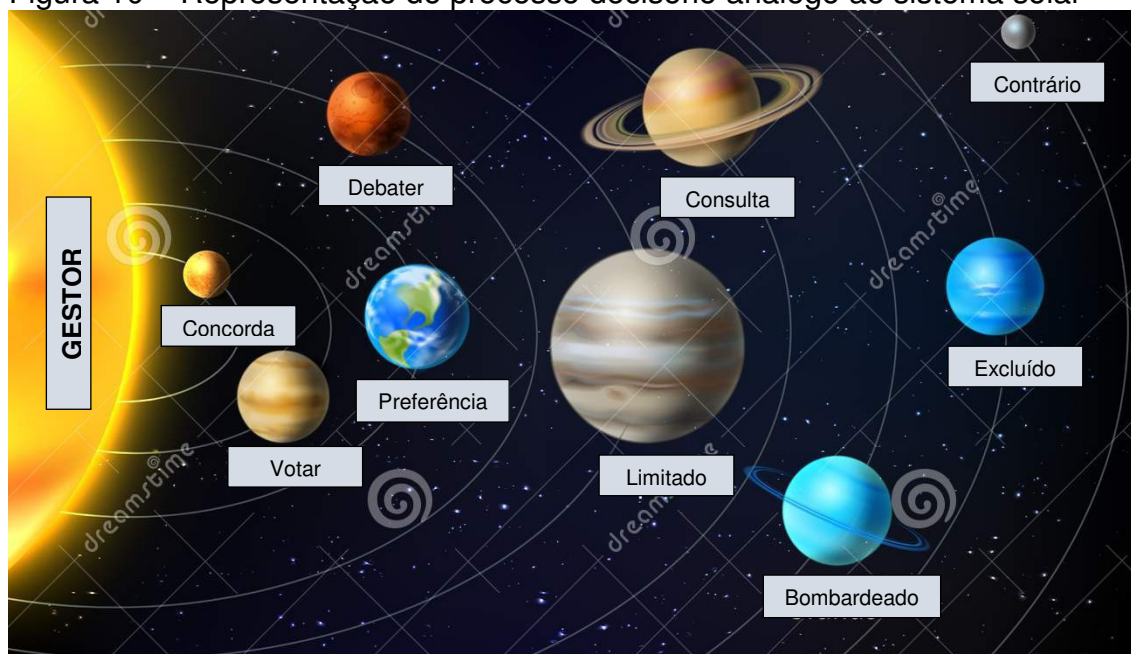
Essa avaliação permite inferir que para haver um contexto que aponte em uma direção verdadeiramente democrática seria necessária a realização de prévias exclusivas para que todos possam escolher os candidatos, evitando, assim, que seja realizado tão somente a opção pelos candidatos autoescolhidos pelos próprios partidos políticos. Já nas escolas, o que ocorre é que formam-se grupos de interesses, dos quais eles também se autoescolhem, de forma que resta eleger apenas os “escolhidos na hora da xepa”.

A partir das falas, pode-se inferir que as consultas aos estudantes parecem buscar respaldar o desejo da própria gestão, ou seja, não objetiva o desenvolvimento da consciência crítica, mudança da estrutura decisória escolar hierarquizada (PARO, 2003), e/ou desenvolvimento da formação do ser humano integral, em especial no que se refere à dimensão política.

Da mesma forma, percebe-se que os alunos reivindicam uma ampliação da sua participação, à medida que desejam opinar no âmbito das deliberações do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

É ainda reforçado pelos estudantes o caráter desigual no processo decisório, à medida que os discentes percebem uma resistência às opiniões contrárias aos interesses e concepções dos dirigentes, limitando, assim, a liberdade de expressão e maior participação política destes. Para representar essas falas, elaborou-se a Figura 10, de forma análoga ao sistema solar, representando o processo decisório no IFRN, a partir da perspectiva apresentada pelos estudantes.

Figura 10 – Representação do processo decisório análogo ao sistema solar



Fonte: Imagem⁶⁷ adaptada pelo autor (2016).

O sistema solar representa o contexto escolar; os nomes dos planetas substituídos pelas palavras mencionadas nas justificativas dos estudantes; e o sol como o centro, na função do gestor. Nessa analogia, orbita, ao redor dos gestores no processo decisório, o modo de participação daqueles que resguardam maior ou menor resistência às decisões e posicionamentos do gestor. Os que resguardam maior concordância ou divergem menos, orbitam mais próximo, e, portanto, possuem mais acesso e possibilidade de participação; e os que pensam diferentes ou contrariam de forma contundente estão mais distantes, tendo sua participação mais limitada, chegando à exclusão do processo decisório.

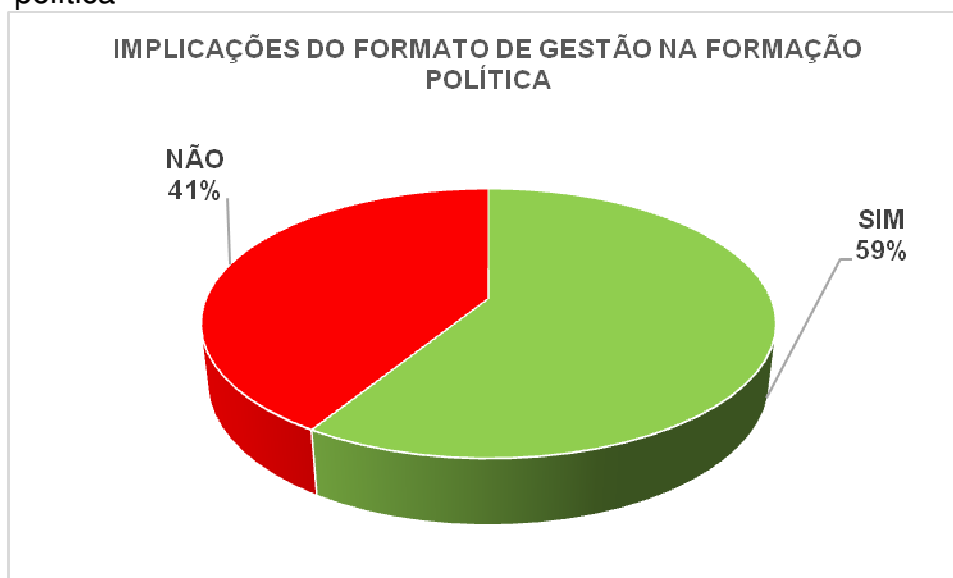
Tendo em vista a percepção crítica dos estudantes, julga-se coerente a exigência dos estudantes por espaços escolares em que participem livremente de forma igualitária, sendo assegurada a possibilidade de dissenso, sem sofrer com prejuízos em razão da divergência.

Nos relatos dos alunos, percebe-se que a gestão escolar aparenta circundar o propósito de garantir a contenção social dos estudantes, por meio de um suposto contexto de decisões coletivas.

⁶⁷ Imagem extraída do site <http://pt.dreamstime.com/ilustração-stock-fundo-do-sistema-solar-image49167350>.

Quando questionado aos estudantes se haveria alguma implicação da gestão escolar com a formação política deles, 59% afirmaram que há interferência, representado no Figura11.

Figura 11 – Gráfico implicações da gestão escolar na formação política



Fonte: Elaboração do autor (2016) a partir da leitura e análise das respostas dos estudantes.

Esses 59% reconheceram que o modelo de gestão, seja democrático ou autoritário, implica na formação política dos estudantes, favorecendo ou não a participação destes nos diversos espaços. O trecho a seguir ilustra a percepção do estudante sobre a interferência da gestão na sua formação:

A gestão escolar do IFRN é o fio condutor do modo como os sistemas internos da instituição funcionam. Assim, **o modo como esses sistemas são geridos influencia no funcionamento dos processos de ensino, o que implica diretamente na formação política dos estudantes** (Estudante 22, Edificações, 2016, grifo nosso).

Ressalta-se que o Estudante 22 foi o único que conseguiu descrever as interferências existentes entre gestão e formação, de forma clara e consistente. Coerente com o já discutido na seção 4, é através do gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos que se constituem os meios materiais que norteiam o ensino, a pesquisa e a extensão, influenciando sobremaneira na formação política dos estudantes.

Nesse sentido, na oportunidade da entrevista com os 4 diretores, foi formulado questionamento similar, a fim de traçar paralelo. O resultado foi que dois gestores afirmam não observar relação. Os outros dois, embora tenham confirmado haver implicações entre gestão escolar e formação política, não conseguiram formular uma resposta bem estruturada, mas havia indícios que apontavam para a identificação dessa possível relação entre as duas temáticas.

Buscou-se também saber qual entendimento dos estudantes acerca das contribuições do conhecimento adquirido no IFRN-CNAT para compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicos. A esse respeito, 92% dos estudantes afirmaram que há positivas influências, atribuindo as interferências aos aspectos enfatizados nas falas a seguir:

sim, porque somos **ensinados a não apenas aceitar as coisas como são**, mas questionar o porque delas (Estudante 10, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Com toda certeza, o IFRN busca formar mais que alunos, **formar cidadãos conscientes e que enxerguem os problemas sociais, políticos e econômicos** do nosso país para que alguns anos ele façam a diferença (Estudante 12, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Analisando os debates dos políticos que governam nosso país e acerca dos escândalos envolvendo-os **permitindo-nos um julgamento crítico sobre as informações compartilhadas pela mídia** (Estudante 17, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Nas aulas de **Sociologia, Filosofia e História**, por exemplo. Além do conteúdo teórico, é possível **fazer a relação com o contexto político, social e econômico atual** nas aulas (Estudante 19, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).

Através do conhecimento adquirido nas aulas de História, Sociologia, e **participações nos coletivos** ou em palestras da instituição (Estudante 31, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Devido a nossa formação e vivência política aqui sim, somos capacitados à maioria das questões político-sociais, claro que uns mais que outros, mas ainda assim é notável a **naturalidade e facilidade que temos a responder ou debater** tais assuntos (Estudante 27, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Os estudantes declararam ser preparados para resistir, questionar, repensando aquilo que é imposto, e, assim, sendo possível combater os interesses dos detentores dos meios de produção (MÉSZÁROS, 2008), pavimentado o caminho para a liberdade e revolução cultural que Freire (2015) defende.

A concepção dos discentes, apresentadas em suas falas, possibilita analisar as informações veiculadas nos meios de comunicação, impedindo-os de serem apenas massas populares (GERMANO, 2005), e de serem conduzidos em direção aos interesses hegemônicos do capital.

Com alguma frequência, durante análise das respostas, observou-se destaque às disciplinas de Sociologia, Filosofia e História, como sendo responsáveis pela elevação da consciência crítica dos estudantes, permitindo associações dos conhecimentos com o contexto vivenciado, de forma a colaborar para reconstrução da veracidade do mundo comum e da realidade fetichizada, e, em paralelo, indagar acerca da sua legitimidade e racionalidade das relações sociais (KOSIK, 1976).

Novamente, surgem os coletivos como um meio material de exercício da participação e formação política, sendo citado ainda, como um movimento social libertador das visões cristalizadas das coisas, ideias e pessoas.

Diante das falas expostas, a visão dos alunos sobre a realidade coaduna-se com a concepção de Kosik (1976), na qual teoriza que os sujeitos instituem convicções do mundo e criam a estrutura de significações do próprio mundo. Corroborando esta constatação, percebe-se que a realidade prática do IFRN-CNAT, constitui uma unidade dialética na qual consenso e coerção se modificam (MARX, 2010).

Os estudantes ainda reconhecem que a realidade material e social é uma síntese das múltiplas determinações históricas, erguida e modificada pelos indivíduos durante a produção da existência (RAMOS, 2011).

Por fim, desafiaram-se os estudantes a indicarem como seria possível construir uma sociedade mais participativa, justa, solidária e igualitária, em que os indivíduos pudessem viver de forma digna, exercendo individual e coletivamente a cidadania.

Diante da referida provocação, as respostas concentraram-se nos aspectos de educação e sociedade, sendo agrupadas na Figura 12 para fins didáticos:

Figura 12 – Quadro sinalizações para um novo projeto de sociedade

Aspecto Relacionado	Justificativa do Estudante
EDUCAÇÃO	Com educação de qualidade para todos (Estudante 28, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Havendo mais escolas como o IFRN (Estudante 40, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Buscando diminuir as desigualdades sociais entre os mais ricos e os mais pobres, tendo uma educação que possibilite que o indivíduo saia do senso comum e desenvolva uma visão crítica em relação aos diversos temas do mundo (Estudante 46, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Trazar maior conhecimento acerca da história do país (principalmente a política), a história dos povos que formam o Brasil e os preconceito sofrido pelas "minorias", além de trazer o estudo de sociologia e filosofia desde o ensino fundamental de forma interativa e participativa com a realidade do país (Estudante 42, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Seria possível se todos nós tivéssemos a educação básica acerca de tudo, não se limitando a matérias do ensino médio técnico . Devemos saber de tudo um pouco, principalmente em relação ao país, a política, a economia, as culturas, as religiões. Com educação teremos mais conhecimento e respeito acerca de tudo (Estudante 3, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
	Através, principalmente, da educação. Com o desenvolvimento de um sistema de ensino democrático , que encoraja a autonomia e independência dos alunos, bem como, construa uma capacidade crítica e intelectual . Além disso, deve-se desenvolver ações que trabalhem a empatia das crianças desde cedo, a ensiná-las a compartilhar, compreender o limite de sua liberdade, e entender e praticar seus direitos e deveres (Estudante 8, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
	Acho que sim, só é preciso arrumar uma forma de tornar esses assuntos "tão sérios" mais divertidos e de uma forma mais didática (Estudante 9, Informática para Internet, 2016, grifo do autor).
	Isso seria possível em um país que exercesse de forma plena os direitos e deveres dos cidadãos e onde a educação é a base da formação individual e coletiva da população (Estudante 44, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Talvez uma reforma no Ensino nas instituições. Como por exemplo, uma carga horária maior para disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Geografia . Disciplinas que sofrem preconceito por ter ensinamentos humanos e não exatos e, muitas vezes, por serem menos rentáveis no mercado de trabalho (Estudante 16, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
	Através da educação e de um maior incentivo para o conhecimento crítico e opinião crítica dos cidadãos e para que eles viessem a desenvolver essas opiniões críticas e tomassem atitudes conscientes e que viessem a fazer a diferença na sociedade (Estudante 24, Edificações, 2016, grifo nosso).
SOCIEDADE	Essa sociedade é utópica e a probabilidade de ser conquistada é quase nula, mas isso não nos impede de usá-la como ideal e trilharmos o caminho em busca desse objetivo (Estudante 18, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
	A educação sempre foi e sempre será o maior atributo a se melhorar na nossa sociedade . Acabar com banalizações e levar problemas a sério, ter mais orgulho do país, acabar com a fome e as desigualdades , eleger representantes mais justos são o caminho para um futuro melhor (Estudante 12, Informática para Internet, 2016, grifo do autor).

	Se todos tivessem interesse em questões políticas , procurassem conhecimento e aprofundamento nessas questões e lutassem mais por seus direitos as coisas poderiam melhorar (Estudante 10, Informática para Internet, 2016, grifo nosso).
	As ações necessárias para que esses objetivos sejam alcançados são, provavelmente, algo próximo do utópico . Para que isso seja possível, é necessário que a mudança de paradigmas aconteça no intelecto de cada indivíduo, conscientizando-se daquilo que promove seu bem e o bem coletivo , além de, principalmente, aquilo que promove o mal a si e a outros. As revoluções, por si só, não são capazes de construir a sociedade ideal, como já comprovado na história, pois no interior coletivo dos homens está a tendência a atitudes e comportamentos egoístas que vão de encontro a essa sociedade ideal. Somente uma mudança cultural extrema, provavelmente impraticável diante da diversidade das pessoas, seria capaz de incutir os valores de coletividade necessários à construção da sociedade ideal (Estudante 22, Edificações, 2016, grifo nosso).
	Acredito que o primeiro passo seria fazer com que as decisões políticas e sociais fossem mais claras, acessíveis e abertas a debates comunitários e votação pública, sem distinção por grupos, sejam eles socioeconômicos, étnicos, etc (Estudante 45, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Acredito que se cada pessoa respeitar a opinião do outro , entendendo suas diferenças e semelhanças, [...] teremos uma sociedade sem tanta violência e problemas desnecessários (Estudante 43, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).
	Para isso deveria haver uma maior educação social, em que as pessoas precisariam aprender a respeitar outros, independente de sua ideologia, gênero ou raça, e desenvolver um maior conhecimento sobre a política brasileira, havendo decisões através de participações populares (Estudante 36, Controle Ambiental, 2016, grifo nosso).

Fonte: Elaboração do autor (2016) adaptado da leitura e análise das respostas dos estudantes.

Os apontamentos relacionados à educação dizem respeito a garantia de uma educação de qualidade socialmente reconhecida disponibilizada para todos (MOURA, 2014), apresentando-se a ampliação dos Institutos como uma forma de assegurar uma educação integral capaz de superar o senso comum.

Indicou-se que, por meio da intensificação das disciplinas de ciências sociais (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), não se limitando ao ensino técnico, seria possível edificar à transposição dessa sociedade desigual e dual para um contexto social favorável aos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Sinalizou-se que um formato de ensino pautado na democracia favoreceria a consolidação da capacidade crítica e intelectual dos estudantes, sendo indispensável buscar alternativas para debater temáticas socialmente relevantes de uma maneira didática e divertida, na qual os sujeitos compreendam seus direitos e deveres.

No que se refere às respostas relacionadas à sociedade, os estudantes entendem que a construção de um novo projeto societal é considerado utópico, não

no sentido de impossível de concretizar-se, mas como um caminho, ainda distante, a alcançar, em que não existam desigualdades sociais.

Também foi ressaltado pelos estudantes que o interesse por discussões qualificadas/fundamentadas e relacionadas à política pode contribuir para ampliação dos enfrentamentos das ideias, vislumbra-se uma possibilidade de emergir desses embates alternativas coletivas que visem romper com as limitações estruturais.

Houve ainda respondentes indicando que as decisões políticas, ou seja, adotadas pelo Estado, deveriam ser mais claras, com a participação coletiva sem diferenciação entre as pessoas e compatíveis com a realidade brasileira. O que remete a discussão de Santos (2002a) sobre ampliação da participação popular por meio da democracia de alta intensidade, em que a organização social substituísse as relações de poder por relações de autoridade compartilhada, as quais estejam pautadas na participação real e na proporção em que se constitui a sociedade (mulheres, negros, povos tradicionais, trabalhadores etc.).

Estas falas, relativas à educação e à sociedade, demonstram percepção dos estudantes acerca das transformações necessárias, a fim de arquitetar um sólido caminho em direção à transposição para um novo padrão de relações sociais, cuja prioridade esteja pautada nas relações do diálogo e não na dominação econômica (KUENZER, 2006).

6 REFLEXÕES ADICIONAIS

As escolas não são independentes das estruturas básicas da sociedade, exigindo, sobretudo, para melhor compreensão do processo educacional, a abordagem da articulação entre os condicionantes norteadores da educação, sociedade e trabalho, ancorados no debate da contradição, mediação e totalidade. Essa é a premissa basal que fundamenta as discussões dos resultados alcançados nessa pesquisa, apresentados a seguir.

Ressalta-se, ainda, que os resultados deste estudo constituem-se um embrionário painel multivariado das relações recíprocas que se estabelecem e se alteram constantemente entre os estudantes, servidores, diretores, movimentos sociais e estudantis, sendo, portanto, uma realidade dinâmica em constante processo de mudança.

Percebeu-se que as políticas públicas da Educação Profissional caracterizam-se pela fragmentação, descontinuidade e natureza *zigue-zague* (CUNHA, 2013), prejudicada pela racionalidade irracional da gestão escolar regida pelos interesses capitalistas, que usufrui desse cenário para conservar a escola como um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008).

No que tange o campo empírico, o IFRN/CNAT, observou-se que se trata de uma organização de relativa autonomia na gestão escolar, aspecto que permite a elaboração de documentos institucionais que sinalizam para oferta de uma formação política crítica voltada para os discentes, por meio da perspectiva de formação humana integral, conforme preceituado no PPP da Instituição e concretamente observado nas qualificadas avaliações dos estudantes.

Percebeu-se ainda, que a perspectiva de formação política adotada pelo IFRN-CNAT, dado a consciência crítica dos estudantes partícipes da pesquisa, apresenta indícios de que não estão reduzidos à mera acomodação ordeira, uma vez que as falas dos estudantes sobressaem os limites naturalizados pelo modo de produção capitalista. Ou seja, demonstra-se que o IFRN possibilita aos seus discentes a instrumentalização mínima para humanização capaz de preparar os jovens para alcançar os principais aspectos característicos da complexa síntese do concreto social, político e econômico, coerente com uma visão revolucionária de priorização dos elementos étnicos, de gênero e de minorias.

Contudo, contraditoriamente a essa formação humana integral já apresentada, embora minoritário, coexiste entre gestores e alunos, a defesa de uma Educação Profissional que priorize a formação para o mercado, negando, portanto, o trabalho na concepção do atendimento às pluralidades da classe trabalhadora, impondo limites ao objetivo de consolidação do projeto popular e a consecutiva emancipação do trabalho e da classe trabalhadora.

A concepção de práticas educativas, direcionadas aos filhos da classe trabalhadora, e do preparo e qualificação da EP para a empregabilidade, moldada sob influência das prioridades capitalistas, não oportuniza que o sujeito conheça a realidade como ela é, de modo que possa optar por reforçar ou contrapor a relação de dominação existente, estabelecida pelo pacto com a democracia burguesa formal, que faz uso do consenso para gerar uma suposta igualdade política entre os desiguais economicamente, com vistas à manutenção da condição social existente.

Ressalta-se que o IFRN-CNAT oferta uma prática educativa crítica, inserida em um sistema social em que os estudantes são capazes de realizar a leitura das dinâmicas cíclicas do capital, sem perder os princípios basilares de sua constituição, apresentando sinalizações emancipatórias inerentes ao desenvolvimento dessa consciência.

De uma forma sintética, nota-se que os sujeitos da pesquisa (estudantes e gestores) conhecem ainda de forma incipiente o conteúdo dos documentos institucionais. Detectou-se também uma aparente contradição no discurso de defesa dos diretores quanto à participação dos estudantes nos espaços deliberativos, bem como a coexistência da defesa da retomada da educação reducionista/linear e da formação integral dos jovens estudantes.

Reconhece-se existir um amplo arcabouço regimental e teórico que pode fundamentar atualização profissional dos servidores do IFRN. Entretanto, essa previsão formal não repercute integralmente na prática organizativa da escola, tampouco, consegue socializar suas concepções e perspectivas com os diretores e estudantes.

Assim sendo, diante da análise acerca da formação humana integral e do contexto do IFRN em defesa da gestão escolar democrática, os estudantes e parte dos diretores reconhecem que o paradigma de gestão do Instituto interfere diretamente na formação política dos discentes. Os sujeitos pesquisados ainda entendem que a compreensão crítica das problemáticas sociais, econômicas e

políticas é uma consequência da preparação formal e informal propiciada, a qual impulsiona a participação ativista e revolucionária dos alunos.

Nesse diapasão, prevalece a intencionalidade na articulação entre formação e participação política, repercutindo em aspirações no sentido de transformar à sociedade, entendendo que ao favorecer o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos, reflexivos e competentes tecnicamente, conforme os documentos institucionais anunciam, a escola está estimulando uma postura revolucionária.

Ao cumprir com seu papel específico de socializar o saber, instrumentalizando os indivíduos para consolidar uma nova hegemonia, uma vez que sem o conhecimento histórico e dialético da realidade, seria impossível compreender criticamente as engrenagens do mundo capitalista, o IFRN-CNAT contribui para elevar a consciência crítica dos educandos.

A pesquisa desvelou a formação política dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN-CNAT, percebendo as inúmeras possibilidades que esses jovens têm de compreender e atuar na sociedade ao seu redor, por meio da oferta de práticas educativas pautadas numa perspectiva de uma formação humana integral. Por fim, pode-se afirmar que essa pesquisa traz consigo a possibilidade de estudos correlatos ao tema serem desenvolvidos posteriormente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000 (p.31-61).

ARAÚJO, Ronaldo M. Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. Lima; RODRIGUES, Doriedson S (Orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão?. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 16).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Programas federais para a gestão da educação básica**: continuidade e mudanças. RBPAE. v. 25, n. 2, p. 211-231, mai./agos. 2009.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 9. ed. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edeistein de Pesquisas Sociais; 2008 (Obra em Domínio Público em: www.bvce.org. Acessado em dezembro de 2014).

BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Ed. 2. Tradução Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores**: uma gramática da Democracia. Rio de Janeiro, Campus, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (p.49 a 134).

_____, Antônio. Reforma educacional e cidadã. *In*: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Políticas educacionais**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antônio, RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líder Livro Editora, 2007. 292 p.

CARNOY, Martin. Estado e Teoria política (equipe de trad. PUCCAMP) 2.ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Alda. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação de gestão escolar. *In*: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo;

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração dos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líder Livro Editora, 2007. 292 p.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. - 2. ed. ver. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____, Maria. A formação integral: a escola e o trabalho com lugar de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CLARKE, Simon. **Crise do Fordismo ou Crise da Social-Democracia?**. São Paulo: Revista Lua Nova. nº 24, set. 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e privado na agenda educacional brasileira. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

_____, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNADES, Florestan. **Desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Educação Contemporânea).

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, NauraSyriaCarapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. *In*: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; ZIBAS, Dagmar M. L. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil**. Cadernos de Pesquisa. v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

FRANÇA, Magna; SILVA, Maria Aldeiza. Recursos financeiros: descentralização, gerenciamento e autonomia na perspectiva dos diretores escolares. *In*: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral (Orgs.). **Formação de gestores a distância**: uma contribuição para gestão democrática da escola. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Gaudêncio; Trabalho. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 399-404.

_____, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação e profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v. 24).

_____. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. ver. eamp. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador. SC: UnC. 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção questões da nossa época; v. 37).

GOMÉZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção coletiva (2012). Natal/RN: IFRN, 2012a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 10/01/2016

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Organização Didática**. Natal/RN: IFRN, 2012b. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao-1>. Acesso em: 10/01/2016

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Natal/RN: IFRN, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>. Acesso em: 10/01/2016

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **A gestão democrática da Educação Profissional**: desafios para sua construção. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

_____, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educação & Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

_____, Acácia Zeneida (Org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LAKATOS, E. MARCONI, M. **Metodologia científica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2012.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp, 2010.

LUXEMBURG, Rosa. **Reforma, revisionismo e oportunismo**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1970.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

_____, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução Willian Laços. 2. ed. Campina, SP: Editora Alínea, 2013 (Coleção educação em debate).

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, II, 1968.

_____, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural (Coleção os Economistas), 1982.

_____, Karl; ENGLS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Publicado pelo Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

_____, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel: 1843**. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. 175 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a escola**. 2. ed. São Paulo: Átilas, 1990.

MONTAIGNE, Mochaél de. **Os ensaios**: livro I. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação e profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012 – (Coleção Papirus Educação).

_____, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limites pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

_____, Dante Henrique. **Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024)**: Avanços e contradições. Brasília: Revista Retratos da escola, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez., 2014.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. *In*: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 16).

_____, Paolo. **Ensino médio unitário ou multiforme?**. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto das reformas do Estado. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, João Paulo; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **As implicações dos processos de globalização na educação profissional e tecnológica brasileira**. *In*: Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real: UTAD, 2014. Disponível em: <https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf> Acesso em: 09/12/2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____, Vitor Henrique (Org.). **Administração escolar: à luz dos clássicos da pedagogia**. São Paulo: Xamã, 2011b.

PETRAS, James. O manifesto comunista: qual sua relevância hoje?. *In*: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e Introdução Osvaldo Coggiola. 1. ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 88 p.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Brasília: MEC, SETEC, 2004.

_____, Marise N; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Ministério da Educação**. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

_____, Marise N. A educação tecnológica como política de Estado. *In*: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012a (Coleção Papirus Educação).

_____, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LUXEMBURG, Rosa. **Reforma, revisionismo e oportunismo**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1970.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**: quem manda, por que manda, como manda. 2. ed. rev. Pelo autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SADER, Emir. **Estado e Política em Marx**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002a (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos).

_____. **Reinventar a Democracia**. 2. ed. Lisboa: Fundação Mário Soares Gradiva Publicações, 2002b.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 - (Coleção Milton Santos).

SANTOS, T. dos. La teoría de la dependencia: un balance histórico y teórico. *In*: SEGRERA, F. L (ed.). **Los retos de la globalización**: ensayos en homenaje a Theotonio dos Santos. Caracas: Unesco, v. I., 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *In*: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, Autores Associados, 2008 – (Coleção educação contemporânea).

_____, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. Revista Educação & Sociedade. Campinas. v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973.p: 31-52.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2002.

_____, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores. *In*: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Antonio Joaquim. **Desafios da formação humana no mundo contemporâneo**. SP, Campinas: Revista de Educação da PUC-Campinas. n. 29, p. 153-164, jul.dez. 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO
IFRN/CAMPUS CNAT NA PESQUISA**

Eu, RICARDO RODRIGUES MAGALHÃES, estou desenvolvendo a pesquisa cujo título provisório é: “**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN-CNAT: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**”, do Programa de Pós-graduação em educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, e para tanto, solicito autorização e sua anuência para desenvolver a pesquisa junto aos diretores e estudantes do IFRN-*Campus* CNAT.

Outrossim, o pesquisador assume os seguintes compromissos:

- Utilizar as informações obtidas no âmbito da pesquisa, exclusivamente, para os fins a que se destinam.
- Preservar integralmente o anonimato dos sujeitos que participarão da pesquisa.
- Fazer a devolutiva dos resultados dessa pesquisa à toda comunidade acadêmica na ocasião de defesa da dissertação, a ser publicada em site oficial do IFRN.

Natal, ____ de _____ de 2015.

Ricardo Rodrigues Magalhães
Pesquisador

Dr^a. Andrezza M. B. do N. Tavares
Orientadora

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Natal, _____ de _____ de 2016.

Caro participante,

Apresento-me como mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, responsável pela pesquisa, cujo título provisório é: “**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN-CNAT: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**”.

A referida pesquisa tem por **objetivo geral** investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN.

Tendo em vista o perfil definido para os participantes desta pesquisa, o incluímos na amostra dos sujeitos a serem ouvidos. Nesse sentido, pedimos que responda o **questionário eletrônico** (no caso do estudante) e **participe da entrevista** (no caso dos diretores) para contribuir com esta pesquisa.

Desde já agradecemos a sua contribuição e contamos com sua presença, conforme segue:

DATA: ____/____/____.

LOCAL: _____.

HORA: ____/____/____.

Ricardo Rodrigues Magalhães
Pesquisador

Dr^a. Andrezza M. B. do N. Tavares
Orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (^a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo título provisório é: “**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN-CNAT: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**”, desenvolvida pelo pesquisador Ricardo Rodrigues Magalhães, com a anuência do Diretor Geral do IFRN-*Campus* Natal Central.

A pesquisa parte do pressuposto que há implicações da gestão escolar na formação política dos estudantes, e que os espaços formais e informais do IFRN podem interferir nesse processo. A formação política do estudante é compreendida nessa pesquisa, portanto, como uma das dimensões que contempla a formação humana integral.

Desta feita, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN. Para essa investigação, será feita entrevista com diretores do IFRN-*Campus* Natal Central e aplicação de questionários aos estudantes do último ano do Ensino Médio Integrado.

Os dados obtidos serão utilizados pelo pesquisador, exclusivamente para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e dos nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco aos sujeitos e, com ela, espera-se contribuir para a melhoria da ação educacional da Instituição, uma vez que há pouca produção no meio acadêmico sobre o objeto de estudo.

Não há previsão de nenhum tipo de indenização.

Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, mediante assinatura abaixo.

Nome legível

assinatura – matrícula:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (^a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo título provisório é: “**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN-CNAT: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**”, desenvolvida pelo pesquisador Ricardo Rodrigues Magalhães, com a anuência do Diretor Geral do IFRN-*Campus* Natal Central.

A pesquisa parte do pressuposto que há implicações da gestão escolar na formação política dos estudantes e que os espaços formais e informais do IFRN podem interferir nesse processo. A formação política do estudante é compreendida nesta pesquisa, portanto, como uma das dimensões que contempla a formação humana integral.

Desta feita, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a relação da formação política dos estudantes com a gestão escolar desenvolvida no IFRN. Para essa investigação, serão feitas entrevistas com diretores do IFRN-*Campus* Natal Central e aplicação de questionários com estudantes do último ano do Ensino Médio Integrado.

Os dados obtidos serão utilizados pelo pesquisador, exclusivamente para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e dos nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco aos sujeitos e, com ela, se espera contribuir para a melhoria da ação educacional da Instituição, uma vez que há pouca produção no meio acadêmico sobre o objeto de estudo.

Não há previsão de nenhum tipo de indenização.

Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, mediante assinatura abaixo.

Nº	NOME LEGÍVEL	ASSINATURA
1		
2		
3		
4		
5		

6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

Assinaturas de concordância em participar da pesquisa (TCLE)

CARACTERIZAÇÃO:

Diretoria: () DIACON () DIATINF () DIAREN

Curso: () Edificações () Informática para Internet () Controle Ambiental

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno Turma: _____

Data da aplicação: ____/____/____

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

CARACTERIZAÇÃO

- 1) Diretoria: () DIACON () DIATINF () DIAREN
- 2) Curso: () Edificações () Informática para Internet () Controle Ambiental
- 3) Idade: _____
- 4) Sexo: () Masculino () Feminino
- 5) Turma: _____
- 6) Turno: () Matutino () Vespertino

FORMAÇÃO POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1) A sua percepção de mundo acerca das problemáticas relacionadas à política, sociedade, educação e economia no Brasil, se diferenciou durante o período que estuda no IFRN?

- () Não
 () Mais ou menos
 () Sim

Se respondeu - Mais ou menos
 Explique

Se respondeu - Sim
 A que você atribui essa diferença da percepção de mundo?

2) Você acha que a percepção de mundo DOS SEUS COLEGAS, acerca das problemáticas relacionadas à política, sociedade, educação e economia no Brasil, se diferenciou durante o período que estuda no IFRN?

- () Não
 () Mais ou menos
 () Sim

Se respondeu - Mais ou menos
 Explique

Se respondeu - Sim
 A que você atribui essa diferença da percepção de mundo?

3) Você sabe o que é Formação Humana Integral?

- () Não sei
 () Já ouvi falar, mas não sei exatamente o que é
 () Sim, eu sei

Se respondeu - Sim, eu sei
 Descreva brevemente o que significa e informe qual é o objetivo dessa formação.

4) Algum documento do IFRN (PPP, PDI, Organização Didática entre outros) trata dos espaços de participação política e decisões colegiadas?

- () Não
- () Sim
- () Desconheço

Se respondeu - Não
Por que não?

Se respondeu - Sim
Mencione qual(is)

5) A existência de documentos no IFRN (PPP, PDI, Organização Didática entre outros) contribui para a participação política dos estudantes nos espaços de decisão?

- () Não
- () Sim
- () Desconheço

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Sim
De que forma?

6) Há espaços políticos no IFRN que possibilitam a participação dos estudantes?

- () Não
- () Sim

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Sim
Mencione qual(is) e explique de que forma o estudante participa

7) Existem espaços informais de formação política no IFRN?

- () Não
- () Sim

Se respondeu - Não
Por quê?

Se respondeu - Sim
Qual(is) e por que considera assim?

8) Na sua opinião, os sujeitos escolares (gestores, professores, técnico-administrativo, grêmios, sindicatos, reitor entre outros) desenvolvem ações pautadas em uma gestão escolar democrática?

- () Não
- () Mais ou menos
- () Sim

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Mais ou menos
Explique

Se respondeu - Sim
De que forma?

9) O estudante do IFRN é diferente dos estudantes de outras escolas em relação à postura política, ativista e/ou revolucionária?

- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Sim

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Mais ou menos
Explique

Se respondeu - Sim
Em que e por quê?

10) Você já teve alguma experiência de participação em movimentos sociais, estudantis ou em defesa de minorias (negros, LGBT, índios, sem terra etc.)?

- ☐ Não
- ☐ Sim

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Sim
Qual? Essa participação contribuiu para sua formação política?

11) Você já participou de algum espaço político do IFRN (conselhos, comissões, grêmios, entre outros)?

- ☐ Não
- ☐ Sim

Se respondeu - Não
Explique

Se respondeu - Sim
Qual(is)? Essa participação contribuiu para sua formação política?

12) No IFRN é oportunizado a todos os estudantes participar livremente e de forma igualitária dos processos decisórios, conjuntamente com os demais membros da instituição (gestores, pais, servidores e sociedade civil)?

() Não

() Sim

Se respondeu - Não

Explique

Se respondeu - Sim

De qual(is) processos você já participou? Informe.

13) Há alguma implicação do formato da gestão escolar do IFRN na sua formação política?

() Não

() Sim

Se respondeu - Não

Explique

Se respondeu - Sim

Qual(is)? Informe.

14) O conhecimento adquirido no IFRN possibilita ao estudante se envolver, com compreensão crítica, em debates acerca do contexto político, social e econômico em que vive?

() Não

() Sim

Se respondeu - Não

Explique

Se respondeu - Sim

Informe qual(is).

15) Como você acredita que seria possível construir uma sociedade mais participativa, justa, solidária e igualitária, em que os indivíduos pudessem viver de forma digna, exercendo individual e coletivamente a cidadania?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DE ENSINO E DIRETOR GERAL

CARACTERIZAÇÃO

- 1) Diretoria:
- 2) Idade:
- 3) Tempo de serviço no IFRN:
- 4) Tempo de serviço na diretoria:
- 5) Tempo de serviço como diretor dessa diretoria:
- 6) Escolaridade (especificar): _____
- 7) Pós-graduação (especificar): _____

EXPERIÊNCIA DE GESTÃO

- 1) Participou de algum órgão colegiado antes de ser diretor acadêmico? Qual?
- 2) Tem alguma experiência em gestão escolar? Qual? _____
- 3) Foi ofertada alguma capacitação pelo IFRN, para exercer a função? Se sim, qual?

FORMAÇÃO POLÍTICA, GESTÃO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

- 1) Você acha que o IFRN contribui para a formação política dos estudantes? De que forma, em qual direção?
- 2) Existem espaços formais e informais de formação política no IFRN? Quais são?
- 3) Os estudantes que não participam dos espaços políticos formais são contemplados pela formação política proposta pelo IFRN? Como?
- 4) Qual o papel da família dos estudantes, da participação em movimentos sociais e estudantis na formação política dos estudantes do IFRN?
- 5) Há alguma relação entre a formação política e o formato de gestão escolar no IFRN? Qual?
- 6) A formação política é um meio para a consolidar da gestão democrática? De que modo?
- 7) Quem no IFRN contribui para a formação política dos estudantes? E que conteúdo, ação ou estrutura favorece essa formação?
- 8) O que você compreende sobre formação humana integral? Qual a relação desta com a formação política do estudante?
- 9) Qual a importância e a contribuição da formação política para a vida do estudante e para seu convívio na sociedade?

10) Você enxerga relação da autonomia, participação, emancipação, reflexão e competência técnica com a formação política dos estudantes? Se sim, explique como?

11) Você acha que os estudantes do IFRN são mais politizados e críticos do que os estudantes de outras escolas? Por quê? E como você faz essa avaliação (mensura)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem, estamos chegando ao final da entrevista, gostaria de deixar esse espaço para que você faça considerações que gostaria de fazer, mas que não as fez. Também gostaria que você fizesse considerações, sugestões e críticas ao conteúdo da entrevista e à forma como ela foi conduzida, visando aperfeiçoar este roteiro de entrevista.